

**INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA
Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO
EN ARTES ESCÉNICAS Y MÚSICA**

**EL CUERPO COMO TERRITORIO
DE CONOCIMIENTO**

**Diana Amado Alonso
Liuba González Cid
coordinadoras de la edición**

ISBN: 979-13-7047-447-8



**INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN
ARTES ESCÉNICAS Y MÚSICA: EL CUERPO COMO TERRITORIO DE
CONOCIMIENTO**

**Diana Amado Alonso
Liuba González Cid
Coordinadoras de la edición**

Dykinson, S.L.

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com / www.dykinson.com

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial.
Para mayor información, véase Consejo Editorial:
www.dykinson.com/quienes_somos

© Los autores
Madrid, 2026

ISBN: 979-13-7047-447-8

Índice

Cuerpo, escena y música como territorios de conocimiento (p. 7)

Liuba González Cid y Diana Amado Alonso. Universidad Rey Juan Carlos

El papel de la Danza en la asignatura de Música en educación secundaria: evaluación de la aplicación de la LOMLOE en las comunidades autónomas (p. 10)

Aurora Larrosa Martínez. Universidad Rey Juan Carlos

Cuerpo y voz del movimiento sostenido: Chéjov y Laban como métodos teatrales de innovación pedagógica (p. 22)

Rey Montesino Castillo. Universidad Rey Juan Carlos

El aprendizaje informal de la música en la formación del profesorado de primaria (p. 32)

Marcos Merino Cárdenas. Universidad Rey Juan Carlos

Cuerpo y fricción creativa: bases epistemológicas de la investigación artística contemporánea (p. 44)

Liuba González Cid. Universidad Rey Juan Carlos

El docente-artista en los contextos educativos formales: articulaciones entre la creación escénica y la enseñanza (p. 59)

Miriam Lorenzo González. Universidad Rey Juan Carlos

Cuerpo y creación como espacios para el aprendizaje (p. 70)

Ángela Morales Fernández y Raquel Pastor Prada. Universidad Autónoma de Madrid

El ciclo español del escenógrafo Castanheira (1990-2010) (p. 81)

Liz Perales. Universidad Complutense de Madrid

Historia de la danza y didáctica de las ciencias sociales (p. 91)

Rocío González-Andrío Jiménez. Universidad Rey Juan Carlos

María del Valle De Moya Martínez. Universidad de Castilla-La Mancha

El laboratorio como recurso pedagógico-artístico en los estudios superiores de Arte Dramático. La experiencia de REFORMART.ES (p. 101)

Andrés Moreno Valdivieso. Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia / Facultad de Bellas Artes de Valencia, Universidad Politécnica de Valencia

Docencia, creación e investigación en tránsito: el lugar del artista-docente frente a lo trágico (p. 111)

André Silva dos Santos. Universidade Federal da Bahia / Universidad Autónoma de Madrid

La interpretación instrumental como parte del proceso de selección de los futuros docentes de Música en Educación Primaria: ¿un requisito indispensable? (p. 120)

Gonzalo Benítez Aguilar. Universidad Rey Juan Carlos

Danza, creatividad y emoción como herramienta pedagógica: conocimiento, bienestar y salud psicosocial dentro del aula (p. 130)

Eva Nazareth Suárez Pérez. Universidad Rey Juan Carlos

PRÓLOGO A LA EDICIÓN

Liuba González Cid y Diana Amado Alonso

Universidad Rey Juan Carlos

CUERPO, ESCENA Y MÚSICA COMO TERRITORIOS DE CONOCIMIENTO.

El presente volumen parte de una tesis compartida: el cuerpo, la escena y la práctica artística no constituyen un suplemento expresivo de la investigación educativa, sino un campo específico de producción de conocimiento. Las artes escénicas y musicales no se abordan aquí como contenidos periféricos que el sistema educativo incorpora de forma ocasional, sino como estructuras de pensamiento, procedimientos de indagación y dispositivos pedagógicos capaces de intervenir en los debates actuales sobre currículo, formación docente, innovación metodológica y legitimación académica de la práctica artística.

Investigación artística y formación del profesorado en artes escénicas y música: el cuerpo como territorio de conocimiento reúne doce investigaciones procedentes de seis instituciones de España y Brasil —Universidad Rey Juan Carlos, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Castilla-La Mancha, Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia y Universidade Federal da Bahía— articuladas en torno a un problema de investigación común, aunque abordado desde metodologías deliberadamente heterogéneas: en qué condiciones el cuerpo, la práctica escénica y la creación artística pueden constituirse en objeto legítimo de conocimiento científico dentro de la formación del profesorado y de la educación superior en artes.

Investigar las artes no significa únicamente analizarlas como objetos culturales, sino reconocer que sus prácticas generan problemas, métodos, evidencias y formas de saber propias. En este sentido, las contribuciones reunidas en esta compilación se sitúan en un territorio de especial relevancia para la investigación contemporánea: aquel en el que la educación artística deja de justificarse por su valor subordinado a la teoría del arte, por su utilidad motivacional o por su función complementaria, y pasa a ser considerada una dimensión constitutiva del aprendizaje, de la experiencia estética y de la formación crítica del profesorado.

El conjunto de capítulos se articula en torno a tres ejes principales. El primero es curricular e institucional. Los estudios dedicados a la presencia de la danza en el currículo de Música tras la LOMLOE, al aprendizaje informal de la música en la formación del profesorado de Primaria y a las pruebas de interpretación instrumental

en los procesos selectivos docentes sitúan el debate artístico en un plano normativo y profesional. Estos trabajos recuerdan que ninguna innovación pedagógica se consolida si no dialoga con las condiciones reales de la enseñanza: carga horaria, diseño curricular, competencias específicas, criterios de evaluación, formación inicial, procesos de acceso a la función docente y reconocimiento institucional de las disciplinas artísticas.

Esta dimensión resulta fundamental porque impide reducir el volumen a una defensa abstracta de las artes. Los capítulos de orientación curricular introducen datos, comparaciones, análisis normativos y diagnósticos sobre la situación efectiva de la danza y la música en el sistema educativo. Desde ahí se formula una pregunta de fondo: ¿cómo puede hablarse de innovación artística si las estructuras que regulan la enseñanza siguen otorgando a las artes una presencia fragmentaria, desigual o insuficientemente metodologizada? La respuesta no es retórica: exige investigación aplicada, revisión de políticas educativas y formación especializada del profesorado.

El segundo eje es corporal y pedagógico. En él se inscriben los trabajos que estudian el cuerpo como instrumento de aprendizaje, archivo de experiencia, medio de relación y procedimiento metodológico. Las aportaciones sobre Chéjov y Laban, la danza educativa, el docente-artista, la enseñanza de la Historia a través del movimiento y las pedagogías del cuerpo sostienen una hipótesis de gran alcance: el aprendizaje no se produce únicamente por acumulación discursiva, sino también por inscripción corporal, exploración sensorial, acción, repetición, improvisación, memoria motriz y elaboración simbólica.

Desde esta perspectiva, el cuerpo no ilustra conceptos previamente establecidos; los produce, los reorganiza y los somete a prueba en la experiencia. Esta afirmación tiene consecuencias relevantes para la investigación educativa. Obliga a revisar la jerarquía tradicional entre conocimiento verbal y conocimiento incorporado, entre evidencia cuantificable y evidencia procesual, entre resultado observable y transformación subjetiva. También permite comprender por qué disciplinas como la danza, el teatro físico, la expresión corporal o la educación musical no pueden reducirse a actividades de acompañamiento, sino que constituyen prácticas complejas donde convergen cognición, emoción, técnica, memoria, ritmo, espacio y relación social.

El tercer eje es epistemológico y metodológico. Los capítulos dedicados a la investigación artística contemporánea, al laboratorio teatral, a la escenografía, a la práctica como investigación, a la investigación basada en las artes y a las metodologías autoetnográficas o biográficas abordan uno de los debates más relevantes de la academia actual: bajo qué condiciones la práctica artística puede ser considerada investigación. Un proceso capaz de formular preguntas, generar datos, organizar documentación, producir análisis y devolver resultados transferibles a la comunidad académica.

No se trata de sustituir el rigor científico por la experiencia subjetiva, ni de reclamar una excepcionalidad acrítica para las artes. Se trata, más bien, de reconocer que ciertos conocimientos —los que emergen en un ensayo, en una partitura corporal, en una

improvisación, en una dramaturgia espacial, en un boceto escenográfico o en un laboratorio de creación— requieren instrumentos específicos de registro, análisis e interpretación. La práctica artística puede ser rigurosa si explicita sus procedimientos, documenta sus procesos, contextualiza sus decisiones y formula con claridad el tipo de conocimiento que produce.

La fortaleza transversal del volumen reside precisamente en esa convivencia entre metodologías heterogéneas. Una tabla comparativa sobre currículo autonómico puede dialogar con una autoetnografía; un análisis normativo puede encontrarse con una investigación sobre escenografía; una propuesta de intervención musical puede compartir espacio con una reflexión sobre el docente-artista o con una experiencia de laboratorio teatral. Esta heterogeneidad metodológica no constituye una limitación, sino una de las principales aportaciones del monográfico, porque pone de manifiesto que la educación artística contemporánea exige enfoques múltiples capaces de atender simultáneamente a las dimensiones curriculares, corporales, creativas, pedagógicas y epistemológicas de la práctica artística. Precisamente por ello, el volumen adquiere un valor estratégico en el contexto actual de los estudios sobre educación artística.

Los capítulos aquí reunidos muestran que innovar implica transformar las condiciones de producción del conocimiento. Ello requiere analizar críticamente el currículo, diseñar propuestas didácticas fundamentadas, activar metodologías corporales, documentar procesos creativos, revisar los sistemas de evaluación, repensar la formación del profesorado y reconocer la práctica artística como un espacio legítimo de indagación.

Esta orientación resulta especialmente pertinente en un momento en que docentes e investigadores buscan modelos aplicables, transferibles y metodológicamente defendibles para integrar las artes en contextos educativos reales. El libro ofrece herramientas conceptuales y operativas para ese debate: análisis comparados, fundamentos epistemológicos, experiencias de aula, propuestas de intervención, estudios de caso, reflexión crítica sobre la identidad docente y aproximaciones a la investigación-creación. Su aportación no consiste solo en reunir capítulos sobre artes escénicas y musicales, sino en formular una agenda académica común para pensar la educación artística desde el rigor, la experimentación y la práctica situada.

EL PAPEL DE LA DANZA EN LA ASIGNATURA DE MÚSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: EVALUACIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA LOMLOE EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Aurora Larrosa Martínez

Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

La Danza, en el ámbito escolar, ha sido objeto de estudio durante un largo periodo de tiempo. Esto se debe a su valor como herramienta para fomentar habilidades en los niños y adolescentes que están relacionadas con aspectos físicos, emocionales y cognitivos. Es por ello por lo que el entorno escolar se presenta como un espacio idóneo y adecuado para poner en práctica contenidos referentes a la Danza (Salcedo et al. 2023). Actualmente el sistema educativo español no concede un espacio independiente a la Danza dentro del currículo, sino que la sitúa dentro de las programaciones de Educación Física y Música. Este hecho no es exclusivo de España, sino que es común en la mayoría de los países de nuestro entorno (Larrosa, 2024).

Estudios previos como el realizado por Vicente-Nicolás y Sánchez-Marroquí (2023) y Pastor Prada y Fernández (2021), advierten que existen imprecisiones e incoherencias dentro de los contenidos que se dedican a la Danza y el Movimiento dentro del diseño curricular de la materia de Música.

1.1. Elementos Curriculares de la materia de Música

En la etapa de Educación Secundaria se han incorporado, desde hace años, el Movimiento y la Danza dentro de los programas educativos de la asignatura de Música, desempeñando un papel fundamental en ciertos aportes pedagógicos del área. Un ejemplo muy destacado es la aportación de Emilie Jacques-Dalcroze (1921), quien estableció los principios del movimiento como un componente esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje musical (López-Ríos y Vicente Nicolás, 2019). Aunque la incorporación de la Danza, en la Etapa de Educación Secundaria, está ampliamente respaldada por el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo (LOMLOE), su aplicación en la educación musical de las Comunidades Autónomas se reduce a unas pocas experiencias educativas en el aula de Música (Ruiz-Ariza et al. 2018). No obstante, la formación inicial de los docentes de Música no les capacita con las competencias necesarias para abordar el ámbito de la enseñanza de la Danza con suficiente rigor. La titulación superior en Música ofrece a estos docentes, en el mejor de los casos, aproximaciones generales de movimiento, pero no les garantiza una capacitación específica y profunda en estos contenidos, técnicas y metodologías propias de la enseñanza de la Danza (Vicente-Nicolás, 2022).

Históricamente los primeros documentos que organizaban la educación en España fueron los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria y Secundaria (Huerta, 1953). Inicialmente la materia de Música se enseñaba de manera diferenciada por género, y la Danza apenas tenía presencia en el área de Educación Física. En 1965, los contenidos musicales se unificaron como Música y Canto, pero la Danza continuaba sin planificación específica (Vicente, 2022).

La llegada de la LOGSE (1990) consolidó la Educación Musical en Primaria y Secundaria y amplió la Educación Artística con Música, Plástica y Dramatización, incorporando referencias al Movimiento y la Danza. La LOCE (2002) agrupó estos contenidos en un nuevo bloque, Música y Danza, pero fue derogada antes de entrar en vigor. La LOE (2006) reorganizó la Educación Artística entorno al lenguaje musical, visual y corporal, con la Danza integrada en Interpretación y Creación Musical (Vicente, 2022). Por su parte la LOMCE (2013), que establecía la estructura educativa general, divide la ESO en dos ciclos: el primero abarca 1º, 2º y 3º de la ESO, mientras que el segundo corresponde a 4º de la ESO. Esta Ley clasificaba las asignaturas en tres bloques: troncales, específicas y de libre configuración autonómica. Las troncales son obligatorias en todas las Comunidades Autónomas, la asignatura de Música al estar catalogada dentro del bloque de asignaturas específicas es optativa y su oferta depende de cada Comunidad Autónoma. Al competir con otras materias, su carácter optativo reduce su presencia y relevancia en la educación secundaria (Mateu Lujan, 2020).

Con la entrada en vigor de la última Ley educativa (LOMLOE), el Real Decreto 157/2022, de 29 de marzo detalla los objetivos de la etapa de Educación Secundaria. Dentro de los objetivos generales de la etapa el punto I) “Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación” está estrechamente asociado a la competencia clave en Conciencia y Expresiones Culturales. Esta competencia busca valorar el patrimonio cultural y artístico, comprendiendo la diversidad cultural y fomentar la expresión creativa mediante lenguajes artísticos, promoviendo una actitud inclusiva y de desarrollo de habilidades afectivas (Moral, 2024). Es por ello por lo que es vital que los docentes de Música estén lo suficientemente preparados para impartir los contenidos referentes a la Danza ya que son vitales para el desarrollo concreto de esta Competencia Clave (Vicente-Nicolás, 2022).

1.2. Beneficios de la Música y la Danza en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria

A pesar de los diferentes cambios y actualizaciones que ha sufrido el sistema educativo a lo largo de los años, la enseñanza de las asignaturas artísticas en la Etapa Secundaria sigue siendo un verdadero desafío. Es difícil estructurarlas y aplicarlas de manera efectiva, aunque las directrices ministeriales son precisas, su alcance es tan amplio que su implementación requeriría más tiempo y recursos. Disciplinas como la Escultura, Pintura, Audiovisuales, Música o Danza no pueden ser reducidas a ejercicios básicos, pues la creatividad es un componente esencial cuyo desarrollo demandaría una dedicación especial, algo que el currículo no siempre permite (Botella y Adell Valero, 2018).

En la actualidad, las pedagogías activas han cobrado protagonismo en el ámbito educativo. No se busca que el alumno se limite a escuchar la música, sino que participe de

manera práctica y creativa en su aprendizaje (Urritia y Díaz, 2013). En este sentido educar implica transmitir conocimientos de manera estructurada, empleando estrategias de aprendizaje efectivas que favorezcan entornos dinámicos y lúdicos. A través de actividades interactivas, los estudiantes pueden desarrollar nuevas habilidades aprovechando sus conocimientos previos, lo que les permitirá fortalecer su crecimiento profesional desde el inicio (Avilés, 2018).

La Danza y la Música han ocupado, históricamente, un espacio en diferentes esferas sociales y culturales. Sin embargo, su impacto en el ámbito educativo ha sido limitado, y no fue hasta el siglo pasado cuando comenzaron a surgir los primeros intentos significativos, tanto teóricos como prácticos, para integrar estas áreas en la formación integral (Nicolás et al. 2010).

2. OBJETIVOS

Este estudio plantea los siguientes objetivos específicos:

- a. Identificar el estado de la Danza en la Etapa de Educación Secundaria con la llegada de la LOMLOE, específicamente en la asignatura de Música.
- b. Comparar los elementos curriculares que tienen que ver con la danza y el movimiento, dentro de la materia de Música por Comunidades Autónomas.

3. MÉTODO

Para alcanzar los objetivos de la presente investigación se ha utilizado una metodología comparada, principalmente para conocer y analizar la situación de los contenidos referentes a la Danza dentro de la materia de Música en las diferentes Comunidades Autónomas, con la entrada en vigor de la nueva normativa legal LOMLOE.

Tomando de referencia trabajos elaborados anteriormente como el realizado por Montaraz (2024) y Mateu Luján (2020) respecto a contenidos que tienen que ver con la Música en las Etapas Educativas de Primaria y Secundaria. Se analiza el estado de la Danza a nivel Nacional realizando un estudio comparado por Comunidades Autónomas.

En primer lugar, se analizaron todos los currículos de Educación Secundaria de España para conocer el estado de la Danza dentro de la materia objeto de análisis. A continuación, se ha realizado un estudio Legal de las diferentes Comunidades Autónomas que conforman España, describiendo los elementos curriculares.

4. DISEÑO

Para realizar el diseño de esta investigación se toma de referencia el estudio de Montaraz (2024) que sigue las fases enunciadas por García Garrido (1982). A continuación, se enumeran los cuatro pasos del diseño:

1. Definición del problema: Examinar la situación actual de la enseñanza de la Danza en la etapa de Educación Secundaria de España bajo el marco normativo de la LOMLOE dentro de la materia de Música.
2. Ámbito de estudio: Análisis de las Comunidades Autónomas que conforman España.

3. Estudio de carácter descriptivo: Evaluación documental sobre la normativa vigente y la enseñanza de la Danza, junto con el análisis de contenidos y descripción de los elementos curriculares y aspectos de movimiento.
4. Planteamiento de hipótesis:
 - A) Los programas educativos autonómicos integran los elementos curriculares y componentes dancísticos establecidos por el Real Decreto.

5. INSTRUMENTOS

Tras definir el estudio, se identificó el objetivo de investigación para posteriormente realizar una revisión bibliográfica sobre la literatura existente respecto a la formación en contenidos de Danza dentro de la materia de Música, mediante recursos digitales. También se revisaron los documentos legales referentes a los Reales Decretos educativos de cada Comunidad Autónoma (que se incluyeron en las referencias bibliográficas) del *Software Atlas.ti*, que se utilizó para la organización y codificación de los datos por temas.

El estudio empleó tablas para recopilar y procesar los datos. La categoría incluye Contextualización del área de Danza dentro de la materia de Música, Competencias específicas vinculadas con la Danza, Saberes básicos referentes a la Danza, Evaluación y Metodología de la Danza que suman el 100% del contenido, asignando un 20% a cada uno.

6. PERSPECTIVAS DEL ANÁLISIS

Tabla 1. *Criterios de Evaluación.*

Criterio 1. Diseño Curricular	Dedicación Horaria a la materia de Música
	Música como obligatoria u opcional
	Presencia de elementos curriculares: Introducción/Justificación de la integración de la Danza en la materia de Música, Competencias específicas relacionadas con la Danza o con el Movimiento, Saberes básicos referentes a la Danza, Criterios de Evaluación de la Danza y Metodología de la Danza.

Elaboración propia

Tabla 2. *Elementos curriculares referentes a la Danza.*

<i>Categoría</i>	<i>Descripción</i>	<i>Porcentaje</i>
Contextualización del área de Danza dentro de la materia de Música	Breve introducción, dentro del currículo, dedicado al área de la Danza	20%
Competencias específicas vinculadas con la Danza	El currículo presenta competencias dedicadas a la Danza	20%

Saberes básicos	El currículo presenta saberes básicos dedicados a la Danza	20%
Evaluación	El currículo presenta criterios concretos de evaluación de la Danza y/o procedimientos para la evaluación	20%
Metodología	El currículo ofrece orientaciones metodológicas concretas para la educación a través de la Danza, así como recursos didácticos para la enseñanza de la Danza	20%

Elaboración propia

Tabla 3. *Elementos Curriculares de la materia de Música en la etapa de Educación Secundaria por Comunidad autónoma.*

<i>Comunidad Autónoma</i>	<i>Dedicación Horaria</i>	<i>Obligatoria Optativa</i>	<i>Introducción Justificación</i>	<i>Competencias Específicas</i>	<i>Saberes Básicos</i>	<i>Metodología de la Enseñanza</i>	<i>Criterios de Evaluación</i>	<i>TOTAL</i>
Andalucía	2h semanales	Obligatoria 1º y 2º /Opcional 3º y 4º						0%
Aragón	3h semanales	Obligatoria en todos los cursos	20%	20%	20%	10%	10%	80%
Asturias	3h semanales	Obligatoria en 1º, 2º y 4º	20%	20%	20%	20%	10%	90%
Baleares	2h semanales	Obligatoria 1º y 2º y Opcional en 3º	20%	20%	20%	10%	0%	70%
C. Valenciana	2h semanales	Obligatoria 1º y 2º Opcional en 3º y 4º	20%	20%	10%	10%	10%	70%

Canarias	2h semanales	Obligatoria en 1º y 2º Optativa 3º y 4º	20%	20%	20%	20%	10%	90%
Cantabria	2h semanales	Obligatoria en 1º y 2º Optativa 3º y 4º	10%	10%	10%	10%	10%	50%
Castilla Mancha	2h semanales	Obligatoria en 1º y 2º Optativa 3º y 4º	20%	20%	20%	20%	20%	100%
Castilla León	2h semanales	Obligatoria 1º y 2º Optativa en 3º y 4º	20%	20%	20%	0%	20%	80%
Cataluña	3h semanales	Depende del centro la obligatoriedad						0%
Ceuta	2h semanales obligatoria // 3h semanales optativa	Obligatoria en 1º y 2º Optativa en 3º y 4º						0%
C. Madrid	2h semanales	Obligatoria en 1º y 3º // 4º optativa	10%	20%	20%	0%	10%	60%
Extremadura	2h semanales obligatoria y 3h semanales optativa	Obligatoria en 1º y 3º // 4º Optativa	20%	20%	20%	0%	10%	70%
Galicia	2h semanales en todos los cursos	Obligatoria 1º, 2º y 3º // 4º optativa	20%	20%	20%	0%	0%	60%
Melilla	2h semanales y 3h semanales cuando es optativa	Obligatoria 1º y 2º // 4º Optativa						0%

Murcia	2h semanales	Obligatoria en 2º y 3º // 4º es materia de opción	20%	20%	20%	20%	20%	100%
Navarra	2 o 3 horas semanales, se deja a elección de los centros	1º, 2º, 3º Obligatoria // 4º materia de opción						0%
País Vasco	2h semanales	1º, 2º, 3º Obligatoria // 4º materia de opción	10%	10%	10%	10%	10%	50%
Rioja	2h semanales	Obligatoria 2º y 3º // Materia de Opción en 4º de la ESO						0%

Elaboración propia

7. RESULTADOS

Los resultados evidencian que la integración de contenidos de Danza dentro de la materia de Música, en la Etapa de Educación Secundaria, es mínima o inexistente en alguno de los casos analizados. Únicamente en alguna de las Comunidades Autónomas se observan unos resultados elevados en contenidos de Danza, alcanzando unos buenos resultados en las dimensiones de Justificación, Competencias, Saberes Básicos, Metodología y Criterios de Evaluación, como ocurre en Murcia y Castilla la Mancha. Por el contrario, Comunidades como Andalucía, Cataluña, Ceuta y Melilla no presentan contenidos de Danza. En contraste algunas Comunidades como Aragón, Asturias, Canarias, Castilla la Mancha y Murcia muestran resultados de entre el 50% y 100% donde el currículo detalla competencias y saberes básicos relacionados de manera directa con la Danza.

Cabe señalar que, con excepción de Ceuta y Melilla, Comunidades como Andalucía o Cataluña ofertan dentro del bloque de materias específicas la asignatura de Artes Escénicas y Danza. Es por ello por lo que carencias presentadas referentes al Movimiento y la Danza podrían estar cubiertas si el alumnado selecciona en su formación esta opción.

En general se puede observar una disparidad entre las Comunidades Autónomas analizadas: alguna de ellas ofrece currículos altamente estructurados, mientras que en otras se detectan un amplio margen de diferenciación de los elementos analizados. Este análisis revela que, aunque los contenidos de Danza deberían estar integrados en la materia de Música, no se concluye un patrón uniforme para su integración obligatoria en la Etapa de Educación Secundaria en España.

Por otra parte, aspectos relacionados con la Metodología de la Enseñanza de la Danza son deficientes en la mayor parte de las Comunidades. Este apartado es imprescindible para que el docente pueda desarrollar estos Saberes Básicos con la suficiente calidad en el aula.

Respecto a la dedicación horaria, la materia de Música se presenta generalmente con entre 2 y 3 horas semanales, dependiendo de si la materia es optativa u obligatoria.

8. DISCUSIÓN

El objetivo principal de esta investigación es analizar y examinar el papel de la Danza en la materia de Música dentro de la etapa de Educación Secundaria de España. Se ha comprobado, en el presente estudio, que existen Comunidades Autónomas que no incluyen, dentro del currículo de la asignatura de Música, Saberes Básicos relacionados con la Danza o el Movimiento. En este sentido, el RD 217/2022 establece unos contenidos del área que deben ser impartidos por las diferentes Comunidades y entre ellos se incluye contenidos referentes a la Danza. Diferentes estudios científicos, como el realizado por Ruíz-Ariza et al. (2018) sugieren que el movimiento no es un mero accesorio dentro de la enseñanza música, sino un elemento esencial que facilita la motivación, la comprensión y la expresión, especialmente durante la etapa adolescente.

Investigaciones como la realizada por Vicente-Nicolás (2022) evidencian que resulta imprescindible reflexionar y resaltar que la incorporación de un bloque de contenidos que es “autónomo”, en este caso dedicado a la Danza y al Movimiento dentro de la materia de Música, transmite un mensaje contundente al profesorado que imparte la asignatura que suele ignorar o dejar en un segundo plano las actividades de movimiento en el aula, sin embargo estos contenidos deben ser imprescindibles en su labor como docentes para lograr cumplir con las totalidad de las Competencias Claves que marca el Real Decreto 217/2022.

Esta investigación coincide con estudios como el realizado por Montaraz (2024), cuando se señala las Comunidades Autónomas incluyen una Introducción al área, Competencias Específicas, Saberes Básicos y Criterios de Evaluación, no obstante, en el presente estudio se han encontrado algunas Comunidades donde no existe una aportación a los contenidos referentes a la Danza dentro del currículo.

Una propuesta curricular debería requerir de una consecución y graduación coherente de los distintos elementos a lo largo de los cursos, de manera que el profesorado pueda identificar con claridad su progresión y se eviten posibles vacíos en determinados niveles o cursos. Así mismo resulta importante la inclusión de orientaciones metodológicas que pongan al servicio del profesor diferentes estrategias de trabajo referentes a la Danza en el aula de Música.

Por último, el tiempo dedicado a la materia de Música en la Etapa de Educación Secundaria es bastante uniforme, ya que en la mayoría de las Comunidades Autónomas se asignan entre dos o tres sesiones semanales.

9. CONCLUSIONES

El RD 217/2022, de 29 de marzo (LOMLOE) establece las enseñanzas mínimas para la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria en España. Este Real Decreto incluye la materia de Música como una materia del ámbito artístico, aunque su obligatoriedad y carga

horaria es flexible dependiendo esta de las Comunidades Autónomas que la definen en su currículo.

En este sentido, aunque la Danza aún no tienen un espacio independiente dentro de los currículos oficiales, dentro de la Etapa de Educación Secundaria, sí que existen contenidos obligatorios que se deben impartir desde las materias de Música o Educación Física. Contenidos como Danza o Movimiento están presentes y se articulan dentro de la asignatura de Música, principalmente, desde los saberes básicos Escucha y percepción, Interpretación, Improvisación y Creación Escénica y Contextos y Culturas. Estos tres bloques de saberes básicos integran contenidos relacionados con la Danza como el Cuerpo y Movimiento como elementos de Expresión, Ritmo y Coordinación, Diversidad de Manifestaciones Artísticas, Patrimonio Cultural. Además, implica el área de Danza de manera explícita en cada una de sus competencias específicas. No obstante, esta investigación ha demostrado que, aunque el RD 217/2022 de 29 de marzo (LOMLOE) integra la Danza muchas de las Comunidades Autónomas no aplican los Saberes Básicos fundamentales de la normativa. Esto deja fuera contenidos artísticos esenciales para el desarrollo íntegro de las personas, además no se aplica de manera rigurosa lo que esta asignatura debería ofrecer al alumnado.

Es esencial que a través de la materia de Música se cumpla con la Competencia Clave en Conciencia y Expresiones Culturales, en la Etapa de Educación Secundaria ya que esta etapa constituye un momento clave en la creación de una identidad personal, cultural y social del alumnado. Se comienza a desarrollar el pensamiento crítico y abstracto lo que permite al adolescente comprender mejor el valor simbólico, social y emocional de las manifestaciones artísticas.

La Música ofrece un contexto perfecto para analizar, comprender y valorar diferentes culturas, estilos y lenguajes artísticos. Se amplía la visión del mundo conociendo diferentes tipos de patrimonios, así como respeto a la diversidad.

La Danza permite entender la asignatura de Música desde una perspectiva global, integrando cuerpo, emoción y pensamiento. Es esencial conocer que el alumno en esta etapa está experimentando una profunda transformación física, cognitiva y social, por tanto, este recurso es un estupendo aliado para favorecer la expresión, la autonomía y el bienestar de los alumnos.

Por otra parte, es esencial garantizar que el profesorado de esta materia este adecuadamente formado para que la práctica educativa sea coherente, rigurosa y acorde con las necesidades del currículo. En el futuro se deberían incluir investigaciones científicas en este sentido para mejorar las prácticas docentes en materia de Danza y Movimiento en la materia de Música dentro de la Etapa de Educación Secundaria de España.

REFERENCIAS

Aviles, N. V. (2018). La inclusión de la danza: en el contexto educativo de niños, jóvenes y adultos. *Revista Atlante: Cuadernos de educación y desarrollo*.

- Bonnin-Arias, P., Alarcón Rodríguez, E., & Colomer Sánchez, A. (2021). De la escena a las aulas: los artistas y la incorporación de la danza española y el baile flamenco a las enseñanzas generales. *Retos*, 40, 393-403.
- Nicolás, A. M. B., & Valero, J. R. A. (2018). La integración de las artes a través de una propuesta didáctica en educación secundaria obligatoria: música, plástica y expresión corporal. *Vivat Academia*, 109-123. <https://doi.org/10.15178/va.2018.142.109-123>
- de la Ossa-Martínez, M. A. (2023). La audición musical en Educación Primaria en la LOMLOE: análisis, espacio y novedades principales. *Pedagogías activas y recreativas: la Educación Musical en el siglo XXI*, 177.
- Fontal Merillas, O., & De Castro Martín, P. (2023). El patrimonio cultural en la educación artística: del análisis del currículum a la mejora de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria. *Arte, individuo y sociedad*, 35(2), 461-481.
- García Garrido, J. L. (1982). *Educación comparada. Fundamentos y problemas*. Dykinson.
- Huerta, J. F. (1953). Los cuestionarios nacionales para la enseñanza primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 11(43), 415-419.
- Jaques-Dalcroze, E. (1921). *Rhythm, music and education*. London.
- Larrosa Martínez, A. (2024). Análisis de la Enseñanza de la Danza y Expresión Corporal en las Etapas Educativas de Primaria y Secundaria de España. Tesis Doctoral. <https://hdl.handle.net/10115/33040>.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, n° 238, 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, n° 307, 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, n° 106, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, n° 295, 10 de diciembre de 2013.
- LOMLOE, U., & de la democracia, L. E. (2020). *Ley Orgánica 3/2020*, de 29 de diciembre, por la que se modifica la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 340, 122868-122953.

- López Ríos, M., & Vicente Nicolás, G. (2019). Movimiento y danza en Educación Secundaria ¿un fraude curricular o un currículo fraudulento? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, V. 33, N. 94 (3), 2019
- Mateu Luján, B. (2020). La Educación Musical en España dentro del currículo obligatorio de educación secundaria. Estudio comparado entre comunidades autónomas. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 338.
<https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27541>
- Moral, I. M. M. (2024). El estado de la música y la danza en el territorio nacional: un estudio comparado sobre la aplicación de la LOMLOE. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 76(4), 111-137.
- Montaraz Moral, I. (2024). El Estado de la Música y la Danza en el Territorio Nacional: un Estudio Comparado sobre la Aplicación de la LOMLOE. *Bordón: Journal of Education/Revista de Pedagogía*, 76(4).
- Nicolás, G. V., Ortín, N. U., López, M. G., & Viguera, J. C. (2010). La danza en el ámbito de educativo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (17), 42-45.
- Prada, R. P., & Fernández, Á. M. (2021). Didáctica de la danza tradicional para la escuela: revisión bibliográfica. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (41), 57-67.
- Prada, R. P., Nicolás, G. V., & Melgarejo, A. M. L. (2022). Danza educativa en el aula actual: percepción y formación de los docentes en Primaria y Secundaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 25(1), 79-91.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (2022)
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/>
- Ruiz-Ariza, A., García-Carvajal, E., Marín-López, J., Sánchez-López, M. V., & Martínez-López, E. J. (2018). Body Expression and Music Learning in Secondary School. Differences and Associations by Age, Sex, and Interest in Music. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 547-561. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.246631>
- Salcedo, E. T., Antón, E. M., & Esteban, C. V. (2023). La danza en contextos educativos: su presencia en el desarrollo normativo actual (LOMLOE). In *Proceedings 2nd international congress: education and knowledge* (p. 236). Octaedro.

- Urrutia, A., & Díaz, M. (2013). La música contemporánea en la educación secundaria: características, prácticas docentes y posicionamiento del profesorado. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (17), 1-40.
- Vicente, G. (2022). Movimiento y danza en Educación Musical: reflexiones en torno al currículum de Primaria. *Revista de Especialización Musical Quodlibet*, 77, 1-15.
- Vicente-Nicolás, G. (2022). Movimiento y Danza en Educación Musical.: Reflexiones en torno al Currículum de Primaria. *Revista de Especialización Musical Quodlibet*, (77), 104-118.
- Vicente-Nicolás, G., & Sánchez-Marroquí, J. (2023). Creatividad musical en Educación Infantil: análisis de las actividades de los proyectos educativos. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical-RECIEM*, 20, 3-24.

CUERPO Y VOZ DEL MOVIMIENTO SOSTENIDO: CHÉJOV Y LABAN COMO MÉTODOS TEATRALES DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Rey Montesino Castillo

Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN: URGENCIA POR REVALORIZAR EL CUERPO EN LA EDUCACIÓN

La educación desde y para el cuerpo como entidad singular y diversa, donde la expresión corporal, por lo tanto, el teatro y la danza se convierten en elementos que, aunque ancestrales y esenciales, todavía luchan por su reconocimiento en el actual currículo de educación de nuestro país. Específicamente el teatro, pese a su riqueza educativa (por lo referente al desarrollo físico, intelectual y emocional), suele relegarse, junto a la danza, como opciones complementarias en la educación reglada hacia bloques de contenidos de otras asignaturas (Sánchez, Ordaz & Lluch, 2011).

A pesar de que la escuela es un espacio inherentemente "corporal", presencial y convivencial, tradicionalmente ha tendido hacia un enfoque mecánico del cuerpo, silenciando su dimensión sensitiva y expresiva. Es entonces imperativo reconocer que la educación va más allá de lo cognitivo. Debemos devolver al cuerpo su valor como "contenedor de memoria y capacidades para el aprendizaje de comportamientos, modales y habilidades", fomentando su uso expresivo y sus capacidades (Castillo, Martínez & Suárez, 2024).

La Expresión Corporal, entendida como tal desde los años 60, representa una revolución social a través del cuerpo, agrupando diferentes disciplinas artístico-creativas. El profesor e investigador anglosajón Peter J. Arnold en su libro *Educación física, movimiento y curriculum* (1990) sitúa esta materia como antecedente de las áreas comprendidas dentro de lo que conocemos como Danza expresiva y Dramatización, contenidos que sí encontramos dentro de programas o currículos educativos, destacando su valor por comportarse como vehículo para el "saber qué" y el "saber cómo". Por lo tanto, proponiendo una pedagogía del "movimiento", no solo para la Educación Física, que abarca (Devis, 1994):

- Educación sobre el movimiento: Conciencia y comprensión.
- Educación a través del movimiento: Adquisición de saberes vitales (autoconocimiento, convivencia).
- Educación en movimiento: La práctica y experimentación.

El Teatro como universo, y en especial el Teatro Educativo se convierte en un arte esencial y pedagógico que, a pesar de ser un arte milenario con enormes aportes artísticos, sociales, cívicos y de comunicación, necesita un mayor entendimiento desde su resignificación para el aula. Pues logra transformarla en "espacio-laboratorio" para la

creatividad, el cuerpo, el movimiento y la comunicación, fomentando investigación y autoconocimiento tanto personal como colectiva (Motos, 2013-2014). A partir de aquí hagamos un alto en este recorrido para dejar claro los elementos que se pretenden trabajar dentro de los contenidos implicados en lo que se llama Dramatización (Serra et al. 2013):

- Materia curricular que, a través de herramientas teatrales, permite la observación de comportamientos, la mimesis, la creación de nuevas realidades desde lo lúdico.
- Desarrolla capacidades cruciales como la interacción, escucha, reacción espontánea, toma de decisiones ante conflictos.
- Claramente, estos contenidos se refieren a conceptos teatrales según los fundamentos del actor, director e investigador ruso Konstantin S. Stanislavski, creador del primer método de actuación del que se rigen todas las técnicas actorales psicofísicas posteriores occidentales del siglo XX (Stanislavski, 2011):
- Acción: Impulso, deseo o necesidad de conseguir algo; movimiento con sentido; deseo interno traducido en actividad física o vocal.
- Concentración: Poner la atención correctamente para la escucha del cuerpo y sus reacciones.
- Imaginación: Indispensable para el desarrollo psicofísico y el trabajo con imágenes.
- Verdad: Fe y sentido de lo auténtico y propio, conectado con la memoria emotiva y sensorial.

1.1. Objetivos

Nuestro objetivo principal con este estudio es poner en valor la pedagogía del cuerpo desde el ámbito educativo, reconociéndolo como único contenedor posible para ampliar las posibilidades de desarrollo de experiencia, memoria, comunicación y expresión. Se propone entenderlo como entidad capaz, efectiva y valiosa en el proceso de aprendizaje desde edades tempranas y sin límite temporal. A través del análisis de la técnica de Rudolf von Laban y los conceptos fundamentales de Michael Chéjov, entre otros recursos provenientes del lenguaje teatral, se busca ofrecer herramientas creativas concretas aplicables a los contenidos de Dramatización, Expresión Corporal y Expresiones Artísticas, así como a otras disciplinas aparentemente distantes del trabajo corporal y del movimiento.

Finalmente, este estudio aspira, además, a aportar elementos para la sistematización de procedimientos creativos desde lo corpóreo, integrándolos en proyectos de innovación docente como estrategias pedagógicas efectivas.

1.2. Metodología

Para este estudio se ha empleado una metodología cualitativa basada en la revisión bibliográfica sistemática y el análisis documental. Revisión exhaustiva de fuentes teóricas que exploran la transversalidad de los contenidos metodológicos planteados por Chéjov y Laban, y sus posibles enfoques desde el teatro, integrando los contenidos propios de la Expresión Corporal, el Teatro Educativo y su carácter interdisciplinario.

El marco teórico construido mediante esta revisión bibliográfica constituye la fuente de la metodología didáctica propuesta, mientras que la praxis se establece como medio de

indagación y el resultado creativo como espacio para el análisis de resultados, la valoración y las conclusiones. Esta combinación de revisión documental, fundamentación teórica y experimentación práctica configura un enfoque metodológico integral que vincula la investigación académica con la aplicación pedagógica en contextos reales.

Numerosos procesos creativos contemporáneos vinculados a la práctica pedagógica y la investigación artística, experimentados en diferentes grados especializados en artes escénicas y otros de carácter no profesionalizantes, pero con resultados relevantes en expresividad y autoconocimiento psicofísicos. En este sentido, resulta fundamental destacar la relevancia de los planteamientos del profesor Fernando Hernández, cuyos aportes metodológicos para la investigación relacionada con las artes, publicados en Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes (2006), ofrecen un marco teórico riguroso que sustenta la integración de la experiencia vivencial como metodología válida en el ámbito académico. La adopción de estas perspectivas metodológicas fortalece la rigurosidad del estudio, pues reconoce la especificidad epistemológica de la investigación en artes escénicas.

2. DESARROLLO: EL TEATRO COMO UNIVERSO PLENO DE CREACIÓN Y APRENDIZAJE DESDE EL CUERPO

En el ejercicio de conceptualización inicial que abordamos en la introducción de este trabajo se engendra la idea del Cuerpo como contenedor de capacidades de movimiento, expresión, comunicación, pero también de emociones, pensamientos y memoria. Fundamento que encuentra su réplica en las afirmaciones de la teatróloga alemana Erika Fischer-Lichte donde incide en la idea platónica de la pertenencia indisoluble de cuerpo y alma, condición clave para la creación escénica (Fischer-Lichte, 2013). También en los estudios teóricos del teatrólogo español José Luis García Barrientos quien describe el teatro como un acontecimiento plenamente gestado desde lo creativo y materializado únicamente gracias al cuerpo como contenedor de memoria, experiencia y conflicto. Es decir, vida directa y verdadera donde se comunica entre cuerpos (actuante y observador), generando el acto físico de intercambio intersubjetivo (García Barrientos, 2014).

Estos fundamentos afianzan la necesidad de poner en valor y entender la Corporalidad dentro del marco de la Dramatización, desde la condicionante de compromiso corporal en presencia y existencia, ya sea en movimiento o detención. Y de igual modo la *fisicalidad*: como la capacidad de percepción de actividades con movimiento y gestualidad, expresiones concebidas específicamente con el cuerpo como vehículo de comunicación y resolución corpórea; a la vez, a la capacidad de recrear imágenes desde lo más profundo de la memoria vital.

Algunas propuestas de técnicas teatrales inciden claramente en la posibilidad de corporalidad y de reconocimiento de *fisicalidad* dentro de dinámicas formativas para el trabajo sobre Dramatización. Entre ellas las del investigador y pedagogo ruso Michael Chéjov, actor, director y que de formar parte de la escuela de la actuación naturalista stanislavskiana decidió desarrollar su propio método, buscando ir más allá de lo psicológico superficial para explorar las fuerzas creativas internas del intérprete. Su investigación replantea el concepto de mimesis de lo psicológico-espiritual en el ejercicio de interpretar, pone luz a limitaciones por la imitación externa o la simple emoción personal. Por ello

propuso un camino que permitiera al intérprete trascenderse y encarnar personajes de forma profunda y artística desde el universo del concepto de *Cuerpo Imaginario*. Fundamento medular para lo que nos ocupa en este estudio, una de las contribuciones más originales y poderosas como herramienta clave para la imaginación y la transformación de cuerpos, situaciones y relaciones en el escenario (Ruiz, 2012).

El *Cuerpo Imaginario* no es el cuerpo físico, sino una sensación o imagen mental/energética que se crea sobre un cuerpo ideal, ya sea para un personaje o incluso para la vida cotidiana. Es una entidad sutil, no visible ante el público, pero profundamente sentida y habitada por el alumno/intérprete. No es "mental" en el sentido de "intelectual", es una experiencia psíquico-física. Quien se prepara en el marco práctico de lo que plantea este cuerpo semántico no solo "piensa" un cuerpo imaginado, sino "siente" en cada parte de su ser, casi como si estuviera presente físicamente. Actúa como un puente entre los impulsos psicológicos internos del personaje -pensamientos, emociones, intenciones- y su expresión física externa -postura, gesto, movimiento- permitiendo encarnar la psicología de una manera orgánica (Chéjov, 1999).

Este concepto se ha convertido en una de las herramientas distintivas de procesos de entrenamiento, investigación y creación escénica gracias al propósito funcional de conectar mente, emoción y movimiento de una manera holística, trascendiendo las limitaciones del cuerpo físico. Praxis fundamental para el desarrollo de la imaginación, la encarnación de personajes y por supuesto, de expresión corporal auténtica en el arte teatral. Para Chéjov, a través de la imaginación, el cuerpo conecta desde diferentes densidades, lo que se refiere a la cualidad energética o peso que el actuante percibe en sí mismo, con el personaje en un espacio circundante. No es solo el peso físico, sino también la cualidad interna y atmosférica que puede ser ligera, pesada, sutil, opresiva, vibrante, etc. De estas fundamentaciones devienen cualidades del movimiento que sus estudios denominó (Chéjov, 2006):

- Movimiento de moldear. El cuerpo esculpe precisas formas desde una determinada fuerza interior venciendo la resistencia exterior imaginada.
- Movimiento de fluidez. El cuerpo se mueve en un espacio imaginado de fluidez, sin interrupciones y continuadamente, fluyendo libremente entre un crecimiento de intensidad y su opuesto.
- Movimiento de vuelo. El cuerpo trasciende sus límites, liviana y fácilmente, expandiéndose por el espacio.
- Movimiento de irradiación. Los impulsos mínimos del cuerpo son expandidos desde dentro hacia el exterior.

Desde este enfoque fundamental sobre cuerpo e imaginación, nos encontramos también al austriaco húngaro, Rudolf von Laban. Quien entendía que el movimiento es vida y comunicación, es esencial, revela estados de ánimo y personalidad. La danza, en su pureza, surge de un impulso interno y es un amplio abanico que integra expresión corporal, voz, mimo, música, e incluso se aplica en la psicología o la salud. Sus estudios sobre el esfuerzo o la calidad del movimiento se convierten en una herramienta esencial de autoconocimiento, creando también un vocabulario cualitativo y cuantitativo corporal. Lo intangible se hace visible a través de gesto, sonido y palabra. La danza entonces es reconocida como un juego dramático del esfuerzo que conecta movimiento y pensamiento, siendo valiosa no solo para bailarines, sino también para actores, atletas y terapeutas (Cubero-Marín, 2019).

Un estudio de aproximadamente 30 años de duración, llamado *Labanotation* (1926/1956), específicamente ayudó a concretar las razones cualitativas y cuantitativas del movimiento en relación con el espacio, teniendo en cuenta el esfuerzo básico, creando una forma determinada para anotarlo gráficamente. De estos estudios sobresalen tres variables principales que describen el movimiento según el espacio, el tiempo y el peso, y de ellas se desprenden una gama de temperaturas, de energías diferentes y codificadas, entre las cuales el intérprete puede moverse e investigar desde la autoexploración.

En función de diferentes combinaciones de estas variables, ocho en concreto, Laban establece los primarios esfuerzos de movimiento, que invitan a un estudio muy útil y eficaz para la aplicación de una herramienta escénica que investiga sobre la presencia, la energía y las formas de moverse, de accionar, de danzar, de actuar (Konstantinidou, 2023). Las principales variables que nos propone la *Labanotation* por conjugar y sus cualidades son: espacio (movimiento directo o indirecto), peso (movimiento ligero o pesado) y tiempo (movimiento repentino/súbito o sostenido/continuado).

A propósito de Laban y sobre esta herramienta, la directora teatral inglesa Joan Littlewood, reformulando el trabajo creador en equipo, para encontrar un lenguaje común y propio a la vez con su compañía teatral, desarrolla la aplicación de con un entrenamiento que dotaba al intérprete de unas habilidades físicas y vocales extraordinarias, dinamismo expresivo inusitado hasta entonces en las puestas en escena. Para ello trabajaba también con los fundamentos del gran maestro, autor y promotor del método de actuación más conocidos en el mundo entero, el de Stanislavski, para conseguir resultados que incidieran en la dimensión interior con mayor conciencia. El cuerpo se entiende como un todo fragmentado en zonas -derecha/izquierda, superior/inferior, delante/detrás- permitiendo los siguientes Esfuerzos de Acción básicos (Ruiz, 2012):

- *Presionar*. Esfuerzo directo, pesado, sostenido.
- *Deslizar*. Esfuerzo directo, ligero, sostenido.
- *Flotar*. Esfuerzo indirecto, ligero, sostenido.
- *Torcer*. Esfuerzo indirecto, pesado, sostenido.
- *Golpear*. Esfuerzo directo, pesado, repentino.
- *Teclear*. Esfuerzo directo, ligero, repentino.
- *Hendir*. Esfuerzo indirecto, pesado, repentino.
- *Sacudir*. Esfuerzo indirecto, ligero, repentino.

Finalmente definimos lo referente a la variable específica sobre la que evaluaremos los resultados de este estudio, el movimiento sostenido. Este concepto sobre *fisicalidad* es entendido como una conjugación de formas corporales que componen una partitura de movimientos donde principio y fin están delineados en un tiempo continuado o amplio. Un conjunto de movimientos hilados, uno tras otro, con claro sentido en el espacio o no, pero en continuidad hasta lo deseado desde el interior o animado por causas externas. En este sentido puede resultar, según su clasificación técnica, en un movimiento (Sánchez, Ordaz & Lluch, 2011):

- *Abstracto*. Aquel que atiende y acude a elementos de forma, calidad, espacio o tiempo, huyendo de la representación de cosas concretas o reconocibles cotidianamente.

- *Figurativo*. Aquel que se refiere o representa formas comprensibles en ideas y existencia. Este a su vez puede ser Imitativo, que se realiza reproduciendo de la manera más fidedigna posible la realidad o la idea que toma como inspiración. O Simbólico, que se realiza con ciertos rasgos o características que, por convención social, permite la identificación con cosas, fenómenos, ideas o personas que hayan sido tomadas como estímulo creativo, pero sin ser fiel reflejo.

3. RESULTADOS PARA EL MOVIMIENTO SOSTENIDO: DEL EXPERIMENTO A LA CERTEZA

A continuación, detallamos algunos de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de dinámicas corporales desde las poéticas de Chéjov y Laban, un tándem investigador posible gracias a la relectura de sus fundamentos pasados por el filtro de las conceptualizaciones de otros grandes investigadores escénicos como el polaco Jerzy Grotowski y Littlewood. Las mediciones de estos resultados pasan por la propia experiencia, pero también como conductor de sesiones de investigación y creación con alumnado en diferentes grados profesionalizantes en artes y en otras materias de la URJC y en otros niveles de educación reglada, como la secundaria y bachiller.

Las sesiones de trabajo sobre el *Cuerpo Imaginario y los Esfuerzos de Acción* develaron asociaciones en imágenes corporales enriquecedoras para nuestro estudio sobre expresión corporal, comunicación y auto conocimiento desde un compromiso psicofísico de gran valor. La resultante *fisicalidad*, corporalidades diversas llenas de signos gracias a sensaciones y estados emocionales registrados, fueron esenciales para las conclusiones posteriores sobre los estudios de creación de personajes y Dramatización. De igual modo, estas herramientas teatrales devinieron en valoraciones sobre su utilidad en el trabajo con el aparato vocal y la comunicación verbal. Esto, además ha aportado al alumnado, desde lo lúdico, nuevas formas y modos para reconocer el valor del dominio de diferentes tonemas y fonemas desde su afectación según el peso y el tiempo en que transcurren en ese proceso que nace desde resonadores corporales como: craneal, nasal o facial, maxilar, laringe, occipital, pectoral o torácico y abdominal. Entiéndase este funcionamiento desde la técnica vocal según los fundamentos del maestro e investigador polaco Grotowski como cajas de resonancia imaginarias que poseemos en el cuerpo hacia donde dirigimos la voz modificando el sonido que se emite.

Esta práctica compromete músculos, imaginación y fe de igual modo que los procedimientos aplicados del método Chéjov y la técnica de Laban. Finalmente, y pasando por la colocación de los labios, la lengua y los dientes, completando este proceso totalmente corpóreo, nos encontramos también con un ejercicio lleno de actividad física. No menos importante, la posibilidad de expresar directa o indirectamente un texto ante una audiencia ha determinado valoraciones sobre diferentes resultados a tener en cuenta para la comunicación de ideas, sensaciones y emociones, en dependencia de la variable aplicada. Exponemos algunos de los resultados obtenidos en esta simbiosis técnico-práctica sobre cuatro de los Esfuerzos de Acción con la especificidad de la cualidad del movimiento sostenido o continuado en tiempo y espacio, con las posibilidades desde diferentes densidades imaginarias son:

- *Presionar o empujar.* La denominación "empujar" se consolidó durante el trabajo pedagógico por su claridad asociativa con la acción física implicada, requiriendo fuerza constante hacia un objetivo específico sin interrupción temporal. La cualidad de Moldear propuesta por Chéjov encuentra correspondencia directa con este esfuerzo. Implica dar forma, esculpir el espacio con intencionalidad y peso, tal como lo requiere la acción de presionar. En el proceso de deconstrucción entre su expresión mínima cotidiana y su máxima expresión escénica, emergió una construcción arquetípica relacionada con el poder: figuras de gran influencia política, empresarial, social o religiosa que, mediante la densidad de su presencia y la sostenibilidad de su acción, transforman el entorno. Personalidades históricas como Cristo, Buda o líderes contemporáneos fueron referencias constantes que el alumnado identificó espontáneamente. El estado psicofísico durante la adopción de este esfuerzo se caracterizó por un éxtasis contenido, un placer energético que se sostiene desde el inicio hasta la conclusión de la actividad. Desde la perspectiva de Chéjov, esta capacidad de Moldear el espacio circundante genera en el intérprete una sensación de dominio y presencia escénica, donde el cuerpo se convierte en herramienta transformadora. La exploración vocal evidenció el uso predominante de resonadores abdominales y craneales. El peso se manifestó como sonoridad grave, mientras que la cualidad sostenida del tiempo requirió una dilatación silábica consciente. La direccionalidad espacial exigió mantener la mirada fija en el interlocutor, transformando al receptor mientras se ocupaba plenamente el espacio sonoro. La pausa abierta permitió la renovación del aire sin descanso, manteniendo la continuidad de la idea verbal en una emisión potente y constante.
- *Deslizar o planear.* Ambas nomenclaturas resultaron operativas según el contexto de ejecución. La acción de deslizar implica ligereza en el peso para alcanzar el objetivo directamente, manteniendo continuidad en el espacio transformado. La imagen del aeroplano planeando sobre el espacio con aparente ausencia de esfuerzo se asoció igualmente con el proceso mental de planificación: actividad constante, ligera y direccionada hacia objetivos concretos. La Fluidez como cualidad chejoviana resuena plenamente en este esfuerzo de acción, como un sentimiento que atraviesa el movimiento sin interrupciones, permitiendo al actor moverse con facilidad. Esta sensación es precisamente lo que caracteriza al esfuerzo de deslizar/planear: personas seguras y decididas que alcanzan victorias sin esfuerzo aparente, cumpliendo objetivos plenamente. El estado psicofísico resultante fue de placer pleno y felicidad sin ataduras ni dobleces. La fluidez como principio permite que el movimiento sea económico y eficiente, características que el alumnado identificó con naturalidad en personajes que transitan el espacio escénico con seguridad y claridad de propósito. Orgánicamente, el sonido transitó por la cavidad torácica, generando emisiones limpias y moderadas en intensidad acústica, favoreciendo la empatía auditiva. El fraseo se tornó claro y certero, donde la ligereza permitió transmitir ideas sin mayor esfuerzo. Las pausas, trabajadas concienzudamente, naturalizaron la tonalidad, brindando posibilidad de comunicación directa y sostenida sin contratiempos en el ejercicio oratorio.
- *Torcer o retorcer.* Ambos verbos, son indicativos de indirección, incluyen las acciones de doblar y desviar cosas de su posición o dirección, presentando inicialmente complejidad en su asimilación. La acción indirecta resulta compleja precisamente

porque raramente somos conscientes de nuestros modos indirectos, tendiendo naturalmente hacia lo concreto. Sin embargo, al comprender la posibilidad de habitar el espacio desde múltiples direcciones simultáneas, o incluso desde la abstracción hacia el interior sin necesidad de completar recorridos, se iluminaron registros poco conocidos. La variable temporal sostenida sumada al peso genera una carga energética creciente, de repetir el esfuerzo, de ahí su asentamiento en la imagen de retorcer. Aunque paradójicamente este esfuerzo también se relaciona con Moldear, lo hace desde una perspectiva más compleja y tortuosa. Si en el esfuerzo de presionar/empujar el moldeamiento era directo y constructivo, aquí es indirecto, retorcido, casi destructivo. Sin embargo, la irradiación en Chéjov se entiende como la capacidad de emitir cualidades, emociones o pensamientos hacia el exterior, proyectando energía desde el centro imaginario hacia su entorno. En este esfuerzo entonces Irradiar se revela ante nosotros como una cualidad agresiva, violenta, donde la energía se proyecta como impacto traumático sobre el espacio y los otros. Chéjov entendía que las cualidades del movimiento no son unívocas, sino que admiten matices y densidades variables. Por otro lado, este esfuerzo se asoció con estados profundos de angustia, depresión y dolor en personas que desconocen lo que desean e incluso quiénes son. El estado de cansancio ante tanto esfuerzo activó sensaciones inesperadas, generando reflexiones sorprendentes sobre lo vivido y descubierto. Los resultados vocales fueron singularmente variados según la postura corporal. En verticalidad, cuando el movimiento transitaba por la zona baja del tronco inferior (centro de gravedad), el resonador craneal superior adquiría protagonismo. Inversamente, al abrir el cuerpo hacia zonas del tronco superior (centro de liviandad), el bajo vientre dominaba la emisión para representar el peso indicado. En ambas condiciones, el sonido grave y potente transformó el espacio sostenidamente, con frases tonales alargadas y respiración potenciada y codificada por el propio esfuerzo físico.

- *Flotar*. La utilización de este signo es indiscutiblemente efectiva como comando de actividad. La indirección en el espacio conduce hacia una traslación inconclusa, con la mirada perdida hacia un horizonte abstracto o interno. El esfuerzo sostenido en tiempo y espacio replica el recorrido de un globo de helio que se pierde sin dirección única. La ligereza corpórea acompañada de amplitud en los márgenes espaciales justifica plenamente la denominación adoptada. La cualidad de Volar propuesta por Chéjov encuentra su máxima expresión en este esfuerzo de acción, pues implica liberarse de la gravedad terrestre, experimentar la ligereza como estado de suspensión donde el cuerpo se entrega al espacio sin resistencia. Esta cualidad permite al intérprete elevarse imaginativamente, experimentando un estado de desapego y libertad. El esfuerzo de flotar se asoció claramente con personas en estados de sueño, cansancio, abandono o alteración de consciencia que nunca cumplen objetivos planteados, pudiendo provocar burla o rechazo por dejación. El estado de pérdida de control derivó en extenuación física, coherente con la suspensión y falta de anclaje que caracteriza al vuelo en su dimensión más etérea. El trabajo vocal se orientó hacia la ligereza, con el resonador maxilofacial jugando papel fundamental. Los sonidos altos y agudos adoptaron formas variadas según los movimientos cefálicos. Cuando la barbilla pasaba pegada al pecho o la cabeza se inclinaba hacia delante, la cavidad occipital emitía tonos reconocibles en aquellos

sonidos oníricos que emergen durante el sueño: sonido abierto hacia todo el espacio sin limitaciones direccionales. Contrariamente, cuando la cabeza giraba hacia atrás, el resonador maxilar transformaba la emisión en jadeos y construcciones deformadas, animalizadas, asociadas a la sonrisa incontinida. El resultado fue una apropiación completa del estado mencionado.

4. CONCLUSIONES: IMBRICACIÓN DE CORPORALIDADES COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

La introducción de estas herramientas como dinámicas corporales nos han aportado un mayor entendimiento para una aplicación sistemática conectada al aprendizaje y al crecimiento de individuos conscientes, expresivos y conectados con su propia esencia. Propician una relación cualitativa, poética y plástica con el cuerpo. Fomentan el pensamiento creativo a través de la experiencia estética. También ayudan a crear comunidad, interrelación y comunicación, promoviendo la convivencia, integración e inclusión. Lo que corrobora el valor pedagógico del cuerpo como único contenedor posible de experiencia, memoria, información y posibilidades de expresión, desde edades tempranas y sin límites.

La triangulación entre los *Esfuerzos de Acción* de Laban y las cualidades para la imaginación del movimiento aportadas por Chéjov, ofrecen un marco teórico-práctico enriquecedor para la pedagogía del cuerpo en contextos escénicos y educativos. Mientras uno proporciona un sistema analítico detallado de las combinaciones posibles entre espacio, peso y tiempo, el otro, aporta una dimensión imaginativa y sensorial que permite al intérprete acceder a estos esfuerzos desde la experiencia interna más que desde la ejecución mecánica.

Las cuatro cualidades chejovianas —Moldear, Fluidez, Volar e Irradiar— no se corresponden unívocamente con los esfuerzos labanianos, sino que los atraviesan transversalmente, especialmente en las que se cualifican desde el movimiento sostenido o continuado, ofreciendo matices y densidades que enriquecen la comprensión y aplicación pedagógica. Esta complementariedad metodológica permite desarrollar en el alumnado una comprensión corpórea integral donde el análisis objetivo del movimiento de Laban se integra con la experiencia subjetiva e imaginativa de Chéjov, generando una praxis escénica más consciente, expresiva y transformadora.

Los resultados vocales evidencian, además, cómo estas exploraciones corporales impactan directamente en la emisión sonora, estableciendo conexiones psicofísicas que validan ambas aproximaciones metodológicas como herramientas fundamentales para la formación actoral y la educación en expresión corporal y dramatización.

Laban y Chéjov nos enseñan que el cuerpo es la herramienta más sofisticada del ser humano, capaz de integrar pensamiento, emoción y voluntad en una expresión cohesiva. Sus métodos, aunque distintos, revelan el inmenso potencial de la pedagogía corporal para el aprendizaje no solo artístico, sino vital: autoconocimiento, conciencia, conexión con el entorno y capacidad de transformación.

El legado de estos maestros es un llamado a una educación y un arte que no fragmenten al ser humano, sino que lo integren, permitiendo que el cuerpo sea el vehículo de una expresión auténtica y plenamente vivida.

REFERENCIAS

- Alonso, D. A. (2022). Danza y expresión corporal como materia científica en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (45), 1174-1187.
- Castillo, R.M., Martínez, A.L., & Suárez, E.N. (2024). *Técnica Laban como herramienta fundamental para el aprendizaje: transversalidad desde la expresión corporal en métodos de innovación pedagógica*. In Arte, innovación y educación: nuevos paradigmas en las enseñanzas regladas (pp.313-330) Tirant Humanidades.
- Chéjov, M. (1999). *Sobre la técnica de la actuación*. (Fernández Lera, A. Trad.). Alba Editorial.
- Chéjov, M. (2006). *Lecciones para el actor profesional*. (Luque, D. Trad). Alba Editorial.
- Cubero-Marín, L. (2019). Aplicación del método Laban/Bartenieff al curso de Técnica de Danza Contemporánea para estudiantes de Educación Diversificada del Conservatorio de Castilla. *Revista Umbral*, N.º. XLIV, II Semestre.
- Devís, J. D. (1994). *Educación física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa*. Universitat de Valencia (España).
- Fischert-Lichte, E. (2013). *Estética de lo performativo*. Abada Editorial.
- García Barrientos, J.L. (2014). *La razón pertinaz. Teoría y teatro actual en español*. Artezblai SL.
- Konstantinidou, E. (2023). Estudios de danza creativa en escuelas primarias: una búsqueda sistemática y una revisión narrativa. *Investigación en Educación en Danza*, 1-35.
- Laban, R. (2020). *El dominio del movimiento*. (D.D. Veiga, Trad.) Fundamentos
- Motos, T. (2013-2014). *Psicología de la Dramatización*. Academia Edu.
<https://acortar.link/Y8fpkb>
- Ruiz, B. (2012). *El arte del actor en el siglo XX*. Artezblai SL.
- Sánchez, I. G., Ordás, R. P., & Lluch, Á. C. (2011). Iniciación a la danza como agente educativo de la expresión corporal en la educación física actual: aspectos

metodológicos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (20), 33-36.

Serra, M. M., Baravalle, M. G., Marimon, X. G., & Crous, G. S. (2013). Proyectos educativos en danza: una realidad creativa en construcción. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, (24), 154-157.

Stanislavski, K.S. (2011). *El trabajo del actor sobre sí mismo*. Ediciones Alarcos, (Cuba)

EL APRENDIZAJE INFORMAL DE LA MÚSICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA

Marcos Merino Cárdenas

Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

La formación de profesorado de música para la educación primaria y secundaria se plantea de dos formas diferentes en España a pesar de que ambas aborden dos temáticas principales: la didáctica y la formación musical (Valle y Manso, 2011). En el caso de la educación primaria, ambas se abordan simultáneamente, mientras que en la formación de profesorado de secundaria se aborda primero la formación disciplinar (en un grado) y posteriormente la pedagógica (en un máster). Otra de las diferencias es la prueba específica de conocimiento musical para el acceso al grado, la cual es inexistente en el caso de primaria. De esta forma, en el aula de formación de profesorado de primaria convive un alumnado muy heterogéneo en cuanto a su formación previa (Ocaña, 2006; Cremades-Andreu, 2023), aumentando así la dificultad de abordar de manera simultánea la formación didáctica y la práctica musical (Cuenca et al., 2021, Zamorano Valenzuela, 2022; Cremades-Andreu, 2023).

En lo referente a los diseños curriculares del grado de primaria, existen diferentes análisis relacionados con la formación pedagógica, el uso de la teoría y de la práctica. En este sentido, Hernández Portero (2014) hace hincapié en el peso que sigue teniendo el contenido teórico a pesar del carácter práctico de la materia estudiada (la música). En relación a la formación pedagógica, Esteve et al. (2016) señalan la importancia de incluir estrategias didácticas relacionadas con los contenidos musicales, mientras que Gil Frías (2018) señala la importancia de enfatizar el uso de procesos de aprendizaje que partan de la práctica para derivar en la teoría. En este contexto, la presente propuesta de intervención propone implementar el enfoque del aprendizaje informal de la música formulado por Green (2008), el cual se basa en un aprendizaje musical centrado en el alumnado, en la práctica musical y el uso del oído y la imitación como herramientas principales.

La implementación del aprendizaje informal en un contexto de educación formal se ha llevado a cabo en diferentes contextos y con múltiples resultados. Los estudios de Evans et al. (2015), Hallam et al. (2018), Mariguddi (2021), Papazachariou-Christoforou (2023) y Gubbins (2023) indican que el uso del aprendizaje informal fomenta la implicación activa del alumnado, su autonomía, la cooperación, el pensamiento crítico y la motivación.

Además, de Bruin (2019), Kastner (2020), Hess (2020) y Derges (2022) indican que contribuye a integrar diferentes identidades socioculturales y ayuda a responder a situaciones educativas donde el alumnado tiene una formación previa heterogénea. Sin embargo, a pesar de todos estos beneficios, Evans et al. (2015), Hallam et al. (2018), Mok (2018), Mariguddi (2021), Derges (2022), Gubbins (2023), Papazachariou-Christoforou (2023) y Zamorano Valenzuela et al. (2022) señalan diferentes dificultades a la hora de aplicar esta metodología. Los autores hacen hincapié, por un lado, en enfrentar el conservadurismo existente en la educación musical actual, la cual está fuertemente arraigada en un modelo eurocéntrico dominado por la música clásica; y por otro, en las dificultades a la hora de utilizar el oído como herramienta para el aprendizaje musical.

En base a los resultados obtenidos en los diferentes estudios señalados, se evidencian tres vacíos de conocimiento: en primer lugar, la escasa formación que recibe el profesorado en este tipo de metodologías, lo cual dificulta su transmisión en el aula (Kastner, 2014, 2020; Weatherly et al., 2025). En segundo lugar, el hecho de que la mayoría de los estudios han sido llevados a cabo en el contexto de la educación secundaria, con escasa presencia en los niveles de primaria o superiores (universidad). Por último, se observa que estos proyectos han sido desarrollados extensivamente en países como el Reino Unido, Australia, Canadá y diferentes países escandinavos (Weatherly et al., 2025), con una presencia mucho más limitada en los países del sur de Europa y en el contexto latinoamericano.

En este contexto, la presente propuesta de intervención propone abordar la formación de profesorado de primaria en España mediante la inserción del aprendizaje informal en las aulas universitarias, de modo que sea posible equilibrar simultáneamente los contenidos de formación musical y didáctica. Ello implica reforzar el aprendizaje a través del oído y, simultáneamente, ampliar el conocimiento de enfoques pedagógicos contemporáneos que permitan vincular la práctica musical con su enseñanza.

2. EL APRENDIZAJE INFORMAL DE LA MÚSICA

El aprendizaje informal de la música ha sido definido de diferentes maneras según el elemento del proceso de aprendizaje al que se atendiera. De esta forma, algunos autores definen el aprendizaje informal en base a si se realiza fuera o dentro de una escuela, de si existe una figura de autoridad que decida qué y cómo se estudia, de la intención del proceso de aprendizaje, o de si la actividad tiene un propósito pedagógico (Folkestad, 2006; Jorgensen, 1997; Trilla, 2003). Como base conceptual de esta propuesta, se adoptará la definición del aprendizaje informal de Green (2008), según la cual el aprendizaje informal tiene las siguientes características:

- El aprendizaje se concibe de manera holística, cuyo punto de partida es la imitación.
- Es un proceso caracterizado por la experimentación, la improvisación y el ensayo-error.

- La herramienta principal para el aprendizaje musical es el oído, no la partitura.
- La práctica musical surge de la experiencia cotidiana.
- El repertorio es conocido por sus practicantes y se vincula estrechamente con su identidad sociocultural.
- El aprendizaje ocurre entre iguales o de manera autodidacta.
- Desde etapas tempranas se conforman agrupaciones musicales en las que se comparten ideas y se genera un sentimiento de pertenencia colectiva.
- Existe un alto nivel de motivación intrínseca hacia el aprendizaje y la práctica musical.

Diferentes autores señalan, además, algunas de las razones que justifican el insertar dinámicas propias del aprendizaje informal de la música en un contexto formal.

En primer lugar, este enfoque convierte la educación musical en un proceso inclusivo donde caben todas las formas de aprender música, incluyendo aquellas situaciones de aprendizaje que ocurren fuera del aula (Folkestad, 2006) o aquellas que no son continuistas con el modelo eurocéntrico actual (Zamorano Valenzuela et al., 2022). En segundo lugar, tal y como se ha señalado anteriormente, los procesos de aprendizaje informal fomentan el pensamiento crítico y aumenta la motivación de los participantes (Mariguddi, 2021; Gubbins, 2023), así como integran las diferentes identidades socioculturales del alumnado (Kastner, 2020; Hess, 2020; Derges, 2022), vinculando así la metodología con muchas de las competencias transversales de los grados en la actualidad.

Por último, el aprendizaje informal coloca al estudiante y la práctica instrumental en el centro del proceso de aprendizaje, otorgándoles un papel activo que garantiza un proceso de aprendizaje significativo, participativo y real. De esta forma, se establecen conexiones entre el aprendizaje informal y las ideas pedagógicas de Dewey (learning by doing), Small (1998) (musiking), la educación progresista, la pedagogía crítica, las metodologías activas y el movimiento de música creativa (Green, 2008).

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. Fundamentación conceptual y el uso del repertorio

Esta propuesta de intervención educativa está basada en la idea de integrar el aprendizaje informal de la música en el contexto formal de la formación de profesorado de primaria con el objetivo de equilibrar la forma en la que se abordan los contenidos teóricos, prácticos y didácticos de la música. Para ello, se trabajará la música de una manera holística utilizando el repertorio como pieza clave de todo el proceso. La elección del mismo debe cumplir con una sola condición, que es, que sea conocido por el alumnado que lo practica (exceptuando la Etapa 2, como se verá posteriormente).

Este uso del repertorio se justifica en base a las siguientes premisas: en primer lugar, al hacer que el alumnado participe activamente en la elección de este, se reconocen sus gustos y experiencias culturales previas y se establece una conexión con su identidad. Al mismo tiempo, se les otorga autonomía en el proceso de aprendizaje al escuchar sus intereses. Todo ello está estrechamente vinculado con el fomento de la motivación intrínseca hacia el aprendizaje musical y constituye, en sí mismo, un conjunto de objetivos educativos (Green, 2008). En segundo lugar, al trabajar música que es familiar, se facilita el proceso de aprendizaje a través del oído, ya que el alumnado tiene una competencia previa en ese estilo y puede hacer uso de su oído interno para la transcripción, usando así su capital musical. En tercer lugar, se evita la desconexión musical del alumnado, integrando el cómo aprenden música fuera del aula y dentro de ella, ya que, como indican Folkestad (2006) o Wright (2010), la mayor parte del aprendizaje musical ocurre fuera de la escuela, sin profesor. En cuarto lugar, se pretende romper con la concepción eurocéntrica de la educación musical que establece las categorías de alta y baja cultura, reconociendo toda expresión musical como válida dentro del proceso de aprendizaje.

Por último, esta forma de abordar el repertorio facilita avanzar hacia su necesaria actualización dentro del currículo. En una sociedad donde los cambios sociales y culturales se suceden con rapidez, resulta inviable renovar el repertorio curricular al mismo ritmo que evolucionan los gustos del alumnado. Incluso tras la incorporación de la música popular a los programas de estudios, la velocidad con la que emergen nuevas expresiones musicales nos sitúa de nuevo ante el mismo problema: aquello que se denomina música actual, popular o moderna es nuevo y significativo para el alumnado, pero no necesariamente para el profesorado; y, a la inversa, gran parte de la música que el profesorado considera actual y fundamental, se convierte para el alumnado en una suerte de “nueva música clásica”, desconocida y distante. De este modo, se reproduce la jerarquía entre alta y baja cultura, entre “buena” y “mala” música, asociada a ideales de autenticidad, complejidad, pureza y valor universal. Esto no implica que el currículo deba componerse exclusivamente de música del gusto del alumnado, sino que debería incluir un repertorio que permita su identificación cultural y que no les resulte completamente ajeno (Green, 2008).

3.2. Contextualización, contenidos y competencias

En relación al contexto en el que se inserta, el proyecto de intervención tiene las siguientes características:

- Centro: Universidad Rey Juan Carlos, Madrid
- Grado: Educación Primaria, mención música
- Asignatura: Educación Musical 3
- Duración: 10 sesiones de 2h

Contenidos a trabajar:

- Arreglos musicales para el aula
- Contenidos procedimentales: formación instrumental, el dictado musical.

Competencias generales:

- CG04. Ser capaces de transmitir información, ideas, problemas y soluciones al personal especializado y vinculado con su formación, así como a personas cuya vinculación sea indirecta.
- CGI01. Capacidad de análisis y síntesis
- CGI02. Capacidad de organización y planificación
- CGP01. Trabajo en equipo
- CGP03. Habilidades en las relaciones interpersonales
- CGP05. Razonamiento crítico
- CGS07. Creatividad

Competencias específicas:

- CE02. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje entre los 6 y los 12 años, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, motriz, lingüística y de autorregulación.
- CE03. Crear entornos de aprendizaje que favorezcan la empatía, la conducta social, la autonomía y la convivencia multicultural observando sistemáticamente el entorno social, familiar y escolar.
- CE04. Diseñar y aplicar y evaluar acciones didácticas destinadas al desarrollo de las capacidades físicas, cognitivas, socio-afectivas, motoras y lingüísticas, conociendo los factores biológicos, psicológicos sociales y creativos que determinan el aprendizaje.
- CE06. Detectar las posibles dificultades que puedan presentar los alumnos y elaborar estrategias didácticas y adaptaciones curriculares promoviendo la inclusión educativa y social de alumnos. Favorecer un clima de convivencia en el aula y resolver de forma pacífica los conflictos que puedan surgir. Competencias específicas en música:
- CEGEPM1: Conocer los fundamentos y desarrollo de la didáctica y la pedagogía musicales y ser capaz de realizar adaptaciones que permitan acceder a todos los niños al disfrute de la música y a su uso como medio de expresión.
- CEGEPM2: Dominar la didáctica específica de la Ed. Musical, así como las técnicas de programación, diseño de sesiones, elección y creación de recursos, así como estrategias de intervención.
- CEGEPM5: Ser capaz de analizar las corrientes de educación musical actuales, extrayendo conceptos y líneas metodológicas con una coherencia sistemática.

- CEGEPMM7: Conocer las técnicas de representación del lenguaje musical. (Guía Docente Educación Musical 3, 2025, p. 3-4)

3.3. Desarrollo de la propuesta

El proyecto está dividido en 5 etapas con dos sesiones cada una:

Sesión-A:

- Concierto
- Grupo de discusión didáctica (GDD)
- Actividad práctica (AP): aprender canción

Sesión-B:

- Concierto
- Grupo de discusión teoría (GDT): temáticas de aprendizaje y arreglos musicales
- Actividad práctica (AP): enseñar canción

En lo respectivo a la actividad práctica, el alumnado se autogestionará, actuando el profesor como guía auxiliar. Los grupos de discusión están moderados por el docente. Los temas abordados en cada debate son acumulativos. Por ello, en las descripciones sucesivas solo se señalarán los nuevos aspectos incorporados, dado que los anteriores se mantienen.

En lo respectivo a los recursos necesarios:

- Cada alumno deberá tener un dispositivo para escuchar música (ej. móvil+auriculares)
- El aula deberá estar dotada de, al menos, dos pianos, instrumentos de percusión, algún instrumento melódico.

3.3.1. Etapa 1

Sesión-A

- Esta sesión tiene una estructura diferente por ser la primera. La sesión se dedicará por completo a la AP. Se espera que al comienzo haya confusión sobre cómo abordar la tarea de forma autónoma.
- AP: tocar una canción de libre elección por parte del alumnado, siempre que todos los integrantes del grupo la conozcan. Instrumentación libre. La interpretación de la obra se realizará con la grabación original sonando de fondo. Cada alumno escoge un elemento sonoro a interpretar que esté presente en la grabación de la obra escogida, en función de sus habilidades instrumentales (ej. seguir la pulsación, la melodía, acordes, partes/totalidad de la percusión, etc). Esta asignación de roles se puede repetir (por ejemplo, más

de un alumno puede interpretar la melodía). La formación de los grupos es libre tanto en número de miembros como en quién participa en ellos.

Sesión-B

- Concierto de los grupos de la sesión A.
- GDT: mientras un grupo interpreta su obra, se le pide al otro que escuche para contestar las preguntas del grupo de discusión.
 - -Aprendizaje: cómo han aprendido individualmente la parte que han interpretado, debatir el aprendizaje a través del oído, del oído interno y de la prueba-error.
 - Arreglos: debatir el concepto de arreglo como asignación de roles musicales y la diferenciación entre melodía y acompañamiento.
- AP: se hacen parejas de grupos y cada grupo tiene que enseñar al otro su canción escogida. El objetivo es enseñar el mismo rol que han aprendido y/o adaptarlo en función de las necesidades de los miembros del grupo que aprende.

3.3.2. Etapa 2

Sesión-A

- Concierto de los grupos de la sesión B-etapa 1
- GDD: debatir la forma en la que han enseñado el rol, cómo se ha adaptado (si aplica), impresiones sobre el aprendizaje entre pares iguales, diferencias entre cómo han aprendido y cómo han enseñado, y el oído y la imitación en todo este proceso.
- AP: repetir sesión 1 de la etapa 1. Esta vez el repertorio no será elegido por el alumnado. Se les proporcionará una obra desconocida para ellos que dé lugar (posteriormente) a la discusión de diferentes tipos de acompañamiento. Aunque se ha señalado que el conocimiento previo del repertorio constituye un elemento clave del proyecto, en esta etapa se busca contar con un ejemplo que permita establecer una comparación.

Sesión-B

- Concierto de los grupos de la sesión A
- GDT:
 - Aprendizaje: aprender la obra sin conocerla previamente.
 - Arreglos: concepto de melodía + acompañamiento ampliado, analizando los diferentes tipos de acompañamiento que se han dado.

- AP: repetir sesión B-etapa 1.

3.3.3. Etapa 3

Sesión-A

- Concierto de los grupos de la sesión B-etapa 2
- GDD: enseñar una obra que no conoce el alumnado. Formas de transmisión de conocimiento.
- AP: repetir sesión 1-etapa 1. Esta vez tendrán que interpretar la obra sin la grabación sonando de fondo. El objetivo es que se empiecen a trabajar dinámicas de interpretación grupal (pulsación, balance, etc).

Sesión-B

- Concierto de los grupos de la sesión A
- GPT:

-Aprendizaje: nada nuevo a añadir

-Arreglo: el arreglo y su relación con la interpretación grupal y las dificultades-adaptaciones que puedan aparecer. Hablar de instrumentación y el número mínimo de elementos en un arreglo para hacer la canción reconocible. Representación del arreglo en la partitura.

- AP: repetir sesión B-etapa 1.

3.3.4. Etapa 4

Sesión-A

- Concierto de los grupos de la sesión B (etapa 3)
- GPD: dirigir una agrupación para trabajar dinámicas de interpretación grupal. Evaluar el balance del arreglo. Énfasis en la adaptación de roles en función de necesidades musicales o del alumnado.
- AP: repetir sesión A-etapa 3. En este caso no podrán utilizar la voz, solo arreglos instrumentales. Se hace un solo grupo con todo el alumnado, por lo que pueden crear partes nuevas que no estén sonando.

Sesión-B

- Concierto grupo sesión A
- GDT:

-Aprendizaje: nada nuevo a añadir

-Arreglo: la interpretación de una melodía vocal con un instrumento (si aplica) y la creación de partes nuevas.

- AP: cada miembro del grupo enseña su rol a uno de sus compañeros/as. La asignación se hace por el docente con el fin de que todos trabajen roles variados.

3.3.5. Etapa 5

Sesión-A

- Concierto grupo sesión B (etapa 4)
- GPD: énfasis en las adaptaciones de roles en función de las habilidades del alumnado
- AP: repetir sesión A-etapa 3. En este caso sólo podrán utilizar la voz. El objetivo es hacer arreglos con instrumentos melódicos.

Sesión-B

- Concierto grupos sesión A
- GDT:

-Aprendizaje: afinación, dificultades en el uso de la voz

-Arreglo: adaptación de roles instrumentales y/o armónicos a la voz e instrumentos melódicos

- Recapitulación

3.4. Evaluación

Para la evaluación se utilizará el sistema de evaluación recogido en la guía docente de la asignatura identificado como trabajo práctico individual. El trabajo a entregar tiene las siguientes características:

- Realizar un arreglo de una pieza a escoger, para una agrupación instrumental de al menos 5 instrumentos, y con una duración mínima de 2 minutos.
- Incluir: la melodía, algún elemento armónico (acordes, arpeggios), algún elemento vinculado a un instrumento de percusión.
- A entregar: score general del arreglo en PDF y grabación en vídeo de la interpretación del arreglo.

El trabajo se evaluará con una rúbrica siguiendo los siguientes ítems:

- Roles: adecuación al instrumento(s), tipo de rol asignado
- Escritura musical/grabación: correspondencia entre lo sonoro y lo escrito
- Uso de la forma: variedad de roles y su distribución a lo largo de la composición

- Planificación implementación en el aula: estrategia de trabajo/implementación en el aula, adecuación por niveles de dificultad, identificación de potenciales problemas y sus soluciones.

4. CONCLUSIONES

Esta propuesta de intervención busca responder a uno de los retos más duraderos de la formación de profesorado de música de primaria en España: la falta de balance en la formación pedagógica y musical en conjunción con la heterogeneidad de su alumnado. Para ello, se propone integrar los principios del aprendizaje informal de la música en el contexto universitario. De entre los resultados esperados, se incluyen el aumento de la motivación intrínseca hacia la práctica instrumental, la cohesión social y musical del alumnado y el desarrollo de la escucha crítica. A nivel musical, esta propuesta pretende utilizar el capital musical del alumnado para conectar la teoría y la práctica poniendo nombre a aquello que ya saben de forma intuitiva al mismo tiempo que se fortalece su oído como herramienta de aprendizaje. A nivel pedagógico, la propuesta pretende fortalecer el diálogo y aprendizaje entre pares y la adaptación de contenidos, con el fin de ayudar al estudiantado a comprender cómo se puede transmitir el conocimiento musical transformándolo y, sobre todo, contextualizándolo.

A pesar de estas oportunidades, se prevén también algunas dificultades como la falta de experiencia en la práctica instrumental grupal, en la dirección de estas, en el uso del oído en lugar de la partitura, y en la necesidad de cultivar la empatía dentro de un grupo heterogéneo donde la concepción del músico bueno y válido siguen siendo jerárquicas. Estas dificultades reflejan la literatura existente relacionada con la orientación eurocéntrica y conservadora de la educación musical formal. Al realizar un análisis de las debilidades/amenazas/fortalezas y oportunidades de la propuesta se puede observar lo siguiente: entre sus fortalezas, se encuentra el hecho de ser una propuesta arraigada en la identidad musical de los estudiantes, su alineación con conceptos pedagógicos contemporáneos y su capacidad para integrar teoría y práctica; entre sus debilidades se observa la dificultad de autogestión de grupos desiguales y la resistencia existente hacia un repertorio no canónico; por último, destaca que en este contexto de propuestas de intervención la innovación curricular siempre coexiste con la inercia institucional como amenaza potencial.

Por último, cabe destacar el hecho de que la secuenciación del diseño de cinco etapas rompe necesariamente con el carácter holístico y no secuencial del aprendizaje informal. En este contexto, el aula universitaria constituye un escenario de aprendizaje por etapas y parcialmente ficticio. Sin embargo, esta progresión estructurada se justifica pedagógicamente: permite a los estudiantes internalizar gradualmente los principios del aprendizaje informal, experimentar niveles crecientes de autonomía e interdependencia, y

desarrollar las competencias musicales y didácticas necesarias para su futura práctica profesional.

REFERENCIAS

- Cremades-Andreu, R. (2023). Formación inicial en la mención en música en primaria: Desafíos y perspectivas actuales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(37). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.3.101066>
- Cuenca, M. E., Pérez-Eizaguirre, M., & Morales, Á. (2021). Estudio y análisis de la evolución de los estudiantes matriculados en titulaciones de educación musical en la Universidad Autónoma de Madrid. *Revista Electrónica de LEEME*, 47, 17–38. <https://doi.org/10.7203/LEEME.47.18295>
- De Bruin, L. R. (2019). Expert improvisers' formal, informal and situated influences on learning, motivation and self-efficacy: A qualitative study. *Music Education Research*, 21(1), 99–115. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1516746>
- Derges, J. D. (2022). Children's informal music learning: A phenomenological inquiry. *International Journal of Music Education*, 41(4), 544–556. <https://doi.org/10.1177/02557614221130435>
- Esteve, J. M., Molina, M. A., Esteve, R. P., Botella, M. T., & Faya, U. (2016). *Educación musical en el máster de secundaria*. En R. Roig-Vila, J. E. Blasco, A. Lledó, & N. Pellín (Eds.), *Investigación e innovación educativa en docencia universitaria: Retos, propuestas y acciones* (pp. 1449–1464). Universidad de Alicante.
- Evans, S. E., Beauchamp, G., & John, V. (2015). Learners' experience and perceptions of informal learning in Key Stage 3 music: A collective case study, exploring the implementation of Musical Futures in three secondary schools in Wales. *Music Education Research*, 17(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/14613808.2014.950212>
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>

- Gil Frías, P. B. (2018). Musiccreativizando la formación inicial del profesorado. *Creatividad y Sociedad*, 28, 287–319.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Routledge.
- Gubbins, E. (2023). Musical Futures and Irish primary schools: An investigation into the impact of informal learning and non-formal teaching on music education. *Irish Educational Studies*, Advance online publication, 1–22.
<https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2174570>
- Guía docente Educación Musical 3. (2025). Universidad Rey Juan Carlos.
- Hallam, S., Creech, A., & McQueen, H. (2018). Pupils' perceptions of informal learning in school music lessons. *Music Education Research*, 20(2), 213–230.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1249358>
- Hernández-Portero, G. (2014). *Formación musical, pedagógica y tecnológica del profesorado de Música de Educación Secundaria y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Hess, J. (2020). Finding the 'both/and': Balancing informal and formal music learning. *International Journal of Music Education*, 38(3), 441–455.
<https://doi.org/10.1177/0255761420917226>
- Jorgensen, E. (1997). *In search of music education*. University of Illinois Press.
- Kastner, J. D. (2020). Healing bruises: Identity tensions in a beginning teacher's use of formal and informal music learning. *Research Studies in Music Education*, 42(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/1321103X18774374>
- Mariguddi, A. (2021). Perceptions of the informal learning branch of Musical Futures. *British Journal of Music Education*, 38(1), 31–42.
<https://doi.org/10.1017/S0265051720000303>
- Mok, A. O. (2018). Formal or informal – Which learning approach do music majors prefer? *International Journal of Music Education*, 36(3), 380–393.
<https://doi.org/10.1177/0255761418761258>

- Ocaña, A. (2006). Desarrollo profesional de las maestras de educación musical desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical (RECIEM)*, 3, 3.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0606110003A>
- Papazachariou-Christoforou, M. (2023). Incorporation of informal music learning practices in a primary classroom in Cyprus. *International Journal of Music Education*, 41(2), 330–341. <https://doi.org/10.1177/02557614221096149>
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Wesleyan University Press.
- Trilla, J. (2003). *La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social*. Grupo Planeta.
- Valle, J. M., & Manso, J. (2011). La nueva formación inicial del profesorado de educación secundaria: Modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354, 267–290. <http://www.revistaeducacion.educacion.es>
- Weatherly, K. I. C. H., Weatherly, C. A., Chen, Y., & Lau, P. (2025). A scoping review of empirical studies on informal music learning. *British Journal of Music Education*, 42(1), 46–64. <https://doi.org/10.1017/S0265051724000202>
- Zamorano Valenzuela, F. J., Aróstegui Plaza, J. L., & González-Martín, C. (2022). Dualidades y contradicciones en los planes de estudio del profesorado de música: De la reproducción acrítica a la justicia social. *Revista Electrónica de LEEME*, 49, 01. <https://doi.org/10.7203/LEEME.49.17696>

CUERPO Y FRICCIÓN CREATIVA: BASES EPISTEMOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA

Liuba González Cid

Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN: BASES EPISTEMOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

Este estudio parte de una pregunta central: en qué condiciones la práctica artística puede ser comprendida no solo como objeto de análisis, sino como un proceso de producción de conocimiento. En las artes escénicas contemporáneas, la creación ya no puede entenderse únicamente como resultado estético o manifestación subjetiva, sino también como una forma de indagación capaz de generar saberes propios. Desde esta perspectiva, el artículo desarrolla el concepto de fricción creativa como una categoría epistemológica que permite comprender cómo el conocimiento artístico emerge de la interacción y tensión entre cuerpo, materia, técnica, percepción, dispositivo y contexto. El cuerpo, los materiales, la acción y la experiencia situada participan en estos procesos, configurando formas de comprensión que no siempre encuentran una traducción inmediata en categorías conceptuales. Por ello, resulta necesario reconsiderar los marcos metodológicos procedentes de la investigación cualitativa y ampliarlos hacia enfoques capaces de dar cuenta del carácter encarnado, procesual y performativo del conocimiento artístico.

Los primeros estudios epistemológicos sobre la creación artística se remontan a reflexiones filosóficas que vincularon el arte con formas de saber práctico, como la *techné* en la tradición griega, entendida como un conocimiento situado en la acción (Zambrano, 2018). Sin embargo, la institucionalización de la investigación artística como práctica académica surge a finales del siglo XX, impulsada por la necesidad de legitimar la producción artística como una forma autónoma de generación de conocimiento. Este proceso se consolida en Europa y América con la aparición de programas de doctorado en artes y con textos pioneros que definen la investigación artística como un campo diferenciado de la investigación sobre el arte, destacando su carácter performativo y material (Vilar, 2019). Estas primeras aproximaciones abrieron el camino para el actual giro epistemológico, donde la práctica creadora se reconoce como método y como fuente de pensamiento.

La investigación artística contemporánea se inscribe en un giro epistemológico decisivo que atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y, de manera particular, las metodologías cualitativas de investigación. Si la investigación cualitativa tradicional puso el énfasis en la comprensión holística de los fenómenos humanos y en la exploración de significados situados —como señalan Rodríguez Gómez et al. (2001) en su análisis del proceso investigativo cualitativo—, la investigación artística amplía este marco al situar el cuerpo y la práctica creadora en el centro del proceso de producción de conocimiento. En lugar de concebir la investigación como una operación de recolección de datos externos, la investigación artística propone que el conocimiento emerge de la acción misma, de la experiencia sensorial y performativa, y de la relación viva entre sujeto, medio y materialidades.

Este desplazamiento metodológico reconfigura los fundamentos de la investigación cualitativa: las fases clásicas —preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa— ya no se suceden de manera lineal, sino que se entrelazan con el propio proceso creativo. La práctica artística difumina la frontera entre el trabajo de campo y la producción de datos, pues el ensayo, la improvisación, el gesto o la manipulación de materiales se vuelven simultáneamente acción y recogida de información, creación y análisis, experiencia y reflexión. Tal como subraya la tradición cualitativa interpretativa, la investigación no consiste en aplicar un método, sino en habitar un problema, interpretarlo y transformarlo desde dentro; este principio dialoga directamente con la lógica enactiva de la investigación artística, donde el pensamiento se genera a través del cuerpo y en relación con su entorno.

La investigación cualitativa se caracteriza por su flexibilidad, su naturaleza inductiva y su énfasis en la perspectiva del investigador como sujeto situado. La investigación artística no solo asume estos principios, sino que los radicaliza: el investigador-intérprete no observa un objeto, sino que se convierte en el medio a través del cual emerge el conocimiento. La reflexividad —dimensión clave señalada por la tradición cualitativa— se intensifica aquí, porque el creador debe tomar conciencia constante de su experiencia corporal, cognitiva y metacognitiva, de cómo los materiales condicionan y orientan las decisiones del creador, de la dimensión afectiva y sensorial del proceso y de la evolución continua de la obra, reconociendo que la materia no es pasiva, sino que participa activamente en la producción de fenómenos (Barad, 2007), es decir, que el conocimiento no se limita a ser interpretado por el investigador, sino que se constituye en la interacción dinámica entre cuerpo, materialidades y contexto, haciendo de la investigación artística un proceso cognitivo compartido y relacional.

Mientras que la investigación cualitativa tradicional organiza la producción de conocimiento mediante estrategias de análisis de datos, categorías emergentes y triangulación (Rodríguez et. al., 2001, pp. 63–64), la investigación artística incorpora modos de análisis que son no discursivos: análisis kinestésico, vectorizaciones espaciales, variaciones rítmicas, decisiones estéticas y perceptivas que no pueden ser reducidas únicamente al lenguaje verbal. Esta ampliación metodológica no sustituye a las herramientas cualitativas, sino que las

reinterpreta bajo una lógica somática, performativa y material, en consonancia con diversos enfoques que conciben la investigación-creación como un proceso donde el cuerpo, la percepción y la acción son fuentes legítimas de conocimiento (Uriarte Torres, 2025).

De este modo, la investigación artística se sitúa en continuidad con la tradición cualitativa —especialmente con el enfoque interpretativo y hermenéutico—, pero añade un elemento decisivo: la práctica creadora no es solo objeto de estudio, sino método y epistemología en sí misma. La creación no ilustra teorías, sino que genera formas de pensamiento propias que no podrían emerger en un marco puramente discursivo. En lugar de estudiar significados culturales desde una distancia analítica, el artista-investigador produce sentidos a través de la acción.

La ampliación de esta introducción permite situar el artículo en una doble genealogía: por un lado, la investigación cualitativa como marco epistemológico flexible, interpretativo y situado; por otro, la investigación artística como reformulación corporal, sensorial y práctica de esos principios en el ámbito de la creación.

Desde este cruce metodológico se comprenderá mejor la especificidad de la investigación artística contemporánea: una práctica que articula cuerpo, prácticas y conocimiento, y que concibe la producción de saber como un proceso encarnado, relacional y en permanente transformación.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

2.1. Pensamiento enactivo y práctica artística

El pensamiento enactivo sostiene que comprender no es representar, sino actuar comprensivamente: la cognición se genera en la acción y emerge de la conducta de organismos encarnados en contextos concretos (Varela, et al., 1991). Desde esta perspectiva, se deduce que no hay pensamiento al margen del cuerpo, la percepción y el entorno, porque el conocer se produce en la co-implicación dinámica entre agente y medio. La creación artística —especialmente la improvisación, el movimiento, la escucha o la composición espacial— constituye un caso paradigmático de cognición enactiva, donde el conocimiento se pone en acto en el hacer mismo.

En el campo de la investigación artística, Nelson (2013) conceptualiza la práctica como investigación (PaR) y defiende que la performance funciona como texto epistemológico: la obra no solo representa pensamiento, sino que es pensamiento en acto. Esta comprensión converge con la tradición pragmatista de Dewey (2008), para quien la experiencia estética es un modo de aprendizaje transformador y encarnado, no reducible a abstracciones.

Si la cognición se despliega como acción encarnada, entonces el cuerpo ocupa un lugar central en la producción de conocimiento artístico.

2.2. Corporeidad y cognición

La fenomenología de Merleau-Ponty (1993) establece una base esencial: el cuerpo es condición de posibilidad de la percepción y, por tanto, del conocimiento; somos cuerpo-sujeto antes que espectador desincorporado. En el ámbito escénico, esto se traduce en que:

- La motricidad genera sentido: los gestos y desplazamientos organizan significaciones en situación.
- La kinestesia es una forma de inteligencia: la sensibilidad propioceptiva orienta decisiones técnicas y estéticas en tiempo real (Spatz, 2015).
- La presencia performativa produce conocimiento situado: lo que el intérprete sabe se actualiza en el hacer, inseparable de su ejecución y contexto (Nelson, 2013).

En esta línea, Spatz (2015) describe la técnica performativa como régimen epistémico: la práctica encarna formas de saber que no pueden separarse de su ejecución y que se construyen históricamente en el cuerpo. Esta tesis converge con el concepto de conocimiento tácito formulado por Polanyi (2009), quien sostiene que una parte esencial de lo que sabemos no puede expresarse plenamente en palabras; se trata de un saber no proposicional que se adquiere en la práctica, mediante experiencias situadas, y que reside en la acción misma.

Reconocido el papel cognitivo del cuerpo, es preciso analizar cómo el material —objetos, dispositivos, ambientes— da forma a ese pensamiento en acto.

2.3. Pensar con los materiales: fricción y creación

La creación artística no se limita a ejecutar ideas preconcebidas: es un proceso donde el pensamiento surge en el contacto con lo real. Como sostienen Bolt (2016) y Carter (2004), la práctica artística constituye una forma de pensamiento material: los materiales no son meros soportes, sino agentes que dialogan con la intención del creador. Cada textura, resistencia o comportamiento inesperado abre un espacio que transforma la obra y, al mismo tiempo, el marco conceptual desde el que se actúa. Esta tensión —que aquí llamamos fricción creativa— no es un obstáculo, sino el motor que impulsa la invención. La fricción aparece cuando la idea encuentra límites en la materia, y esos límites se convierten en oportunidades para descubrir lo que no estaba previsto.

En las artes escénicas, esta dinámica se amplifica: la escena no es un contenedor neutro, sino un entramado sensorial donde luz, sonido, objetos y cuerpos configuran modos específicos de percepción. Como señala Di Benedetto (2010), la escena contemporánea funciona como un orbe único, sensorial-compositivo: cada elemento material interviene en la construcción del sentido, no como ornamento, sino como principio epistemológico. La iluminación, la espacialidad o la textura corporal no solo afectan la estética del espectáculo, sino que transforman la experiencia cognitiva del intérprete y del espectador.

Este enfoque converge con el realismo agencial de Barad (2003), que cuestiona la separación entre materia y significado. Desde esta perspectiva, los materiales no son pasivos: ejercen agencia, participan en la producción de fenómenos y colaboran en la construcción del conocimiento. La práctica artística, por consiguiente, no aplica conceptos sobre la materia; los genera en la interacción con ella. Pensar con los materiales implica aceptar su capacidad de respuesta, su poder para desviar, resistir y sugerir, haciendo de la creación un espacio de pensamiento encarnado y relacional. La centralidad del cuerpo y la materialidad conduce, necesariamente, a una epistemología situada: el conocimiento emerge desde posiciones encarnadas y en relación con contextos concretos.

2.4. Conocimiento situado y micropolíticas de la creación

Los “saberes situados” de Haraway (1988) cuestionan la ilusión de una mirada desincorporada y sostienen que el conocimiento adquiere mayor rigor cuando reconoce explícitamente su localización, su carácter parcial y su condición encarnada. En la investigación artística, esto implica reconocer que el conocimiento se produce desde cuerpos permeados por género, cultura, biografía, afectividad, territorio y memoria. Esta perspectiva es contraria a la idea de neutralidad y sitúa la práctica artística en un marco de posicionamiento crítico.

En esta línea, Lehmann (2013) señala que el teatro contemporáneo se desplaza del paradigma dramático hacia lo posdramático, donde la escena deja de ser mera ilustración del texto y se convierte en un campo de fuerzas materiales, perceptivas y políticas. Este giro implica asumir la creación como una práctica situada: no hay forma universal, sino configuraciones que emergen en contextos específicos, atravesadas por tecnologías, corporalidades y regímenes de visibilidad. La escena se concibe como un “paisaje” complejo de signos heterogéneos —cuerpo, voz, imagen, espacio— cuya propia configuración redistribuye el poder de la representación. Así, la micropolítica no se manifiesta solo en el contenido, sino en la organización sensible del acontecimiento.

Por su parte, Aslan (1979) recuerda que el actor del siglo XX abandona la idea de una técnica única y se enfrenta a una pluralidad de métodos que responden a concepciones éticas y estéticas diversas. Desde Stanislavski hasta Grotowski, pasando por Brecht o el Living Theatre, la formación del intérprete se convierte en un laboratorio donde el cuerpo es territorio de experimentación y resistencia.

Esta multiplicidad revela que la técnica no es neutra: cada gesto, cada modo de respirar o modular la voz, inscribe una visión del mundo y una política del cuerpo. En este sentido, la práctica actoral es también una micropolítica: una negociación entre disciplina y libertad, entre norma y desvío, que configura modos singulares de presencia, no solo en situación de representación, sino en el hecho mismo del entrenamiento como proceso de autoconocimiento e investigación (Barba y Savarese, 2012).

Manning (2016) desarrolla una micropolítica del gesto y de la improvisación: el pensamiento emerge del movimiento y cada gesto inscribe una historia encarnada; las

configuraciones relacionales (entre cuerpos, objetos y espacios) generan modos situados de conocer y abren prácticas de investigación-creación. En el contexto hispano, la fenomenología del cuerpo —con trabajos como los de Serrano de Haro (2011; 2020) — subraya el análisis de la corporeidad vivida y del dolor/gozo en primera persona, reforzando la comprensión de la escena como territorio de experiencia y conocimiento encarnado. Además, la pedagogía performativa y las metodologías basadas en práctica consolidan la idea de que la creación se aprende-haciendo, con reflexividad somática y pensamiento crítico integrados (Barrett y Bolt, 2007; Nelson, 2013).

3. MODELOS Y ENFOQUES METODOLÓGICOS EN LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA

La investigación artística contemporánea se caracteriza por su pluralidad metodológica. No responde a un único paradigma, sino a un conjunto de enfoques que se adaptan a la naturaleza híbrida y situada de la práctica creativa. A continuación, se describen varios enfoques metodológicos, combinando aportaciones clásicas y actuales.

3.1. Investigación Basada en la Práctica (*Practice-Based Research*)

Barrett y Bolt (2007) conciben la investigación basada en la práctica como un proceso dialógico entre creación y reflexión, donde la práctica artística es tanto el objeto como el método de indagación. Este enfoque da lugar a varios elementos clave:

- Práctica creativa, entendida como núcleo epistemológico.
- Documentación sistemática del proceso (fotografía, vídeo, bitácoras).
- Análisis reflexivo, que conecta la experiencia con marcos conceptuales.
- Contextualización teórica, situando la obra en debates disciplinares.
- Escritura crítica, que convierte la práctica en discurso académico.

Según Barrett y Bolt (2007), la práctica en las artes no solo constituye el objeto de la investigación, sino también su vía metodológica, en la medida en que exige reflexión crítica y contextualización para producir conocimiento.

Su aplicación resulta especialmente pertinente en investigaciones sobre técnica corporal, dramaturgia visual, música y espacio, arquitectura escénica, videocreación o narrativas escenográficas expandidas, así como en estudios sobre herramientas tecnológicas —incluyendo software aplicado como la IA generativa— y en prácticas coreográficas y performativas vinculadas a la intermedialidad y los entornos digitales. En estos casos, la práctica no solo produce resultados estéticos, sino que genera conocimiento situado sobre materiales, gestos y dispositivos. Tendencias recientes muestran, además, una ampliación del concepto de documentación, que deja de entenderse como mero registro para convertirse en un medio de análisis, interpretación y articulación del propio proceso creativo.

La práctica artística —como objeto y como proceso— encarna un conocimiento situado y tácito, que puede mostrarse y articularse mediante experimentación e interpretación. A partir de esta premisa, Borgdorff formula su definición de las condiciones bajo las cuales la práctica puede calificarse como investigación: comienza con preguntas pertinentes en el contexto del arte y la investigación, emplea métodos experimentales y hermenéuticos para revelar ese conocimiento encarnado y —crucialmente— “los procesos y resultados de la investigación están documentados y difundidos de manera apropiada dentro de la comunidad investigadora y entre un público más amplio” (Borgdorff, 2010, p. 40).

Esta precisión desplaza la documentación del estatuto de simple archivo pasivo al de dispositivo activo de articulación, comunicabilidad y legitimación del conocimiento generado en y a través de la práctica. En términos operativos, la documentación (y su difusión) abre el proceso creativo a la crítica, la negociación intersubjetiva y la circulación en la comunidad, reforzando la continuidad entre práctica, reflexión, teoría y comunidad de debate. Dicho enfoque amplía la noción tradicional de archivo hacia formatos dinámicos y performativos, como plataformas digitales y entornos interactivos, donde la documentación se convierte en un espacio de reflexión y producción de conocimiento más allá del producto final.

3.2. Práctica como Investigación (*Practice as Research*- PaR)

En el ámbito de la investigación artística, uno de los avances más significativos de las últimas décadas ha sido la consolidación del modelo *Practice as Research* (PaR), que plantea una revisión profunda del modo en que se genera y se valida el conocimiento en las artes. Frente a los enfoques que subordinan la práctica a un marco teórico previo o a un análisis posterior, la metodología PaR afirma que la creación constituye, en sí misma, un acto epistemológico: un proceso donde la acción, el gesto, la materialidad y la experiencia sensorial articulan un modo de conocimiento que surge del hacer mismo. Este planteamiento desplaza el énfasis desde la interpretación externa hacia la comprensión de la obra como un sistema autónomo de producción de saber, en el que los procedimientos artísticos —ensayo, improvisación, composición, experimentación técnica— incardinan movimiento y pensamiento en un mismo flujo creativo. Desde esta perspectiva, la obra no es el resultado final de un proceso investigativo, sino la manifestación concreta del conocimiento que el proceso produce.

Nelson (2013) formula la Práctica como Investigación (PaR) como un modelo en el que la creación no se acompaña de un documento analítico que traduzca la práctica en teoría, porque la obra constituye el conocimiento producido. La práctica no es ilustración de ideas previas, sino el lugar donde el pensamiento se materializa y se hace visible. De este marco se deduce, que:

- La performance es un texto epistemológico, que comunica saberes sin mediación discursiva.

- El ensayo es laboratorio cognitivo, donde se experimenta y se genera teoría en acto.
- El proceso es escritura corpórea, que inscribe conocimiento en gestos y materialidades.
- El artista es investigador en acto, no traductor de su práctica, sino productor de saber situado.

Investigaciones recientes (Lepecki, 2019; Spatz, 2020; Foster, 2021) han reforzado esta perspectiva, mostrando que la obra escénica produce conceptos, no solo emociones o experiencias estéticas. Coreografía, improvisación y dramaturgia experimental articulan nociones sobre tiempo, presencia, política del cuerpo y afectividad, sin necesidad de mediación textual.

Este desplazamiento implica una reconsideración profunda del estatuto del conocimiento en las artes: la práctica no es un medio para llegar a la teoría, sino un modo de pensamiento en sí mismo, capaz de generar categorías críticas y abrir debates epistemológicos desde la acción. PaR, por tanto, no solo redefine el rol del artista como investigador, sino que cuestiona la hegemonía de la escritura como única vía de validación académica, proponiendo un modelo donde el saber se encarna, se performa y se comparte en el espacio de la obra.

3.3. Investigación en técnica y tecnología escénica

En el horizonte de la investigación artística contemporánea, la dimensión técnica y el uso de tecnologías escénicas no pueden considerarse meros soportes instrumentales, sino componentes que configuran modos específicos de producción de conocimiento. Iluminación, sonido, maquinaria, sistemas digitales o arquitecturas interactivas intervienen directamente en la percepción, en la modulación del gesto y en la construcción de presencia, afectando tanto a los cuerpos que actúan como a los cuerpos que miran. Propuestas como las de Wayne McGregor, que integran captura de movimiento y escenografía digital: *Tree of Codes* (2015), o colectivos como TeamLab: *Born From the Darkness, a Loving and Beautiful World* (2022), que desarrollan entornos inmersivos donde la luz y el algoritmo son agentes compositivos, evidencian cómo la tecnología deja de ser un mero recurso técnico para intervenir en la fricción creativa entre cuerpo, espacio, imagen y percepción.

A ello se suman iniciativas de investigación como las del grupo de investigación ESPACIAR enfocado de instalaciones escenográficas digitales del siglo XXI, (*Proyecto DIGITALSTAGE* 2025) que articula proyectos sobre intermedialidad, performatividad y espacialidad mediante interfaces interactivas, inteligencia artificial y sistemas algorítmicos, expandiendo la danza hacia territorios híbridos entre materialidad y virtualidad.

El papel de la técnica y la tecnología escénica —sobre todo a partir de los avances de la última década en inteligencia artificial, *software* interactivo y recursos como el video *mapping*— no puede entenderse como un añadido externo a la práctica, sino que constituye una dimensión inherente del pensamiento escénico. Se trata de prácticas híbridas que

transforman la acción, condicionan la espacialidad, reorganizan el tiempo performativo y abren posibilidades epistemológicas que emergen de la interacción entre tecnología, cuerpo y espacio. La tecnología actúa como agente co-participante del proceso creativo, capaz de generar formas de saber situadas en la fricción entre materialidad, percepción y composición.

Di Benedetto (2010) plantea que la técnica escénica —luz, sonido, escenografía, maquinaria— no es un mero soporte funcional, sino una dimensión epistemológica: organiza la percepción, estructura la atención y modula la relación entre cuerpos y espacio. Desde esta perspectiva, la técnica no solo condiciona la estética, sino que produce conocimiento sensible sobre cómo se configura la experiencia escénica.

En el contexto de las transformaciones recientes, Bay-Cheng et al. (2015) analizan cómo las tecnologías digitales instauran epistemologías híbridas, articuladas en torno a:

- Cuerpo expandido, que desborda su límite físico mediante prótesis tecnológicas.
- Interfaz, como mediación activa entre presencia y virtualidad.
- *Sensorium* aumentado, que amplifica la percepción mediante datos y simulaciones.
- Mutabilidad espacial, donde el espacio se vuelve dinámico y programable.
- Dramaturgias algorítmicas, que introducen lógicas computacionales en la composición escénica.

En los últimos cinco años, esta línea de investigación se ha intensificado, integrando inteligencia artificial, entornos inmersivos y diseño interactivo como agentes del pensamiento artístico. No se trata solo de incorporar dispositivos técnicos y tecnológicos, sino de comprender cómo estas tecnologías reconfiguran la noción misma de escena, desplazando los límites entre materialidad, virtualidad y cognición estética.

3.4. Investigación Basada en las Artes (*Arts-Based Research- ABR*)

En el ámbito de las metodologías cualitativas, la Investigación Basada en las Artes (*Arts-Based Research, ABR*) ha emergido como una vía que amplía las posibilidades interpretativas y expresivas de la investigación, incorporando lenguajes, materialidades y formas de representación propias de las prácticas artísticas. A diferencia de los modelos que utilizan el arte como mera ilustración o recurso comunicativo, ABR concibe los procedimientos artísticos como modos legítimos de indagación y producción de conocimiento, capaces de revelar dimensiones sensibles, simbólicas y afectivas que escapan a los métodos discursivos tradicionales. Esta perspectiva sitúa a la creación como forma de pensamiento crítico, permitiendo que imágenes, acciones performativas, narrativas visuales, prácticas comunitarias o composiciones espaciales actúen como vías epistemológicas en las que el análisis y la expresión se entrelazan.

Desde este enfoque, la investigación no se limita a describir fenómenos, sino que los crea, los interroga y los transforma mediante los propios procesos artísticos. El enfoque de Investigación Basada en las Artes (*Arts-Based Research- ABR*), formulado por Barone y Eisner

(2012), constituye una ampliación metodológica que trasciende la investigación artística tradicional para integrarse en el ámbito de las ciencias sociales y humanas. Su propósito no es únicamente explicar fenómenos, sino proponer nuevas formas de comprenderlos, mediante lenguajes artísticos que revelan dimensiones subjetivas, emocionales y culturales que los métodos positivistas tienden a invisibilizar. Este paradigma se sustenta en la idea de que la creación artística puede ser vehículo de conocimiento situado y tácito, articulado a través de procesos performativos, narrativos y visuales como señalan las teorías de Borgdorff (2010) y Piccini (2012).

Barone y Eisner (2012) destacan dos principios clave:

- Uso de formas de representación artísticas (literarias, visuales, performativas) como medios legítimos de indagación.
- Énfasis estético y evocativo en los procesos y resultados, orientado a abrir conversaciones más que a cerrar problemas, favoreciendo la multiplicidad de significados frente a la búsqueda de verdades universales.

En esta línea, Leavy (2018) ha subrayado que la ABR se inscribe en el marco de los métodos cualitativos, pero introduce una lógica inductiva, holística y dinámica, donde el investigador es también creador y su subjetividad se reconoce como parte constitutiva del conocimiento. Durante la última década, el enfoque ha evolucionado hacia modelos híbridos que incorporan:

- Prácticas digitales y multimodales, que amplían las posibilidades expresivas y de difusión (Rolling, 2013).
- Creación colectiva y colaborativa, vinculada a procesos comunitarios y participativos (Marín-Viadel y Roldán, 2019).
- Investigación performativa y a/r/tográfica, que entrelaza los roles de artista, investigador y docente en una indagación viva (Irwin y Kind, 2005)¹.
- Artivismo y prácticas socialmente comprometidas, donde la investigación se convierte en acción transformadora en contextos sociopolíticos (Poch y Poch, 2018).

Estas tendencias responden a la necesidad de desbordar los límites disciplinares, situando la investigación en territorios liminales donde convergen arte, pedagogía crítica y ciencias sociales. Así, la ABR no solo produce conocimiento, sino que crea experiencias estéticas que interpelan éticamente, generando espacios dialógicos y emancipadores.

3.5. Investigación artística y pedagogía crítica: praxis, dialogicidad y ética en la acción

¹ El término a/r/tografía expresa la coexistencia simultánea de las identidades de artista (a), investigadora (r) y docente (t), enfatizando que la producción de conocimiento en este enfoque ocurre en los intersticios entre estas posiciones, no desde una única perspectiva disciplinar.

La pedagogía crítica entiende la educación como un espacio no neutral, atravesado por relaciones de poder, donde se disputan significados y se configuran subjetividades (Freire, 2005). Esta perspectiva aporta al campo de la investigación artística tres claves fundamentales:

- La praxis como conocimiento: aprender y crear se conciben como procesos transformadores en los que la reflexión retorna sobre la acción para reorganizarla. Desde aquí, las metodologías activas —Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje-Servicio, Prácticas Performativas— desplazan la lógica transmisiva hacia dinámicas dialógicas y colaborativas (Holguín et al., 2025).
- La dialogicidad y la coautoría, que conciben el aula, el estudio o el laboratorio como foros de co-investigación en los que estudiantes, docentes y comunidades participan en la producción de conocimiento, rearticulando los vínculos entre creación, análisis y acción pública (García, 2024).
- La dimensión ética y política: la selección de problemas, materiales y contextos no es inocente; la investigación-creación situada, el ApS y la performatividad conectan estética y justicia social, configurando criterios de valor que incluyen la relevancia contextual y la agencia colectiva (Eisner, 2008).

Desde esta perspectiva, las metodologías activas —aprendizaje basado en proyectos (ABP), aprendizaje-servicio (ApS), prácticas performativas, improvisación guiada, ejercicios somáticos y trabajo de laboratorio o prácticas artísticas participativas— no son meros instrumentos didácticos, sino estrategias de investigación pedagógica que se entrelazan con la investigación artística, generando espacios donde creación y aprendizaje se estimulan mutuamente. Esta convergencia explica por qué y cómo dichas metodologías no deben entenderse como recursos auxiliares, sino como configuraciones ético-políticas del conocer en artes. El ABP orienta la indagación hacia problemas auténticos mediante ciclos de prototipado y crítica; ApS vincula creación e intervención situada, generando datos sociales y estéticos que transforman el propio objeto de estudio; la performatividad y la improvisación modelan hipótesis en tiempo real; la somática y los laboratorios instauran regímenes de atención que habilitan el acceso a capas fenomenológicas del saber. En todos los casos, la metodología no es un vehículo neutro, sino una arquitectura epistémica que determina qué se observa, qué se considera evidencia y qué cuenta como hallazgo.

La teoría de la práctica amplía este horizonte al iluminar la especificidad del conocimiento que se genera “desde dentro” de la acción. Schön (1983) describe al profesional reflexivo que piensa en y sobre la práctica, poniendo en valor la improvisación, la iteración y la conversación con los materiales. Bourdieu (1990), por su parte, introduce el *habitus* para explicar cómo disposiciones corporales, históricas y sociales condicionan lo que puede hacerse y pensarse dentro de un campo. De esta lectura se desprenden dos implicaciones centrales para la investigación artística. La primera es la epistemología encarnada y situada: los ejercicios somáticos, el trabajo de laboratorio y la performatividad

no solo ilustran conocimiento, sino que lo producen al reorganizar atención, gesto y relación con el entorno. La segunda es la reflexividad metodológica, que exige hacer explícitos los marcos de percepción y las reglas tácitas que guían la acción, justificando así protocolos de documentación multimodal como diarios de práctica, anotación procesual, videoetnografía o mapas de decisiones, capaces de registrar formas de comprensión que emergen durante la práctica.

El diseño de la investigación, por tanto, debe incluir preguntas vinculadas a la práctica, ciclos iterativos y registros del proceso. La validez se asegura mediante credibilidad, transferibilidad y reflexividad. La ética implica atender a relaciones de poder, consentimiento y coautoría. La evaluación combina criterios artísticos —coherencia formal, creatividad, performatividad— con criterios pedagógicos —agencia, transformación del aprendizaje y justicia epistémica—. En definitiva, la investigación artística no puede comprenderse sin integrar sus dimensiones pedagógicas y corporales, pues son estas las que amplían qué cuenta como problema, evidencia y resultado en artes (Eisner, 2008; Schön, 1983; Freire, 2005; Bourdieu, 1990).

4. DISCUSIÓN

La revisión desarrollada permite sostener que la investigación artística no puede reducirse a la aplicación de métodos cualitativos sobre objetos artísticos, ni tampoco a la defensa genérica de la práctica como forma de conocimiento. Su especificidad reside en que el saber artístico emerge en procesos donde cuerpo, materia, técnica, percepción y contexto se afectan mutuamente. En este marco, la noción de fricción creativa permite nombrar el punto en el que la práctica deja de ser mera ejecución de una idea previa y se convierte en espacio de descubrimiento.

La fricción creativa aparece allí donde la intención del creador encuentra una resistencia: una limitación material, una dificultad técnica, una variación corporal, una alteración perceptiva, una interferencia del medio técnico o una condición contextual no prevista. Esa resistencia no debe entenderse como fallo del proceso, sino como fuerza generadora de conocimiento. La obra no surge únicamente de la voluntad autoral ni de la planificación conceptual, sino de la negociación constante entre lo que se proyecta y lo que la materia, el cuerpo o la escena devuelven al proceso creativo.

Desde esta perspectiva, la fricción creativa opera como una categoría transversal para la investigación artística contemporánea. Permite articular la dimensión corporal, material, tecnológica y pedagógica de la creación, reconociendo la resistencia, el desvío, la incertidumbre y la negociación como zonas legítimas de producción de conocimiento. Su valor reside en ampliar los criterios desde los cuales se define qué cuenta como evidencia, qué se entiende por método y bajo qué condiciones la práctica artística puede ser validada como investigación.

5. CONCLUSIONES

La investigación artística contemporánea se consolida como un campo epistemológico autónomo que amplía los principios de la investigación cualitativa hacia una lógica somática, performativa y material. Este giro permite comprender que la práctica creadora no opera únicamente como objeto de análisis, sino como método, proceso y fuente de pensamiento. El conocimiento artístico emerge en la acción, en la percepción encarnada y en la interacción con los materiales.

Uno de los aportes centrales de este estudio consiste en situar la fricción creativa como categoría capaz de explicar cómo se produce ese conocimiento. La tensión entre cuerpo, técnica, materia, espacio, percepción y contexto no constituye un obstáculo, sino una condición productiva de la creación artística. Allí donde el proceso encuentra límites, resistencias o desvíos, se abre una zona de descubrimiento en la que la práctica genera saberes situados, tácitos y encarnados.

Los modelos revisados: *Practice-Based Research*, *Practice as Research* y *Arts-Based Research*, evidencian que la creación artística genera saberes situados, tácitos y encarnados. Sin embargo, para que estos saberes adquieran comunicabilidad académica, no basta con afirmar el valor de la experiencia: resulta necesario documentar los procesos, explicitar los procedimientos, contextualizar las decisiones y articular formas de reflexión crítica capaces de hacer visible el conocimiento producido en la práctica. La documentación, en este sentido, no debe entenderse como un registro secundario, sino como parte activa del proceso investigador.

Asimismo, la incorporación de tecnologías escénicas, metodologías activas y enfoques pedagógicos críticos confirma que la investigación artística no constituye un proceso aislado, sino un entramado híbrido donde convergen cuerpo, técnica, materialidad, ética y pensamiento. La escena, el aula, el laboratorio y el archivo dejan de ser espacios separados para convertirse en territorios interdependientes de experimentación, análisis y producción de conocimiento.

Se concluye que la convergencia entre la pedagogía crítica y la teoría de la práctica subraya la dimensión ética y política de la investigación artística. La praxis, la dialogicidad y la coautoría muestran que el saber no se produce de manera individual ni neutral, sino en la interacción entre cuerpos, materiales, instituciones y comunidades. Desde esta perspectiva, las metodologías activas —como el ABP y el ApS— y las dimensiones corporales del trabajo artístico —como la performatividad y la somática— no son recursos auxiliares, sino marcos epistemológicos que determinan qué se considera problema, cómo se construye la evidencia y bajo qué condiciones se validan los resultados en artes.

REFERENCIAS

Aslan, O. (1979). *El actor en el siglo XX: Evolución de la técnica, problema ético*. Editorial Gustavo Gili.

- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs*, 28(3), 801-831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Barba, E., & Savarese, N. (2012). *El arte secreto del actor: diccionario de antropología teatral*. Artezblai
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781452230627>
- Barrett, E., & Bolt, B. (Eds.). (2007). *Practice as research: Approaches to creative arts enquiry*. I.B. Tauris.
- Bay-Cheng, S., Kattenbelt, C., Lavender, A., & Nelson, R. (2015). *Performance and Media: Taxonomies for a Changing Field*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.5582757>
- Bolt, B. (2016). Investigación artística: un paradigma performativo. *Parse Journal*, n.º 3, 129–142.
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon. Revista de estudios de danza*, 13, 25–6. <https://archivoartea.uclm.es/wp-content/uploads/2018/12/cairon-13.pdf>
- Bourdieu, P. (1990). *El sentido práctico*. Taurus.
- Carter, P. (2004). *Material Thinking: The Theory and Practice of Creative Research*. Melbourne: Melbourne University Publishing.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Di Benedetto, S. (2010). *The Provocation of the Senses in Contemporary Theatre*. London: Routledge.
- Eisner, E. W. (2008). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.

- Foster, S. L. (2021). *Choreographing Empathy: Kinesthesia in Performance*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203840702>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, L. G. (2024). Innovación docente y Metodologías Activas: Conceptos y relaciones. *Revista Iberoamericana de Investigación En Educación*, 8.
<https://doi.org/10.58663/riied.vi8.170>
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
<https://doi.org/10.2307/3178066>
- Holguín, I. L. M., Del Rocío Proaño Calvache, M., Fierro, A. D. V., Salinas, M. E. M., & Mites, S. S. P. (2025). Metodologías Activas y Participativas en la Praxis Pedagógica: Protagonismo Estudiantil en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 5867-5890.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.19939
- Leavy, P. (2018). *Handbook of Arts-Based Research*. Guilford Press.
- Lehmann, H.-T. (2013). *Teatro posdramático*. CENDEAC. Paso de Gato.
- Lepecki, A. (2019). *Agotar la danza: Performance y política del movimiento* (Trad. al español). Paso de Gato.
- Manning, E. (2016). The minor gesture. *Durham: Duke University Press*.
<https://doi.org/10.1215/9780822374411>
- Marín-Viadel, R., & Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881–895.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción* (J. Cabanes, Trad.). Península. Planeta-Agostini.
- Nelson, R. (2013). *Practice as Research in the Arts: Principles, protocols, pedagogies, resistances*. Palgrave Macmillan. Palgrave Macmillan UK eBooks. <https://doi.org/10.1057/9781137282910>

- Piccini, R. (2012). *Investigación Basada en las Artes. Marco Teórico*. Universidad de la República Oriental del Uruguay.
- Poch, A., & Poch, D. (2018). *Artivism*. Darlington: Carpet Bombing Culture.
- Polanyi, M. (2009). *The Tacit Dimension*. University of Chicago Press.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (2001). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe.
- Rolling, J. H. (2013). *Arts-Based Research Primer*. Peter Lang
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Serrano de Haro, A. (2011). *Fenomenología del cuerpo*. Editorial Síntesis.
- Serrano de Haro, A. (2020). *Fenomenología del dolor*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Spatz, B. (2015). *What a Body Can Do: Technique as Knowledge, Practice as Research*. Routledge.
- Spatz, B. (2020). *Embodied Research: A Methodology*. Routledge.
<http://liminalities.net/13-2/embodied.pdf>
- Uriarte Torres, K. Y. (2025). *Conceptualización y prácticas metodológicas de la investigación-creación artística en el contexto hispano: una revisión bibliográfica*. Cuadernos de Investigación Artística, 1(1). <https://acortar.link/1a0tum>
- Varela, F. J., Rosch, E., & Thompson, E. (1991). Enaction. En *The embodied mind: Cognitive science and human experience* (pp. 147–184).
<https://doi.org/10.7551/mitpress/6730.003.0014>
- Vilar, G. (2019). *Teoría de la investigación artística*. Barcelona: EINA.
<http://hdl.handle.net/20.500.12082/1072>
- Zambrano U., H. M. (2018). Un acercamiento epistemológico a la investigación artística desde la techné griega. *Estudios sobre Arte Actual*, (5), 93–100.
https://estudiosobrearteactual.com/wp-content/uploads/2018/04/7_5-1.pdf

EL DOCENTE-ARTISTA EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMALES: ARTICULACIONES ENTRE LA CREACIÓN ESCÉNICA Y LA ENSEÑANZA

Miriam Lorenzo González

Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN: EL DOCENTE-ARTISTA EN LA EDUCACIÓN FORMAL

El profesorado de teatro, danza o música a menudo enfrenta las siguientes preguntas incómodas: ¿eres profesora o eres artista? ¿Cómo lo compaginas? Estos planteamientos, que pueden parecer sencillos, encubren una problemática profunda que ha caracterizado el debate sobre las artes escénicas dentro de los espacios educativos formales. La cuestión no es nueva, pero su complejidad se ha intensificado en un contexto donde han irrumpido las nuevas metodologías de innovación docente, las transformaciones digitales, cambios en las prácticas artísticas contemporáneas, y una reconfiguración de los espacios de enseñanza (Adams, 2007; Bremmer et al., 2021).

Dentro del ámbito de la educación superior, en las titulaciones de Artes Escénicas y Bellas Artes o los conservatorios de Danza y Música, esa figura de docente-artista es reconocida como un factor que enriquece la calidad educativa (Crespo Fajardo, 2011). Desafortunadamente, en otros aspectos de la educación superior o en niveles de educación primaria o secundaria, los docentes titulados en disciplinas artísticas se enfrentan a currículos que, en muchas ocasiones, relegan “lo artístico” a un segundo plano en favor de exigencias administrativas (Arévalo Plasencia, 2024).

Este capítulo propone que esta aparente dualidad pueda reinterpretarse como una oportunidad para generar conocimiento desde diferentes perspectivas. Cuando el docente-artista asume su doble identidad no como un conflicto sino como una práctica integrada, surge una pedagogía docente donde la investigación escénica, el pensamiento crítico y la transmisión de conocimiento, tanto teórico como práctico, se imbrican. Este enfoque se alinea con perspectivas contemporáneas que cuestionan las dicotomías arte/educación, teoría/práctica, creación/enseñanza (Lucero, 2016; Bremmer et al., 2021).

2. LA DUALIDAD IDENTITARIA

Tal y como señala Wenger (1998), la identidad profesional se construye a través de la participación en comunidades de práctica específicas. En el caso del docente-artista, dicha participación se produce simultáneamente en, al menos, dos comunidades con prácticas diferenciadas: la comunidad artística y la institución escolar y universitaria que, en algunas ocasiones, tienden a la estratificación.

Para los docentes que hemos cursado los estudios en artes escénicas, como puede ser teatro, danza o música, la transición de un modo de pedagogía a otro se siente confuso. Durante la formación como artistas escénicos, se desarrolla un ojo crítico, se aprende a hacer constataciones sobre aquello que funciona escénicamente y aquello que no y por qué, se aprende en base al error, se desarrolla tolerancia al fracaso, a la frustración, y las clases funcionan como laboratorios de juego y experimentación en una búsqueda de un estilo personal (Adams, 2007; Lecoq, 1997). Cuando como docentes-artistas nos enfrentamos al espacio educativo formal, debemos adaptar esa pedagogía aprendida y experimentada en los procesos de creación escénica, a contextos atravesados por currículos predeterminados o sistemas de evaluación estandarizados que resultan difíciles de encajar con los tiempos, las dinámicas y las formas de aprendizaje que caracterizan la práctica escénica.

Numerosos estudios han descrito estas fracturas entre formación artística y formación pedagógica como una forma de "trauma identitario" (Adams, 2007; Bremmer et al., 2021). Como consecuencia, muchos artistas que acceden a la docencia expresan sentimientos de inseguridad o síndrome del impostor al ocupar el lugar del profesor (Adams, 2007). Paradójicamente, con el paso del tiempo la situación puede invertirse: las demandas de la enseñanza terminan absorbiendo la práctica artística hasta el punto de que algunos profesionales acaban reconociéndose más como docentes que como artistas.

Sin embargo, investigaciones recientes sugieren que esta dicotomía no es inevitable. El concepto de *teacher as conceptual artist* propuesto por Lucero (2016) permite reinterpretar, resituar y trabajar a favor de la implementación de esta figura. Lucero señala que tanto el arte conceptual como la figura del docente o pedagogo comparten características estructurales: en las dos figuras existe un interés tanto por el proceso de aprendizaje como por un resultado final, también se comparte el ojo crítico, el pensamiento reflexivo, o la práctica autónoma para adquirir competencias que sirvan tanto a nivel laboral como en la vida cotidiana (Bremmer et al., 2021).

Desde este enfoque, tanto la práctica artística como la práctica docente no constituyen esferas independientes o contrapuestas, sino pedagogías que tienen una lógica similar para el desarrollo de conocimiento. Por ello, la figura del docente-artista puede entenderse no como una excepción dentro de la educación formal, sino como una posición pedagógica basada en la creación, la investigación y el aprendizaje.

Asimismo, estas articulaciones nos permiten reflexionar más allá de las disciplinas artísticas. Si principios como la experimentación, la creatividad, la exploración crítica, el trabajo en grupo o el aprendizaje experiencial son valiosos para la formación del alumnado, su incorporación puede resultar enriquecedora también en ámbitos tradicionalmente alejados de las artes. En este sentido, lo artístico puede convertirse en una forma de conocer, interpretar y relacionarse con el mundo susceptible de enriquecer diversos contextos educativos, es decir, donde la práctica artística pudiera ser extrapolable como herramienta pedagógica a otras disciplinas que, en principio, están alejadas de ese componente artístico.

2.1. Estrategias para mantener la práctica artística activa en la docencia

Antes de abordar la práctica artística en la docencia, es necesario señalar que esta cuestión se articula en torno a dos debates principales. Por un lado, resulta fundamental poner en valor los estudios artísticos dentro de la educación superior reglada, reconociendo la importancia del teatro, la danza o la música como formaciones profesionalizantes. Asimismo, es imprescindible comprender que sus metodologías de enseñanza y aprendizaje difieren de las de la educación formal o tradicional, lo que implica que los planes de estudio no pueden equipararse a los del resto de titulaciones debido a la especificidad de estas disciplinas, así como reconocer y valorar el trabajo que en ellas se desarrolla.

Por otro lado, se encuentra el debate en torno a la integración de la práctica artística activa en la labor docente, un proceso que requiere tanto intencionalidad como creatividad por parte del profesorado y de las instituciones educativas. En este sentido, se hace necesario repensar de qué manera la creación artística y la enseñanza pueden nutrirse mutuamente.

¿Cómo integrar la práctica artística de forma activa en los centros educativos? ¿Cómo enseñar Historia, Literatura o incluso Física y Matemáticas mediante herramientas pedagógicas de carácter artístico? Pueden emplearse recursos como la oratoria, la creación de debates guionizados, la lectura dramatizada o la experimentación corporal para representar el movimiento de un átomo, narrar el desembarco de Normandía, o leer y analizar *El Quijote*, entre muchas otras posibilidades que permiten vincular distintos campos del conocimiento.

Lucero (2018) plantea varias estrategias para implementar en los centros educativos: la primera de ellas sería reconceptualizar los espacios y los tiempos escolares como material artístico. De este modo, la infraestructura física en lugar de ser un espacio rígido, debería entenderse como un lugar de creación y transformación. Esto implica, por ejemplo, repensar actos administrativos como planificar lecciones o asignar calificaciones, tareas que el docente percibe típicamente como "anti-creativas", como posibles materiales artísticos (Bremmer et al., 2021).

Una segunda estrategia involucra la "acumulación" de materiales y procesos. Como señala Nachmanovitch (1990), un único acto creativo puede permanecer inadvertido, pero

cuando se acumulan, cuando se documentan, se registran y se reflexiona acerca de su resultado, generan una masa crítica que adquiere visibilidad y potencia artística. Por ejemplo, un recurso muy utilizado en los procesos de creación artística son los diarios de trabajo: en este caso podrían ser documentos fotográficos de los diferentes procesos de aprendizaje, audios de debates, documentación de los éxitos y fracasos en el aprendizaje, etc. De esta forma, la recopilación del material ya no es solo evidencia del aprendizaje colectivo sino también materia prima de una práctica artística sostenida en el tiempo (Bremmer et al., 2021).

Una tercera estrategia es la "co-construcción" partiendo de la improvisación escénica. Bremmer et al. (2021) señalan que co-construir está enmarcado dentro de un aprendizaje horizontal basado en la investigación creativa dirigida por el docente. De este modo, el alumnado va incorporándose progresivamente como colaborador del proceso creativo docente, asumiendo un rol activo como artista-hacedor, lo que permite acercar y entrelazar los conceptos de enseñanza y creación.

Un docente de danza podría asumir la fase de acumulación de materiales y procesos mediante el desarrollo de breves secuencias coreográficas con el alumnado, cuyo resultado podría ser la creación de una instalación performativa. Del mismo modo, un docente de teatro podría explorar narrativas espaciales, así como proponer ejercicios de oratoria o lecturas dramatizadas con componentes corporales, integrándolos en dicha instalación performática.

No obstante, este tipo de propuestas se enfrenta a la problemática de los tiempos limitados para cumplir con el currículo establecido, la elevada carga laboral del profesorado o la propia disposición de las aulas. En este sentido, adquiere especial relevancia la transversalidad, entendida como una estrategia que permite generar espacios compartidos dentro del currículo para fomentar este tipo de interacciones y procesos de aprendizaje entre asignaturas.

En el ámbito universitario, existen ya espacios de investigación y reconocimiento institucional explícito de la labor artística (Arévalo Plasencia, 2024). Aun así, resulta necesario reforzar y ampliar la creación de laboratorios de investigación artística en los que pedagogía y creación se conciben como prácticas integradas y con valor científico cuantificable.

3. LA INVESTIGACIÓN ESCÉNICA COMO PROCESO EDUCATIVO

La investigación escénica, entendida como el conjunto de procesos de investigación y creación de obras artísticas o performativas, ha sido tradicionalmente separada de la investigación académica convencional. Esta separación se debe, en gran medida, al predominio histórico de modelos epistemológicos que han privilegiado formas de

conocimiento basadas en la medición y situando las prácticas artísticas en una posición periférica dentro de la producción académica de conocimiento. No obstante, en los últimos años han emergido metodologías específicas de investigación artística, como la investigación basada en la práctica (*Practice-Based Research*) o la investigación basada en las artes (*Arts-Based Research*, ABR), que cuestionan y amplían los marcos tradicionales de producción de conocimiento.

Cuando un docente-artista inicia un proceso de investigación con su alumnado, la principal herramienta de trabajo es el propio cuerpo, la voz y la creatividad puesta al servicio de la creación escénica. A lo largo de este proceso, investigar sobre el tema tratado, enseñar y aprender se desarrollan de manera simultánea, dando lugar a un descubrimiento progresivo de la obra, marcado por la incertidumbre y la ausencia de certezas previas. En este recorrido se genera un tipo de conocimiento que emerge en el propio acto de la indagación compartida (Gadamer, 1998).

Este proceso de aprendizaje es lo que Cacciari (2000) denomina *la reflexión filosófica sobre el hecho artístico*. Para Cacciari, el hecho artístico no es tan solo un objeto de reflexión externa, sino que también contiene una dimensión reflexiva intrínseca que permite constituir una forma de pensamiento altamente sensible. Al trasladar esta concepción al ámbito pedagógico, e implicar al alumnado en la problematización del hecho artístico, se configura una práctica educativa en la que los procesos de investigación y enseñanza son un solo ente.

Cuando, por ejemplo, un docente de teatro investiga las posibilidades narrativas del espacio y propone un laboratorio colaborativo, la investigación tiene lugar en tiempo real. El alumnado se convierte en investigador. De este modo, presentan sus propuestas sobre cómo el espacio modula el significado, diseñan escenografías, documentan sus procesos en diarios, investigan las metodologías emergentes, etc. El saber pedagógico aquí no está separado de la investigación, es su resultado y su medio simultáneamente.

3.1. Nuevas narrativas escénicas y procesos educativos: Danza/Teatro

En los últimos años, se ha producido una transformación profunda en las narrativas escénicas. Las fronteras entre danza y teatro se han vuelto cada vez más porosas, y el concepto tradicional de “narrativa” ha dado paso a prácticas que priorizan lo corporal, lo abstracto y lo fragmentario, así como lo coreográfico frente a lo literario. Asimismo, también se han reconfigurado las relaciones entre cuerpo, espacio y tecnología. Estos cambios permiten introducir nuevas formas pedagógicas.

En la educación en artes escénicas es fundamental la comprensión del cuerpo no como instrumento neutro de expresión, sino como productor de significado en sí mismo. Como argumenta Merleau-Ponty (1962), el cuerpo no está *en* el espacio como un objeto está en una habitación; el cuerpo habita, anima, estructura el espacio. De esta forma, el docente-

artista puede invitar a su alumnado a repensar qué es un cuerpo, qué es un espacio, o cómo resignificar a ambos en escena; es decir, en lugar de enseñar técnica pura sobre las narrativas espaciales del arte escénico contemporáneo en un sentido más tradicional, genera reflexión, búsqueda y experimentación en sus estudiantes.

Además, la fusión de danza contemporánea y teatro amplía estas posibilidades pedagógicas. La creación de laboratorios híbridos, donde coexisten las dos disciplinas que imbrican movimiento y palabra, no solo genera resultados asombrosos, sino que invita a cuestionar las narrativas vigentes. ¿Puede una secuencia coreográfica “contar algo”? ¿Es la abstracción una forma de narración? ¿Es la palabra fundamental? Y, sobre todo, ¿Qué quiere contar nuestro alumnado? ¿Cuáles son sus inquietudes? Estas preguntas, cuando se investigan colaborativamente en el contexto educativo, generan procesos y resultados que ni el teatro ni la danza, por separado, hubieran producido. La interdisciplinariedad no es mero “enriquecimiento curricular”, es un método de investigación que produce nuevos conocimientos (Wolf et al., 2007).

4. DILEMAS ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS EN LA FORMACIÓN ESCÉNICA

Uno de los dilemas recurrentes en la práctica del docente-artista aparece al tomar conciencia de su posición de autoridad y del modo en que esta debe ser gestionada. Crespo Fajardo (2011) señala que la figura del artista como docente puede generar dos efectos muy contradictorios. Por un lado, el artista-docente que se mantiene en activo, que continúa actuando, dirigiendo piezas, que fracasa, etc., genera una muy buena influencia sobre el criterio, la formación y la ambición del alumnado. Constituye una evidencia tangible de que es posible desarrollar una trayectoria artística profesional sólida, generando un fuerte impacto motivador en el alumnado.

Sin embargo, existe el efecto opuesto: que el docente-artista imponga su criterio creativo, su forma de entender el arte, sin margen para cuestionamientos o experimentación alguna. Como advierte Crespo Fajardo:

Un artista no debe jamás imponer su personalidad ni sus juicios a la clase, pues así sólo logra reducir la capacidad de expresión y libertad creadora. En este sentido, lo ideal es que de manos de un artista los alumnos empiecen a pensar como artistas libres (2011, p. 79).

Resulta determinante que el docente-artista sepa gestionar la toma de decisiones en relación con la dirección escénica, la dramaturgia o la dirección coreográfica. Si bien una orientación clara dentro de los procesos creativos con el alumnado suele ser beneficiosa y necesaria, la línea que separa el liderazgo pedagógico de la imposición de ideas es, en el ámbito de las artes escénicas, especialmente delicada y, en ocasiones, confusa.

Por esta razón, resulta fundamental que, en el ámbito pedagógico, el docente-artista actúe desde la honestidad: que sea capaz de mostrar sus dudas, compartir sus fracasos y hablar

abiertamente de sus propios procesos creativos. Asimismo, es importante visibilizar aspectos que a menudo quedan relegados a un segundo plano, como la dimensión burocrática de los proyectos artísticos, ya que constituyen un conocimiento esencial para el alumnado que, en el futuro, desee crear su propia compañía de teatro o danza, formar un grupo de música o desarrollar una exposición artística, entre otros proyectos.

En la pedagogía teatral de Jacques Lecoq, el docente no se sitúa como figura impositiva, sino como acompañante/guía del proceso creativo, entendiendo al alumnado como una página en blanco sobre la que la experiencia escénica puede inscribirse (Lecoq, 1997). En este sentido, resulta igualmente imprescindible generar espacios seguros, entendidos como verdaderos laboratorios de experimentación. Por ello, las propuestas del docente-artista deben ser flexibles y, sobre todo, abiertas al cambio.

Bremmer et al. (2021) señalan este reto pedagógico, como hemos indicado anteriormente, con el concepto de "co-construcción." Durante los procesos creativos, resulta fundamental otorgar al alumnado un grado de autonomía que le permita aportar sus propias propuestas al docente. De este modo, el alumnado se siente parte activa y real de la investigación, la experimentación y, en consecuencia, del aprendizaje. La figura del docente-artista deja de situarse únicamente en un rol de evaluación o dirección, lo que favorece una transformación en la relación y el vínculo pedagógico, al reconocer el valor de las decisiones del alumnado.

4.1. La cuestión de la evaluación

Un segundo dilema ético son los sistemas de evaluación. ¿Cómo evaluar una investigación escénica que, además, es un proceso creativo? Los sistemas educativos formales suelen evaluar desde una perspectiva tangible, con criterios preestablecidos; mediante elementos medibles y observables como son los exámenes, las pruebas de nivel, los trabajos escritos, etc. Sin embargo, ¿cómo evaluar el proceso investigativo, el proceso creativo, la calidad del cuestionamiento, el desarrollo del pensamiento crítico?

Desde el punto de vista del docente-artista, una pieza de danza, un texto de teatro, una pieza de videoarte, difícilmente pueden evaluarse bajo una medida estandarizada. Esta problemática se agudiza si tenemos en cuenta que las artes escénicas dependen de un público, siendo un acontecimiento efímero. Bajo esta casuística, ¿Cómo se certifica la "competencia" de un estudiante cuyo aprendizaje más significativo ocurrió en una improvisación que nunca fue registrada? ¿Cómo evaluar, y bajo qué criterios, un aprendizaje corporal, una creación grupal o un monólogo genuino realizado ante los compañeros en una clase cualquiera?

Muchos docentes-artistas elaboran rúbricas de evaluación mediante la documentación sistemática. Como señala Lucero (2016), el *presente narrativo* es un modo de proceder que permite ordenar pedagógicamente la documentación. Esto se hace a través de fotografías, videos, diarios para reflexionar sobre la práctica artística, o recopilatorios de testimonios de

los participantes de cada pieza creada, como un formato para elaborar narrativas que construyen sentido retrospectivo sobre lo que ocurrió.

Construir una pedagogía ética sólida precisa de una gran organización por parte del docente-artista, elaborando unas pautas muy claras sobre qué se va a documentar, y con qué sentido se va a documentar. Aun así, muchos momentos del proceso de aprendizaje, investigación y creación no llegarán a registrarse nunca. Lo verdaderamente importante es cómo el alumnado registra el proceso en su cuerpo y en su mente. Lucero (2016) propone *el abrazo de la invisibilidad*: es decir, la aceptación de que no toda práctica artística requiere ser documentada, o certificada. Algunas investigaciones simplemente ocurren, generan transformación, y se disuelven.

5. NUEVAS NARRATIVAS EN CONTEXTOS HÍBRIDOS: TECNOLOGÍAS DIGITALES Y ARTES ESCÉNICAS

La pandemia de COVID-19 nos trajo una gran transformación educativa y artística: los contextos híbridos entre presencialidad y virtualidad. Algunos docentes-artistas descubrieron elementos interesantes que incorporar a su docencia en este periodo tan complejo: con la webcam, los teléfonos móviles, las plataformas digitales y las redes sociales se podían crear dramaturgias y narrativas cotidianas donde el escenario era la intimidad del espacio privado, una habitación o un salón, de forma que el alumnado de teatro o de danza pudiera, desde otra perspectiva, seguir creando (Fediuk & Molina, 2022).

Por el contrario, también vino a reafirmar y poner en valor la importancia del contacto corporal, del aprendizaje por imitación; la presencia necesaria en estudios de danza, música o teatro donde la proximidad y el vínculo requieren presenica real. Aunque no se trata de rechazar las tecnologías digitales, el docente-artista debe hacer un trabajo de investigación para aprender a usarlas estratégicamente, sin subordinar la investigación somática a la digital. Un docente-artista debe estar alfabetizado tanto en tecnologías digitales como en las “tecnologías del cuerpo y del movimiento”. No se debe perder de vista que el alumnado está completamente familiarizado con “lo digital” y que no se puede permanecer al margen de ella. Imbricar ambas narrativas permite conectar con los estudiantes desde “su universo” y crear nuevas sinergias y metodologías artísticas.

6. CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA EL DOCENTE-ARTISTA

Sin embargo, es crucial reconocer que esta transformación de la que estamos hablando, no puede ocurrir únicamente mediante la voluntad individual de los docentes-artistas. Se necesitan cambios institucionales sustanciales. Wolf et al. (2007) señalan que si queremos una educación donde la investigación artística alimente la pedagogía, debemos:

1. Reconocer la labor artística creativa de los docentes-artistas como parte de su rol profesional, no como una actividad al margen de su docencia o como un hobby.
2. Garantizar el tiempo, los espacios y los recursos necesarios: entender que la investigación artística requiere otra forma de proceder y que necesita espacios de trabajo concretos.
3. Generar redes de colaboración entre docentes-artistas, entre instituciones educativas y espacios de creación artística, entre universidades y escuelas.
4. Transformar los sistemas de evaluación para no hablar solo de resultados que sean medibles o tangibles, y poner en valor los procesos creativos de búsqueda y experimentación.
5. Integrar la formación pedagógica de artistas que deseen dedicarse a la enseñanza, reconociendo que ser artista y ser docente requieren competencias distintas, aunque complementarias.

Asimismo, es importante señalar que la fragmentación presente en muchos estudios superiores de artes escénicas provoca que la pedagogía aparezca como un añadido a la práctica artística, cuando en realidad ambas dimensiones son indisociables. La creación artística siempre implica formas de transmisión, acompañamiento y aprendizaje, del mismo modo que toda práctica pedagógica moviliza procesos de imaginación, experimentación y creación.

Por ello, una clase de danza contemporánea, de teatro físico o de composición musical puede entenderse simultáneamente como un espacio de investigación artística y de investigación pedagógica.

7. CONSIDERACIONES FINALES PARA LA PRÁCTICA DEL DOCENTE-ARTISTA

Al margen de las cuestiones institucionales, el docente-artista debe asumir responsabilidades éticas específicas. A partir de lo desarrollado en este capítulo, podemos resumir algunas:

- Cultivar la autorreflexión, la autocrítica. El docente-artista debe preguntarse constantemente sobre cómo su identidad artística está configurando las decisiones pedagógicas, y si está imponiendo su criterio artístico o, por el contrario, realmente es capaz de ser flexible frente a la creatividad de su alumnado. No debemos olvidar que en los procesos creativos del docente-artista/alumnado, el aprendizaje es bidireccional.
- Generar espacios de experimentación. Lugares donde el alumnado pruebe, juegue, aprenda a lidiar con el error, la frustración y el ego. El docente-artista es responsable de diseñar estos laboratorios donde sus estudiantes investiguen con el cuerpo, con la voz, y pongan a prueba su imaginación.

- Documentar la práctica como herramienta de evaluación y registro de los procesos de creación. De esta forma, los procesos pedagógicos del docente-artista también pueden cuestionarse e ir cambiando con el paso del curso académico. ¿Qué funcionó en esta investigación escénica? ¿Dónde se bloquearon los estudiantes? ¿Qué preguntas debo formular en este proceso creativo? Esta documentación reflexiva es lo que transforma la práctica escénica cotidiana en un proceso sistemático de investigación rigurosa.
- Ser honesto con los procesos creativos y con el alumnado. Las artes escénicas son disciplinas donde la perseverancia es fundamental: hay que entrenar el cuerpo y la mente, seguir creando, escribiendo, estudiando, saber cómo se investiga, etc. Abrazar la incertidumbre y enseñar desde la escucha y la disponibilidad.

8. CONCLUSIONES: EL DOCENTE-ARTISTA COMO FIGURA CONTEMPORÁNEA INEVITABLE

La figura del docente-artista no constituye una excepción dentro de la educación formal contemporánea, sino una necesidad pedagógica derivada de los desafíos educativos actuales. En un mundo donde las tecnologías digitales inundan nuestras vidas, la inmediatez y el individualismo gobiernan lo cotidiano, repensar laboratorios escénicos con prácticas colaborativas, donde se potencie la escucha, la generosidad, la disponibilidad y la creatividad, genera una pedagogía genuina.

Cuando un docente de teatro, danza, o música renuncia a su práctica artística de forma activa, está renunciando también a la investigación artística. Si por el contrario, es capaz de mantener esa práctica, pero la mantiene alejada, aislada de su rol docente, se produce una separación artificial entre los procesos de creación y los procesos pedagógicos limitando el potencial transformador de ambos ámbitos. Cuando integra la creación en la enseñanza, cuando invita a su alumnado a participar de forma activa en investigaciones artísticas rigurosas y sistemáticas, surge un modelo de educación que transforma el paradigma educativo y a su alumnado.

Por ello, es necesario que las artes escénicas integren esta dualidad dentro de la educación formal. El teatro no es aprenderse un texto o llegar a construir varios personajes, es el arte de investigar el sentido del ser humano y sus pulsiones más profundas. Asimismo, la danza no es moverse bien y copiar coreografías, es construir arquitecturas con el cuerpo, habitarlo, relacionarse con el espacio y con otros cuerpos diversos. La música no es tan solo reproducir partituras o “tocar bien”, es la capacidad de comprender cómo puede “sonar” el mundo. Estos aprendizajes no pueden ocurrir mediante transmisión de información, requieren investigación viva, convivencia real y física, disciplina y rigurosidad en el proceso formativo.

A lo largo de este capítulo hemos defendido que la práctica artística no debe entenderse únicamente como un contenido curricular ni como una competencia profesional complementaria. Crear es también investigar, formular preguntas, explorar posibilidades y producir conocimiento. Cuando el docente-artista integra la creación en los procesos de enseñanza, el aula deja de ser únicamente un espacio de transmisión de contenidos para convertirse en un laboratorio de experimentación donde alumnado y profesorado aprenden, investigan y construyen significado de manera conjunta. Desde este prisma, la enseñanza, la investigación y la creación forman parte de un mismo proceso y se enriquecen mutuamente.

El docente-artista es un rol fundamental en la educación: una forma de enseñanza donde la separación entre el docente que imparte su clase magistral y el alumnado que escucha, se disuelve. Este rol es una figura clave donde el bagaje, la experimentación y el conocimiento acumulado se ponen al servicio de la pedagogía.

REFERENCIAS

Adams, J. (2007). *Artists becoming teachers: Expressions of identity transformation in a virtual forum*. *International Journal of Art & Design Education*, 26(3), 264–273
<https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2007.00537.x>

Arévalo Plasencia, J. L. (2024). El quehacer artístico: ¿es la docencia, una buena opción laboral para los artistas? *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, 8(15), 1–40.
<https://doi.org/10.18537/ripa.15.01>

Bremmer, M., Heijnen, E., & Kersten, S. (2021). Teacher as conceptual artist. *International Journal of Art & Design Education*, 40(1), 82–98.
<https://doi.org/10.1111/jade.12318>

Cacciari, M. (2000). *El dios que baila*. Paidós.

Crespo Fajardo, J. L. (2011). Cuando el docente es un artista. *EARI: Educación Artística. Revista de Investigación*, 2, 76–81. <https://turia.uv.es/index.php/eari/article/view/2505>

Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. Touchstone.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (M. Bergman Ramos, Trad.). Siglo XXI Editores.

Gadamer, H.-G. (1998). *La actualidad de lo bello*. Paidós.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

- Lecoq, J. (1997). *El cuerpo poético: Una pedagogía de la creación teatral*. Alba Editorial.
- Lecoq, J. (2006). *Theatre of movement and gesture* (D. Bradby, Ed.). Routledge.
- Lucero, J. (2016). Conceptualist as educator educator as conceptualist. En R. Vella (Ed.), *Artist-Teachers in Context: International Dialogues* (pp. 187-196). Sense Publishers.
- Lucero, J. (2018). *Teacher as conceptual artist: Identifying the overlap between the teacher/artist identities*. Research Group Arts Education, Amsterdam University of the Arts.
- Merleau-Ponty, M. (1945/1962). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Trans.). Routledge & Kegan Paul.
- Murray, S. (2003). *Jacques Lecoq*. Routledge.
- Nachmanovitch, S. (2004). *Free play: La improvisación en la vida y en el arte*. Paidós.
- Fediuk, E., & Molina, A. (Eds.). (2022). *Artes en emergencia: Creación, formación y supervivencia del sector artístico durante la pandemia*. Universidad Veracruzana; Ediciones del Lirio. <https://doi.org/10.25009/uv.2750.1639>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wolf, D. P., Cunningham, S., & Deasy, R. (2007). Transforming arts teaching: The role of higher education. *The Arts Education Partnership*. https://sc.edu/study/colleges_schools/music/faculty-staff/jesselson/dana_foundation_transforming_arts_teaching.pdf

CUERPO Y CREACIÓN COMO ESPACIOS PARA EL APRENDIZAJE

Ángela Morales Fernández

Universidad Autónoma de Madrid

Raquel Pastor Prada

Universidad Autónoma de Madrid

1. APRENDER DESDE Y A TRAVÉS EL CUERPO

Este espacio dedicado al cuerpo, la creación y la educación artística nos invita a pensar —y sobre todo a sentir— qué significa aprender desde el cuerpo, desde la experiencia sensible, desde lo que se mueve y se transforma.

A menudo, cuando hablamos de aprendizaje, pensamos en la mente, la razón, el pensamiento lógico. Pero ¿qué pasa con el cuerpo que habita la escuela? ¿Qué pasa con los gestos, con el ritmo, con la respiración de quienes aprenden? El cuerpo es la primera forma de conocimiento, el lugar desde el cual percibimos, comprendemos y nos relacionamos con el mundo ¿verdad?, sin embargo, durante siglos y aún hoy, la educación lo ha dejado en los márgenes curriculares, subordinado al pensamiento racional o al discurso verbal.

Maurice Merleau-Ponty nos recuerda en su libro *Fenomenología de la percepción* ya desde 1945 que «no tenemos un cuerpo, somos un cuerpo» (p. 209). Esta frase, aparentemente sencilla, contiene una revolución pedagógica: el cuerpo no es un medio, ni un instrumento, ni un soporte del pensamiento. El cuerpo es el sujeto del aprendizaje, la condición misma de posibilidad de toda experiencia educativa, por eso «es urgente recuperar la conciencia de que el cuerpo, en tanto lugar de experiencia, es el único lugar en el que se produce conocimiento» (Pérez Galí, 2019, p. 103).

Pero ¿qué significa esto en la práctica? Para nosotras, significa que aprender a través del cuerpo no ocurre solo cuando comprendemos una idea, sino cuando la incorporamos, cuando la vivimos, cuando la hacemos nuestra. Como el agua y la esponja, que, al encontrarse, al amalgamarse dejan de ser lo que eran para convertirse en un todo indivisible. El aprendizaje corporeizado, encarnado, queda entonces incorporado como una parte constitutiva de nuestro ser, de nuestra forma de pensar, de sentir, de entender y de habitar el mundo. «Lo que se aprende en el cuerpo no es algo que se posee, como un saber que uno puede mantener delante de sí, sino algo que se es» (Bourdieu, 1991, pp. 124-125).

Esto significa que el aula no puede reducirse a un espacio de sillas, mesas y pizarra, sino que en la realidad es un espacio de cuerpos presentes, que aprenden a través de los sentidos, que aprenden a través del cuerpo y que deben explorar sus posibilidades no desde un pupitre, sino en el tiempo y en el espacio real.

El cuerpo tiene un peso fundamental en el ámbito educativo porque es el lugar donde toda experiencia se hace posible. No aprendemos a pesar del cuerpo, sino a través de él: es la primera vía de percepción, de relación y de comprensión del mundo. Es el cuerpo el que aprende: con la mente que imagina, los brazos que exploran, los pies que buscan equilibrio, el corazón que late, la mirada que observa, la escucha que acoge y la piel que recuerda.

La presencia corporal —gestos, postura, respiración, ritmo, emoción— influye decisivamente en cómo pensamos, cómo sentimos y cómo construimos significados. Sin embargo, durante mucho tiempo la escuela lo ha reducido a un elemento secundario, subordinado al pensamiento racional, cuando en realidad el cuerpo es sujeto del aprendizaje y no simplemente su soporte. Reconocer su centralidad implica asumir que educar no consiste solo en transmitir información, sino en acompañar procesos encarnados, sensibles y vivos que integran mente, emoción y movimiento. Es lo que Pérez Galí (2019) acuña como educación encuerpada, aquella capaz de imaginar un «cuerpo gozoso y consciente de su movimiento como condición necesaria para el aprendizaje» (p. 103). Porque según este autor: «El conocimiento se encarna o es adiestramiento. Es urgente que entendamos que lo que llamamos educación es un proceso que sucede en el cuerpo, atravesándolo y modificándolo» (p. 103).

La pedagogía tradicional se centra en instruir, transmitir contenidos cerrados, organizar el aprendizaje de forma lineal y evaluar la correcta reproducción de lo enseñado; el docente actúa como transmisor y el estudiante como receptor, siendo el aprendizaje un proceso unidireccional. Sin embargo, una pedagogía basada en las enseñanzas artísticas se orienta a educar en un sentido amplio: favorecer la experiencia, la sensibilización, la creatividad y la construcción de significado; aquí el conocimiento se explora y se interpreta, el profesorado debe mediar y acompañar, y el alumnado crear, experimentar y producir su propia identidad cultural. Mientras la primera prioriza la memorización, la disciplina y los resultados, la segunda pone el foco en el proceso, la expresividad y la relación con el entorno, entendiendo el aprendizaje como un acto vivo, situado y transformador.

En la pedagogía tradicional, el cuerpo ha sido disciplinado, domesticado, incluso borrado. Pero las pedagogías artísticas lo recuperan como fuente de pensamiento y emoción. En una clase de danza, por ejemplo, el cuerpo se convierte en texto; en el teatro, en voz colectiva; en la música, en ritmo compartido. Cada una de estas experiencias reescribe el aprendizaje desde lo sensorial, lo afectivo y sobre todo desde lo colaborativo, en donde cada aprendizaje individual se convierte en un termómetro de intercambio y de identidad grupal. Howard Gardner, en su teoría de las inteligencias múltiples (1983), ya habló de la inteligencia corporal-cinestésica, esa capacidad de pensar con el movimiento. Más allá de una etiqueta, las disciplinas artísticas ponen en juego formas de pensar y conocer que pasan por el cuerpo, el ritmo, el gesto, la escucha y la presencia. Desde nuestro punto de vista, podemos hablar plenamente de una “inteligencia corporal”, potencialidad que se activa y se desarrolla especialmente a través de la música, el teatro y la danza.

En estas disciplinas, cada gesto visual es una forma de pensamiento encarnado, una manera particular de expresar lo que se comprende, se recuerda o se imagina. En conjunto, estos lenguajes entrenan una forma de inteligencia que no es solo motriz, sino sensorial, emocional, rítmica, expresiva y relacional, donde el cuerpo actúa como un instrumento cognitivo. Por eso, más que añadir habilidades, estas artes configuran modos de comprender el mundo, de pensar con el movimiento y de construir sentido desde la experiencia encarnada.

Esto nos invita a preguntarnos: ¿Por qué la escuela valora tanto la inteligencia lingüística y lógica, pero tan poco la corporal? ¿Por qué seguimos considerando que movernos, tocar o sentir son actos secundarios frente al razonamiento? Esta jerarquía entre inteligencias no es casual, responde a modelos sociales, económicos y culturales que han definido qué tipo de ser humano debía producir la escuela. También hay detrás una idea de “buen ciudadano”: racional, contenido, productivo, disciplinado, capaz de inhibir impulsos y priorizar lo mental sobre lo sensible. Esta imagen excluye todo lo que no encaja en esa racionalidad estrecha: el juego, la emoción, la corporalidad, la intuición, la escucha, la creación.

La danza en la escuela, además, pone en cuestión de forma radical ese cuerpo impuesto normativo y alienado que en el futuro será un trabajador-consumidor y que es tan característico de los sistemas educativos capitalistas en los que hemos crecido. La danza en la escuela es el medio de recuperar el cuerpo libre, consciente, autónomo, crítico y capaz de producir conocimiento a través del gozo y no solo a través de esfuerzo, la productividad y la competitividad (Pérez Galí, 2019, p. 102).

Las artes quedan relegadas porque no encajan en la lógica de la utilidad inmediata ni de la evaluación cuantificable. Por eso seguimos considerando que movernos, tocar o sentir son actos secundarios, porque no se ajustan a una escuela diseñada para premiar lo que es fácil de evaluar y ordenar. El cuerpo introduce complejidad, incertidumbre, subjetividad; requiere espacio, tiempo y escucha; las artes —música, danza, teatro— muestran que el cuerpo piensa, imagina y comprende, y que hay formas de inteligencia que solo emergen en la acción, el gesto, el ritmo o la presencia. Lo que ocurre es que estos modos de conocimiento no siempre producen evidencias “medibles”, pero producen algo más profundo: conciencia, creatividad, vínculo, memoria sensorial, capacidad expresiva, todo lo que hace que aprender sea una experiencia viva y no un mero ejercicio de instrucción.

En el fondo, seguimos valorando menos la inteligencia corporal no porque sea menos importante, sino porque exige una escuela distinta: menos centrada en controlar y más en permitir que el aprendizaje suceda con todo el ser. Por eso recuperar la inteligencia corporal —y la dimensión artística— implica también imaginar otro modelo de sociedad y de ciudadanía, donde el cuerpo no sea un estorbo, sino una fuente legítima de conocimiento y de vínculo con el mundo. Recuperar el cuerpo como lugar de aprendizaje es un acto de justicia pedagógica. Es devolverle al alumnado la posibilidad de aprender desde la experiencia viva, no solo desde la repetición o la abstracción.

2. EL PROCESO CREATIVO COMO HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE

El primer paso para nosotras es conocer al sujeto que aprende. Esto implica no imponer metas preconcebidas, sino explorar sus posibilidades y competencias para acompañar también sus dificultades, trabajándolas desde el respeto y la escucha. Hablamos de un arte por y para todos, sin distinciones ni jerarquías, donde cada persona tiene un punto de partida y un punto de llegada propios. En este enfoque, el proceso creativo y el producto final son igualmente importantes y necesarios: el proceso como espacio de descubrimiento, experimentación y transformación; y el producto como huella visible de ese recorrido personal. Así, la creatividad deja de ser un fin estético para convertirse en una auténtica herramienta de aprendizaje.

La creatividad en educación no es un lujo ni un adorno, es una necesidad vital. La creatividad, entendida pedagógicamente, no trata de producir algo bonito o novedoso, sino de mirar de otra manera, de ampliar la mirada sobre lo ya conocido o de atreverse a explorar lo desconocido. Elliot Eisner (2002) lo expresó con claridad: «la finalidad de la educación artística no es hacer artistas, sino desarrollar una forma de pensamiento artístico» (pp. 20-21).

En este punto, nos gustaría recordar el decálogo de Comenius (Jan Amos Komenský 1592 - 1670), enseñanzas que podemos decir que siguen de plena vigencia en nuestros días para los que creemos que la educación debe ser un mundo de integración de múltiples saberes y experimentación de vivencias significativas y personalizadas.

1. La educación debe ser universal.
2. Enseñar todo a todos de la manera más eficaz.
3. La enseñanza debe adaptarse al desarrollo natural del alumno.
4. Primero los sentidos, luego la razón y finalmente el juicio.
5. La escuela ha de ser un taller de humanidad.
6. La enseñanza debe ser placentera y no forzada.
7. Lo simple antes que lo complejo, lo general antes que lo particular.
8. Aprender haciendo.
9. Orden y método en todo.
10. El maestro debe ser guía, modelo y acompañante.

¿Cómo fomentamos entonces esa creatividad en el aula? Si retomamos algunos principios de este decálogo, los procesos nos llevan a:

- **No imponer respuestas, sino abrir preguntas**, porque, como señalaba Comenius (1986), el aprendizaje debe surgir de la curiosidad natural y del deseo de comprender. La creatividad nace cuando permitimos que cada aprendiz formule su propia búsqueda, que explore desde su punto de partida y según su ritmo interno. La enseñanza no debe “llenar” al alumno, sino “despertarlo”.

- **No buscar la perfección, sino valorar el proceso**, en sintonía con la idea comeniana de que “todo ha de enseñarse según el orden de la naturaleza”. La naturaleza no crea de un solo gesto, sino en etapas, con avances y retrocesos, con pruebas y exploraciones (¿ensayo/error?). Así también ocurre en el proceso creativo: lo importante no es el resultado final, sino la transformación que ocurre durante el recorrido.
- **No temer al error, sino usarlo como parte del aprendizaje**, porque para Comenius (1986) el error no era un fracaso, sino una señal de que el estudiante está intentando, ensayando, poniendo en marcha su comprensión. El error revela dónde hay que acompañar, no dónde hay que castigar. En un aula creativa, el error se convierte en un maestro silencioso que orienta la experiencia.
- **No homogeneizando, sino acogiendo la singularidad**, siguiendo la defensa comeniana de una educación “para todos” que respete las diferencias, las historias y los talentos individuales. Fomentar la creatividad requiere aceptar que no todos crean de la misma forma, ni con los mismos tiempos, ni con los mismos lenguajes. Cada estudiante tiene su manera de transformar lo aprendido en gesto, palabra, imagen o sonido.
- **No enseñando de forma abstracta, sino comenzando por los sentidos**, tal como insistía Comenius (1986) cuando decía que “nada hay en la mente que no haya pasado antes por los sentidos”. La creatividad se activa cuando el cuerpo entra en juego: cuando se toca, se escucha, se observa, se siente. El pensamiento creativo se nutre de experiencia directa, del contacto con materiales, ritmos, palabras, colores, cuerpos y espacios.
- **No cerrando el aula, sino abriéndola al mundo**, porque para Comenius (1986) la escuela debía ser un “taller de humanidad”. La creatividad florece cuando conectamos contenidos con la vida, cuando invitamos al entorno, cuando hacemos del aula un laboratorio permeable donde la realidad entra como materia prima.
- **No controlando cada gesto, sino guiando desde el acompañamiento**, como proponía Comenius (1986) al definir al maestro como modelo y orientador, no como vigilante. La creatividad necesita un adulto que sostenga, no que limite; que provoque, no que dicte; que inspire, no que domestique.
- **No enseñando para repetir, sino para transformar**. Comenius (1986) buscaba una educación capaz de mejorar al ser humano y al mundo. La creatividad es precisamente eso: la capacidad de imaginar lo que no existe aún, de mirar de otra manera, de encontrar nuevas respuestas donde antes solo veíamos caminos cerrados.

Lo verdaderamente revelador, y a la vez triste, es que estamos en 2025 y estas ideas siguen plenamente vigentes. Llevamos casi cinco siglos —desde aquel decálogo del siglo XVI y XVII— reclamando una educación más humana, más sensorial, más abierta al cuerpo, al arte y a la experiencia, y aún seguimos trabajando para lograr un cambio con las mismas ideas de hace 400 años. Hemos avanzado, sí, pero no lo suficiente como para transformar

ese modelo que sigue privilegiando la razón abstracta sobre la vivencia encarnada, la repetición sobre la creación, la uniformidad sobre la singularidad.

El error, el juego y la improvisación son dimensiones fundamentales del pensamiento creativo. El juego nos permite ensayar el mundo, probar posibilidades, fallar sin miedo. La improvisación nos obliga a estar presentes, a responder desde la intuición y el cuerpo. Y el error, lejos de ser una falta, se convierte en una puerta: la posibilidad de aprender de manera profunda y encarnada.

Según Dewey (1938), la educación debe entenderse como un proceso fundado en la experiencia, entendido como una continuidad, una interacción entre experiencia pasada y nuevas experiencias. En ese sentido, la creatividad no está solo en el arte, sino en la capacidad de dar forma a la experiencia. Cuando un docente incorpora la creatividad como herramienta, deja de ser un transmisor de contenidos y se convierte en mediador de descubrimientos.

Y surge entonces una pregunta: ¿Estamos dispuestos, como docentes, a perder el control del resultado para ganar la vitalidad del proceso? Esta pregunta nos devuelve a un lugar indispensable, el de reconocernos también como aprendices. Aceptar este reto implica emprender un proceso de mirar hacia dentro, un aprendizaje que comienza en nosotros mismos antes de llegar al aula. Supone explorar nuestras propias creencias, abrirnos a lo inesperado, permitírnos disfrutar y, por paradójico que parezca, aceptar que también necesitamos del ensayo y error para crear desde el conjunto. Porque cuando un docente se atreve a experimentar, a equivocarse y a reconstruirse, está generando el clima que hace posible que sus estudiantes hagan lo mismo. Enseñar desde la creatividad requiere, en última instancia, que el docente viva con honestidad ese mismo proceso creativo.

3. EL DESAFÍO DE INTEGRAR LAS ARTES EN EL AULA

Cuando la música, la danza y el teatro se encuentran, el aula se transforma. Los límites entre disciplinas se disuelven, y el conocimiento se vuelve tejido, una red de relaciones.

En una experiencia interdisciplinar, un gesto puede nacer de un ritmo, una palabra puede convertirse en movimiento, un sonido puede encarnar una emoción.

Edgar Morin nos recuerda en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999) que «conocer es unir, y no separar» (p. 14). La interdisciplinariedad no consiste solo en mezclar técnicas, sino en integrar modos de pensar, sentir y crear.

Pero integrar las artes implica también un desafío: exige un cambio de mirada del docente. Supone salir del territorio seguro de la propia disciplina y aceptar la incertidumbre del diálogo. Porque el arte, cuando se mezcla, no busca la homogeneidad, sino la resonancia. Entonces, ¿qué aprendizajes emergen de estas experiencias? Surge la escucha, la cooperación, la empatía estética. Surgen vínculos entre lo individual y lo colectivo, entre lo sensible y lo racional. Y, sobre todo, surge la comprensión de que aprender es crear con otros.

Hablar de interdisciplinariedad o transdisciplinariedad no es sumar artes ni superponer lenguajes, sino crear un espacio nuevo, un territorio común en el que cada expresión artística se pone al servicio del resto y, al mismo tiempo, se ve transformada por ellas. Como el agua que empapa la esponja y deja de ser únicamente agua o esponja para convertirse en una única materia, las artes —el sonido, el color, la palabra, el gesto, los ritmos y hasta el silencio— dejan de existir de forma aislada para formar parte de un todo vivo. Aunque no tengamos una palabra exacta para nombrarlo, podemos hablar de producciones conjuntas, integrativas, donde formar un todo vivo e infusionado (amalgamado, trenzado, entreverado, imbricado, fundido, entrelazado), donde cada lenguaje artístico impregna y es impregnado, transformándose de forma multidireccional... y por supuesto no pierde identidad, sino que se potencia al encontrarse con toda una multitud de experiencias que se unen y complementan. En ese cruce, lo artístico adquiere una nueva densidad, la de una creación que no pertenece a ninguna disciplina en particular, sino al encuentro mismo entre ellas.

4. DANZA EDUCATIVA CREATIVA PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

En un momento histórico en el que la educación atraviesa cambios acelerados, la presencia de las artes —y, de manera particular, de la danza educativa creativa— se revela como un espacio imprescindible para cultivar una sensibilidad profunda, una escucha auténtica y una mirada hacia el otro impregnada de aceptación. En nuestras aulas, trabajar con el cuerpo y desde el cuerpo no es simplemente una práctica metodológica: es una forma de comprender el mundo, de relacionarnos y de construirnos como personas completas. La danza educativa creativa parte de una premisa esencial: ningún aprendizaje es verdaderamente significativo si no toca lo emocional. El movimiento, lejos de ser solo una acción física, es un lenguaje primario que expresa emociones, estados internos, intuiciones y deseos. Por ello, el primer movimiento educativo que proponemos es siempre hacia adentro. Hacia ese espacio íntimo donde cada persona se descubre a sí misma, reconoce lo que siente y lo que necesita. A través de la sensibilización corporal, invitamos a detenernos, a escuchar al cuerpo como quien escucha un paisaje: sin prisa, sin juicio, con profunda atención. En ese gesto de pausa nace la posibilidad de conocernos, de confiar en lo que somos y en cómo somos.

Esta mirada interior, basada en la aceptación de la propia diversidad expresiva, se convierte en el primer paso para que emerja una sensibilidad auténtica. Al ampliar nuestro vocabulario corporal desde la experiencia y no desde la imitación, favorecemos procesos de autoconocimiento que abren la puerta a un mayor equilibrio emocional. La confianza, objetivo inicial de nuestro trabajo, no es un fin en sí misma: es el cimiento sobre el cual se puede construir con creatividad, espontaneidad y capacidad de comunicarse desde la verdad.

Cuando esta confianza interna se despliega, aparece el segundo gran pilar de nuestra disciplina: la escucha del otro. En un mundo saturado de estímulos y opiniones, donde pocas

veces se nos invita a observar sin interpretar o a acompañar sin juzgar, la danza educativa creativa ofrece un territorio distinto: un espacio donde la presencia del otro no se percibe como competencia, sino como posibilidad; donde el movimiento compartido invita a sentir y comprender desde el cuerpo lo que las palabras a veces no alcanzan a nombrar.

En el encuentro grupal se activan formas de comunicación que nos conectan de manera profunda y respetuosa. A través del juego escénico, del intercambio de miradas y del diálogo corporal, se desencadena un tipo de empatía que no se aprende en un libro, sino que se encarna. La empatía corporal —sentir al otro desde nuestra vibración interna— se convierte en un mecanismo natural de inclusión. La diferencia deja de ser obstáculo para convertirse en riqueza, porque el cuerpo reconoce sin necesidad de juzgar: siente, acompaña, responde.

En este viaje compartido, cada persona se descubre parte de un grupo y, al mismo tiempo, plenamente única. Esta doble experiencia fortalece una sensibilidad crítica: la capacidad de reflexionar sobre nuestras acciones, sobre cómo nos movemos en el mundo y cómo afectamos al entorno. La danza no invita únicamente a experimentar; invita a repensar lo vivido, a comprender que la creatividad es también una herramienta para tomar decisiones, para cuestionar, para imaginar futuros más abiertos y humanos.

Así, la danza educativa creativa contribuye a formar personas sensibles porque activa la percepción interna; críticas porque impulsa la reflexión consciente; y empáticas porque construye puentes hacia el otro desde el cuerpo, sin juicios y desde la aceptación profunda. Todo ello convierte esta disciplina en una apuesta indispensable por una educación inclusiva, humana y transformadora.

En última instancia, bailar en el aula es mucho más que moverse: es aprender a mirarnos sin miedo, a escuchar sin prisa y a encontrarnos con el otro desde la autenticidad. Es, en esencia, una forma de educar que nos recuerda que la creatividad, la emoción y la relación constituyen el corazón mismo de lo humano.

La pregunta sobre cómo la danza puede contribuir a la transformación social nos devuelve, inevitablemente, a ideas ya esbozadas: el trabajo grupal, la escucha profunda, la aceptación del otro y la capacidad de construir colectivamente sentidos nuevos. Sin embargo, merece la pena detenerse para subrayar que el arte, cuando se integra en los procesos educativos, no solo forma individuos creativos, sino comunidades más sensibles, abiertas y críticas.

La transformación social no comienza con grandes gestos, sino con pequeños movimientos cotidianos: una mirada que reconoce, una escucha que acoge, un gesto que no juzga, un espacio que permite la diferencia sin convertirla en frontera. Las enseñanzas artísticas trabajan precisamente en ese territorio donde cada detalle importa, porque configura la experiencia de estar con otros.

En el aula, el arte permite que lo estandarizado cobre vida en la originalidad de cada persona. La uniformidad deja paso a la singularidad, y esa singularidad se celebra, se legitima y se vuelve fuente de aprendizaje. Este cambio de mirada, aparentemente simple, tiene una potencia social inmensa: humaniza. Cuando los estudiantes descubren que su forma de expresarse, de sentir y de crear tiene valor, desarrollan una identidad más sólida y una mayor

apertura hacia las expresiones de los demás. Así, el arte se convierte en un espacio donde se practican —de manera natural— valores como la aceptación, el respeto y la capacidad de intercambio cultural.

Toda sociedad que aspire a ser justa, inclusiva y plural necesita fortalecer estas competencias. Las enseñanzas artísticas ofrecen un marco privilegiado para ello, porque promueven una comunicación que no se basa únicamente en las palabras, sino en la sensibilidad, la emoción y la presencia. En este sentido, favorecen un tipo de ciudadanía más consciente, capaz de escuchar y de comprender más allá de las diferencias.

Pero, además, las artes permiten una mirada crítica al mundo. A través de la creación, el alumnado aprende a cuestionar lo establecido, a buscar nuevos sentidos, a imaginar alternativas. La creatividad no se limita al terreno estético: es también una forma de pensamiento capaz de transformar estructuras sociales, culturales y educativas. Cuando una persona descubre que puede crear, también comprende que puede transformar.

Recordando a Comenius (1986), el maestro —*el MAESTRO*, no solo el profesor— aparece aquí como guía, como mediador entre la experiencia y el aprendizaje, y no como un fin en sí mismo. El maestro acompaña, sostiene, propone caminos, pero respeta la autonomía del proceso creativo y humano del estudiante. Esta concepción pedagógica coloca el desarrollo integral del aprendiz en el centro, y desde ahí proyecta una sociedad que lo escucha, que lo reconoce y que confía en su capacidad de construir futuro.

Así, las enseñanzas artísticas se revelan no solo como herramientas educativas, sino como prácticas de transformación social, donde la sensibilidad estética se convierte en fuerza, la creatividad en pensamiento crítico y la empatía en la base de una convivencia más humana. Una sociedad que apuesta por las artes apuesta, en definitiva, por una forma de estar en el mundo donde cada persona tiene un lugar, una voz y un movimiento propio.

5. HACIA UN FUTURO PARA ENSEÑAR DESDE Y A TRAVÉS DEL CUERPO

En un contexto educativo cada vez más digital, las enseñanzas artísticas ocupan un lugar esencial en el aprendizaje contemporáneo. Hoy podemos diferenciar claramente entre aquello que funciona como medio —las tecnologías de la comunicación y la educación— y aquello que constituye un fin en sí mismo, como la experiencia artística, entendida como una forma elemental, expresiva y profundamente humana de comunicación.

La presencia de la tecnología en nuestras vidas es innegable y, en este sentido, integrarla como recurso en los procesos creativos es una opción valiosa dentro de la educación artística. Sin embargo, cuando hablamos verdaderamente de educar, hablamos de vivencias significativas construidas desde el cuerpo, la expresión y el encuentro con el otro. Por ello, nuestra propuesta se fundamenta en un proceso eminentemente práctico, donde la tecnología puede ser un complemento, un apoyo o una herramienta más, pero no sustituye la experiencia artística en sí misma, ni la centralidad de lo sensible, lo expresivo y lo creativo en la educación.

Vivimos en una sociedad hiperconectada, digital, acelerada. Una sociedad que mide el éxito en datos, productividad y eficiencia. En ese contexto, las enseñanzas artísticas son un acto de resistencia. Nos recuerdan la lentitud, la atención, la vulnerabilidad. Nos enseñan a mirar y a sentir. Antonio Damasio (1994) mostró que la emoción no es enemiga de la razón, sino su origen. Para el autor el ser humano no es una máquina pensante que siente, sino que es una máquina sentimental que piensa. Por eso las artes son esenciales: porque devuelven humanidad al conocimiento.

La educación artística forma personas sensibles, críticas y empáticas. Personas capaces de imaginar otros modos de relación, de reconocer la belleza en lo cotidiano, de transformar la experiencia en conciencia. Parafraseando a Paulo Freire (1970) la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo. Y quizás las enseñanzas artísticas, precisamente, sean ese espacio donde las personas aprenden a cambiarse a sí mismas, y con ello, a transformar la sociedad.

La transformación no empieza con grandes discursos, sino con pequeños gestos: con una voz que se atreve a cantar, con un cuerpo que se atreve a moverse, con un grupo que se atreve a imaginar juntos. Empieza también con una mirada que se detiene, que observa lo que otros pasan por alto, que descubre sentido en lo mínimo. Con un color que de pronto ilumina una emoción, que abre un paisaje interior, que revela matices que no sabíamos nombrar. Con un sonido que nos atraviesa y nos conecta con lo que sentimos, que despierta memorias y convoca nuevas posibilidades. Con una forma que se dibuja, que se construye, que se transforma ante nuestros ojos y nos recuerda que todo puede ser de otra manera.

La transformación nace del movimiento, no solo del cuerpo sino también del pensamiento: un desplazamiento sutil hacia dentro, un giro inesperado hacia el otro, un vaivén que nos invita a cuestionar y a crear. Surge de la imaginación, esa fuerza silenciosa que permite inventar mundos posibles y reinventar el propio. Y se fortalece con la creatividad, que no es un talento reservado a unos pocos, sino una forma natural de relacionarnos con la vida cuando tenemos espacio para explorar, equivocarnos, experimentar y volver a empezar.

En la educación, el arte aporta algo profundamente valioso: libertad. Libertad para expresarse sin miedo al juicio, para pensar sin rigideces, para sentir sin censura. Libertad para descubrir la propia voz, el propio color, la propia forma de estar en el mundo. Libertad, para reconocer la diversidad de expresiones humanas y para convivir con ellas desde el respeto y la apertura.

Por eso las artes transforman: porque permiten que cada persona se reconozca única y, al mismo tiempo, parte de un tejido común. Porque amplían la mirada, afinan la escucha, despiertan el cuerpo y ensanchan el pensamiento. Porque nos enseñan, en definitiva, que educar no es llenar, sino abrir: abrir posibilidades, abrir caminos y abrir, sobre todo, la capacidad de imaginar juntos un mundo más humano.

6. REFLEXIÓN FINAL

A los futuros docentes que buscan enseñar a través del cuerpo, quisiéramos decirles que educar desde el cuerpo no es simplemente cambiar la metodología, la didáctica, el currículo o la estructura del proceso de enseñar y aprender. Es un cambio de raíz, un desplazamiento profundo que implica cambiar la mirada, ampliar las metas, abrir nuevas posibilidades y revisar honestamente nuestras propias convicciones. Significa poner todo nuestro YO —nuestro cuerpo, nuestra emoción, nuestra historia, nuestra sensibilidad— al servicio del proceso educativo y de los aprendices.

Enseñar desde el cuerpo es reconocer que el conocimiento no es una colección de contenidos inmóviles, sino algo que está vivo, que se respira, que se encarna en los gestos, en las tensiones, en las miradas y en los silencios. Es comprender que aprender implica también moverse, emocionarse, transformarse; que el cuerpo no es un accesorio del saber, sino su primera casa, su lenguaje más antiguo y su memoria más profunda.

Es permitir que el aula se convierta en un espacio de presencia, donde cada persona está ahí de verdad, con todo lo que es. Un espacio de escucha, no solo auditiva, sino corporal, emocional, relacional. Una escucha que reconoce sin juzgar, que acoge sin imponer y que invita al otro a desplegar su propia expresividad. Y es, sobre todo, un espacio de creación, donde se experimenta, se juega, se imagina y se da forma a aquello que todavía no existe.

Enseñar desde el cuerpo es asumir que educar no es transmitir, sino activar procesos; no es modelar, sino acompañar emergencias; no es pedir que repitan, sino propiciar que descubran. Implica soltar certezas, abrir caminos, permitir que la diversidad de movimientos, ritmos y formas de sentir tenga lugar.

A quienes desean emprender este camino, queremos recordarles algo esencial: el cuerpo es un maestro silencioso. Enseña a través del tiempo, del contacto, de la respiración compartida. Enseña cuando permitimos que nuestras prácticas hablen desde la autenticidad y no desde el control; cuando nos relacionamos desde el respeto, la curiosidad y la confianza mutua.

Educar desde el cuerpo es, en definitiva, apostar por una pedagogía más humana, donde cada gesto cuenta, donde cada voz encuentra espacio, donde cada movimiento abre posibilidades. Es reconocer que la verdadera transformación pedagógica empieza ahí: en la manera en que habitamos el aula, en la manera en que habitamos nuestro cuerpo y en la manera en que permitimos que otros habiten también el suyo.

Loris Malaguzzi, inspirador de las escuelas de Reggio Emilia, nos decía que cuerpo, pensamiento y emoción debían de conformar una sola entidad. Su visión educativa defiende el aprendizaje no como una carretera de trayectoria recta y segura, sino como un laberinto lleno de bifurcaciones, descubrimientos y opciones repletas de posibilidad (Núñez, 2025, párr. 3).

Si logramos que esa unidad esté presente en nuestras aulas, estaremos más cerca de una educación que no solo instruye, sino que transforma; una educación que no solo enseña, sino que conmueve, una escuela o cualquier espacio que EDUCA.

Y nos gustaría cerrar con una pregunta, más que con una afirmación: ¿Qué pasaría si empezáramos a pensar la escuela no como un lugar donde se aprende sobre el mundo, sino como un lugar donde se aprende a estar en el mundo, con el cuerpo entero, con todos los sentidos, donde se desarrollan todas las capacidades humanas sin rango de importancia ni exclusión? Porque tal vez ahí —en ese gesto de volver al cuerpo, con el cuerpo, desde el cuerpo, a través del cuerpo, para crear, recrear, expresar, conocer, comprender, mirar, sentir—empiece el verdadero aprendizaje.

REFERENCIAS

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.

Comenius, J. A. (1986). *Didáctica magna* (Vol. 133). Akal.

Damasio, A. R. (1994). Descartes' error and the future of human life. *Scientific American*, 271(4), 144. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican1094-144>.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.

Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. WW Norton & Company.

Gardner, H. (1987). The theory of multiple intelligences. *Annals of dyslexia*, 37, 19–35. <https://doi.org/10.1007/BF02648057>

Merleau-Ponty, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. Fondo de Cultura Económica.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Núñez, M. (13 de julio de 2025). Loris Malaguzzi, psicólogo creador del método Reggio.

Emilia. *El Confidencial*. www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2025-07-13/1qrt-loris-malaguzzi-psicologo-creador-del-metodo-reggio-emilia_4168462/

Pérez Galí, A. (2019). Hacia una educación encuerpada: Algunas notas sobre pedagogía y un manifiesto. En X. Ponce (comp.), *Conversaciones anotaciones y dramaturgia en las artes vivas: España y Uruguay* (pp. 101-124). Estuario Editora.

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>

EL CICLO ESPAÑOL DEL ESCENÓGRAFO CASTANHEIRA (1990-2010)

Liz Perales

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

José Manuel Castanheira (Castelo Branco, 1952), artista plástico y escenógrafo portugués, es artífice de una de las obras escénicas más singulares, fértiles y vanguardistas del teatro europeo de finales del siglo XX y que llega hasta nuestros días, ya que el artista sigue en activo. Sus creaciones se sitúan en las antípodas de aquellos escenógrafos que se limitan a diseñar un decorado ilusorio al servicio del director y del texto; por el contrario, concibe su labor como una obra plástica original, que, sin romper el discurso del director de escena, ofrece su visión personal. La belleza de sus escenografías, caracterizadas por su impronta pictórica y metafórica con las que logra trasladarnos a mundos sensoriales, contribuyen a multiplicar las lecturas de los espectáculos en los que ha participado, lo que le ha valido que algunos críticos le hayan definido como “el dramaturgo del espacio” (Perales, 1999).

La labor escenográfica de Castanheira supera las 300 producciones, desde sus comienzos en 1972 con el *Grupo de Iniciação Teatral* de Trafaria y luego con el director Rogerio Carvalho hasta la actualidad. Su actividad no se ha limitado a Lisboa ni siquiera a Portugal, siempre ha tenido vocación de ser un artista trasnacional, lo que le ha llevado a colaborar con compañías, teatros y equipos de Francia, Brasil, Hungría, Italia, España... En la década de los 90 se mantuvo muy ligado a los escenarios y equipos españoles, desarrollando trabajos de gran envergadura hasta 2010. Este artículo se propone estudiar este “período o ciclo español” de su obra.

En los últimos años han sido numerosos los homenajes y reconocimientos que se le han brindado en Portugal: la medalla de mérito cultural concedida por el gobierno luso y la nominación de miembro honorario del Colegio de los Arquitectos Portugueses. También se han hecho varias exposiciones de su obra, siendo la más ambiciosa la que le dedicó en 2025 el Centro de Cultura Contemporánea de Castelo Branco (Portugal): *Castanheira. Retrospectiva 1973-2025*, donde dispuso de 3.000 metros cuadrados para reunir maquetas de sus escenografías, bocetos y diseños de las producciones escénicas que han jalonado su larga carrera, y también obra de las distintas disciplinas artísticas que ha desarrollado.

Arquitecto de formación, ha sido profesor en la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Lisboa, donde impartió la asignatura de Escenografía. Como director artístico adjunto del teatro nacional Dona María II de Lisboa impulsó distintos encuentros internacionales de formación como *ScenaLisboa* (2013), que abrieron un primer diálogo entre escenógrafos para dar a conocer su actividad profesional y técnica. Igualmente, ha impartido talleres dirigidos a todo tipo de públicos; el último, en 2022, en el Festival de Teatro de Almada, cuya experiencia narró así:

Uno a uno, se fueron presentando (los participantes), y yo recordaba el sueño antiguo que siempre me había perseguido y que ahora por fin se materializaba delante de mis ojos: la realización de un laboratorio de intercambio de ideas como este, formado por un grupo de personas de áreas múltiples, donde algo nuevo se logra que ocurra. Asimismo, empieza la práctica teatral. Un arte plural, un lugar de confluencias, saberes y luchas, tan rico como diverso. La escenografía y la arquitectura conllevan muchísimos paralelismos. Pero siento que la arquitectura a veces debería seguir por el camino de la primera. Por eso a menudo digo, no sin provocación, que soy un “no arquitecto”, pues siempre me he sentido incómodo con mi propia manera de contemplar la arquitectura hoy en día. La arquitectura no ha sabido evolucionar en su misión primordial, que sería la de contribuir a la felicidad de mas y mas personas (Castanheira, p.9, 2023).

2. ESPACIO ESCÉNICO COMO JUEGO DE ENERGÍAS

El espacio escénico en el que se desarrolla una obra es decisivo tanto en el resultado interpretativo de los actores como en la idea que se hace el público. Espacio escénico no se refiere únicamente al espacio físico entendido como el decorado de una escena teatral, sino todo lo que escapa del control de los personajes, lo que está fuera de ellos y que, sin embargo, es clave para explicar su naturaleza y sus acciones. El espacio es todo aquello que nos informa de recuerdos, deseos, pensamientos ocultos, circunstancias históricas y espirituales, cambios... todo lo que rodea a los personajes de forma inmediata o remota (Donnellan, p. 27, 2020). Recrear todo eso en una producción teatral es labor del director de escena en estrecha colaboración con el escenógrafo.

Esta idea no está muy alejada de lo que Jose Manuel Castanheira entiende por su labor escenográfica cuando dice: “en teatro, lo que realmente importa no es el actor X o la escena Y, que pueden ser prodigiosos en sí mismos. Pero no significan nada en términos de espectáculo. Lo que realmente importa en el teatro es la construcción de relaciones entre los actores y la sala: el espectador, el decorado, el atrezzo, la silla... Lo que cuenta es el juego de energías” (Castanheira, p. 102, 2020).

Por otro lado, ha declarado: “La construcción de un espacio está siempre relacionada con la descomposición de otros espacios” (Freydefont, p. 15, 2023), lo que le ha llevado a su idea de “teatro en ruinas”. Considera que en el teatro nada es definitivo, “estamos siempre delante de obras en permanente construcción y deconstrucción”, lo que exige que la arquitectura teatral reflexione sobre ello (Castanheira, p. 92, 2020). Y otra de sus obsesiones gira en torno a la disposición ideal de enfrentar al público con la representación. No hay que olvidar que es arquitecto de formación y que sus escenografías funcionan como construcciones de universos de fantasía diseñadas para acoger no solo a los personajes de ficción, también a los espectadores.

Las escenografías de Castanheira operan como metáforas visuales, lecturas simbólicas de las obras. Jamás ha creado un decorado naturalista o realista, ni en sus inicios. Le interesa extraer la esencia de la obra y lo que el director quiere contar para apoyarlo con su aportación escenográfica. Por ello rechaza el uso de telones o de decorados de “mentira” y en su lugar

opta por volúmenes y estructuras tridimensionales, a los que la luz concede un valor decisivo. En sus inicios, en la década de los 80, sus escenografías tenían el carácter casi de instalaciones (Un jeep de segunda mano, Frida o la casa azul). Le encantaba experimentar con edificios antiguos o salas que iban a ser objeto de una inminente demolición. Una de sus obras más conocidas fue *Tío Vania*, que primero ideó en un edificio decimonónico que posteriormente iba a ser derruido. También se aprovechó del mal estado en el que se encontraba el viejo teatro donde estrenó *Rey Lear* para crear una escenografía orgánica, viva.

Lo fundamental en el teatro es la relación entre el público y la obra y en los teatros a la italiana hace que esa relación esté decidida de antemano”, ha declarado. “Por otro lado, creo que el arte es una forma de estar en la vida, que el teatro es vida y que, por tanto, las formas teatrales cambian según el momento social y nuestra sociedad está permanentemente cambiando. En este sentido, el espacio teatral también tiene que cambiar, que evolucionar. Siempre que puedo me gusta modificar el espacio (Perales, 1999).

Para Castanheira, el núcleo del hecho teatral reside en el vínculo que se establece entre la obra y el espectador. Desde esta perspectiva, considera problemático el modelo del teatro a la italiana, puesto que fija de antemano esa relación y limita las posibilidades de interacción entre escena y público. Asimismo, entiende el arte como una manera de habitar la existencia y el teatro como una forma viva, inseparable de las transformaciones sociales. Por ello, si la sociedad se encuentra en cambio constante, también el espacio teatral debe modificarse, evolucionar y abrirse a nuevas configuraciones. En coherencia con esta concepción, la autora afirma su interés por intervenir y transformar el espacio escénico siempre que las condiciones lo permiten (Perales, 1999).

A la manera de Adolph Appia y Gordon Craig, que a principios de siglo XX soñaron un teatro idealista, alejado del realismo y que afirmara la superioridad de la sugestión, de la evocación y de la representación simbólica, en el que la única fuente inspiradora fuera la obra misma (Herrera, p. 112, 2009), Castanheira también habla de una idea de “teatro imaginario” que ha ido madurando a lo largo de muchos años gracias a las sucesivas confrontaciones con la arquitectura de los teatros en los cuales ha ido trabajando y que pretende abrir las puertas secretas del imaginarios del espectador para “despertarlo de su pasividad, su perplejidad o incomodidad, en su forma de relacionarse con el espectáculo” (Castanheira, p.91).

No es por tanto un artista que se contenta con ser un mero ilustrador de obras teatrales o un creador de mundos de ilusión, sino que persigue experimentar con todos los elementos porque intuye que de ahí puede salir algo interesante, incluso algo metafísico. En sus arquitecturas teatrales es importante la disposición espacial, pero tanto como la atmósfera que recrea, por lo que su labor se parece a la del músico que busca el tono para una canción, echando mano o incorporando referentes literarios y pictóricos. Como es también pintor, casi siempre comienza una escenografía con bocetos imprecisos, abstractos, en acuarela. Y

da gran importancia a la iluminación. Rembrandt, Klee, Dalí, Hooper son algunos de los artistas que más le han influido.

3. REPERTORIO

El escenógrafo portugués se ha distinguido también por sus colaboraciones diversas, tanto con grupos de teatro experimental o universitario como con grandes y célebres teatros europeos. Comenzó con formaciones “amateurs” y siempre, incluso cuando su prestigio ha sido reconocido internacionalmente, ha colaborado con compañías aparentemente menores. La facilidad del escenógrafo para integrarse en grupos o equipos depende siempre del interés que le provoca el proyecto.

Esta falta de prejuicios explica el interesante repertorio que ha escenografiado y que abarca desde los clásicos universales (Chejov, Molière, Shakespeare, Calderón, Ibsen, Strindberg, Lope de Vega) a autores contemporáneos lusos y europeos (Jaime Gralheiro, Max Aub, Edward Bond, Fassbinder, Pinter, Eugene O'Neill, Antonio Álamo, José Sanchis Sinisterra, José Saramago...). Su obra comprende desde grandes y costosas escenografías a otras modestas y de presupuestos humildes. Y por temas, se podría decir que hay una insistencia, especialmente en la década de los 80, en abordar el de la memoria (*Todos los cómicos acaban con una canción*, *Quién teme a Virginia Woolf*, *Terminal bar*), pero en conjunto destaca su interés por Chéjov, al que ha revisitado en sus obras teatrales principales y en múltiples ocasiones.

4. EL CICLO ESPAÑOL

El artista comenzó a prodigarse por los escenarios españoles en la década de los 90, a partir de su colaboración con el director Ricard Salvat para poner en escena la obra de Alvaro Cunqueiro *O incerto Señor Don Hamlet*, producida por el Centro Dramático Galego en 1991. Ya había desarrollado una intensa carrera en su país y el Centro de Cultura Contemporánea George Pompidou de París le dedicó su primera retrospectiva: *Castanheira. Une Ruine en Construction 1973-1993*. Años más tarde de aquella colaboración con Salvat, en 1997, volvería a España para trabajar con Eugenio Amaya en la escenografía de *Elektra*, de Jean Giradoux para el Festival de Mérida, lo que le permitió enfrentarse a la apabullante construcción arquitectónica del teatro romano que es, en sí mismo, un inmenso decorado.



Figura 1. *San Juan*, de Max Aub, con dirección de J.C. Pérez de la Fuente, 1998. CDN.

Más tarde vendría uno de sus trabajos más deslumbrantes, que le proyectaría a nivel nacional: *San Juan*, de Max Aub, dirigido por Juan Carlos Pérez de la Fuente en 1998 en el Centro Dramático Nacional. (CDN) En aquella producción la escenografía era imponente, una nave encallada en el patio de butacas del Teatro María Guerrero de Madrid. *San Juan* es la historia de un viejo carguero errante por el Mediterráneo durante la II Guerra Mundial con un pasaje de judíos huyendo de Europa, a la búsqueda de una ciudad portuaria que les acoja; un argumento tremendamente familiar a pesar de que fue escrita en 1943.

Max Aub también fue refugiado, estuvo en el exilio la mayor parte de su vida. Para esta escenografía empecé por plantearme dos cosas; en primer lugar, un plano vertical, potente, estilizado en una estructura náutica: toda la historia transcurría en un carguero. Una verticalidad que subraya, a pesar de todo, el deseo de supervivencia, la fuerza y la perennidad de la vida. En segundo lugar, un plano horizontal, el de la inestabilidad, el lugar que habitamos. Ambos planos articulados giran uno sobre el otro. A continuación, hice que toda la estructura superase al escenario e invadiera la sala para dar al espectador la sensación de que flota a bordo también; esto solo fue posible porque, a pesar de las enormes dificultades y complejidades técnicas, el director de la obra y el director del teatro se pusieron de acuerdo. El espectador entraba en la sala como si entrara en el mar. Luz y sonido le sorprendían al entrar, un factor sorpresa que amplificaba la expectación. Intento, siempre que puedo, contribuir a sorprender o despertar al espectador (Castanbeira, pp.45.46, 2020).

Que el barco hundiera su proa en el patio de butacas rompía deliberadamente con el teatro a la italiana con el propósito de hacer sentir al espectador que también él era un pasajero como aquellos desesperanzados y apátridas prófugos.

La idea de eliminar la cuarta pared en los teatros a la italiana ha sido una constante entre algunos de los escenógrafos del siglo XX, proclives a indagar sobre espacios que faciliten una comunión más cercana con el público. Como ya se ha dicho, también ha obsesionado a Castanheira durante mucho tiempo. En sus inicios, en la década de los 80, cuando hacía pareja artística con Rogerio Carvalho, sus escenografías tenían el carácter casi de instalaciones y le encantaba experimentar con edificios antiguos o salas que iban a ser demolidas. De manera que cuando empezó a trabajar en los teatros a la italiana, el distanciamiento del público que imponían le incomodaba (Queiroz, 2004).

El año 1999 fue uno de los más fecundos para Castanheira, estrenó nueve escenografías, dos de ellas en España: para el Ballet Nacional y para el Teatro de La Abadía de Madrid. El coreógrafo José Antonio le encargó *Carmen*, de Bizet. Era la primera vez que hacía una escenografía para un espectáculo de danza. Ahí el gran dibujante y acuarelista que es mostró su dimensión pictórica, y si se observan sus cuadernos de entonces se descubre cómo es su forma de trabajar, partiendo siempre del boceto hecho a mano. En la fase de producción, Castanheira recuerda a los pintores de cámara, solo que él pinta los ensayos que presencia y en los que no para de dibujar en su libreta. Estos esbozos le sirven para comunicarse con el director de escena, para mostrar sus propuestas o, como él dice, sirven de punto de partida de un diálogo que expresa muchas más cosas que la enunciación de una simple idea. Además, cuando añade color aparece entonces la atmósfera, el clima, el tono... Al ver los bellos dibujos de la coreografía de *Carmen*, con fuertes amarillos y rojos, él explica:

Carmen es un tema típicamente español y no quería hacer nada que tuviera que ver con el realismo, que reprodujera los lugares típicos. Me inspiré en las pinturas de Altamira, en los paisajes andaluces, en la obra de Barceló, Sorolla y Picasso. Al final lo que hice fue crear una especie de caja amarilla que concentra el calor de Andalucía y en la que se proyectan imágenes y dibujos en movimiento que se refieren a los lugares de la obra” (Perales, 1999).

Respecto al trabajo que hizo para La Abadía, le permitió jugar nuevamente con la localización del público. La obra *Los enfermos*, de Antonio Álamo y dirigida por Rosario Ruiz Rodgers, confronta a tres personajes clave de la historia del siglo XX: Hitler, Stalin y Churchill. Castanheira empleó sólo el espacio central del teatro y creó una estructura en espiral por la que el público accedía para sentarse en los diferentes niveles de esta estructura. El espacio así creado resultaba una prisión, una sala de operaciones quirúrgicas o incluso un gran ojo tridimensional:

Propuse una estructura vertical en espiral. El público accedía a ella subiendo por una suave rampa. Subiendo hasta cuatro niveles -anillos- de asientos. Toda la estructura era como un gran ojo que, a su vez, reproducía el mapamundi dentro de la elipsis central del ojo. Al mismo tiempo, a través de la iluminación, se creó una campana que evocaba la idea de un quirófano. El Teatro de La Abadía es una antigua iglesia, un espacio especialmente difícil, pero en los lugares más “difíciles” y menos convencionales se producen los buenos espectáculos (Castanheira, p. 47, 2020).



Figura 2. Diseño del autor para la escenografía *Los enfermos*, de Antonio Alamo, 1999.

Al año siguiente estrenó en el Teatro María Guerrero de Madrid *La cruzada de los niños de la calle* (2000), una modesta producción de obras cortas escritas por una docena de autores suramericanos, coordinado por José Sanchis Sinisterra, que le abriría la puerta a futuras colaboraciones con el director brasileño Aderbal Freire-Filho (*Casa de muñecas*, de Ibsen, y *La prueba*, de David Auburn).

En el año 2000 viajó a Barcelona para colaborar con Sergi Belbel en *El alcalde de Zalamea*, uno de los grandes títulos de Calderón, lo que supuso su primer trabajo con un clásico español. Fue una producción del Teatro Nacional de Cataluña y, como en *Carmen*, también aquí se inspiró en los campos áridos y en el paisaje, pero ahora de Extremadura, donde tiene lugar la acción. El proceso de creación fue largo y el autor dibujó un magnífico conjunto de bocetos sobre esta obra. Su dispositivo era una caja escénica en color tierra, con referencias a Tapies y Barceló, que recreaba una opresiva caverna que se transformaba en pantalla de pintura virtual y por la que aparecían diseminadas esculturas de caballos en terracota. Castanheira rasgaba diagonalmente la escenografía con una especie de pilar de color azul.

Estrena un pequeño espectáculo en Sevilla, en el Teatro Lope de Vega, sobre Luis Cernuda: *Las horas inmóviles*, dirigido por Juan Carlos Sánchez, en 2003.

Y volvería a los clásicos españoles en la Compañía Nacional de Teatro Clásico (CNTC) y con *La serrana de la Vera*, de Luis Vélez de Guevara, dirigida por María Ruíz y estrenada en Madrid en 2004. La obra cuenta la historia de una joven que se refugia en las

montañas de la Vera del Tiétar para evitar un matrimonio. El escenógrafo ocupó prácticamente toda la sala y dispuso volúmenes que hacían las veces de peñas y riscos mientras en el fondo una pantalla en movimiento estilizaba el camino a la montaña. Ahora era una montaña la que invadía el teatro, pero el espectáculo no tuvo una deriva afortunada.

También en Madrid diseñó la escenografía del único espectáculo de teatro musical de gran formato que ha hecho, *Quisiera Ser*, una producción a lo Broadway, basada en la historia del famoso grupo musical de los años 60, el *Dúo Dinámico*, creador de canciones tan conocidas como *Resistiré* o *Quisiera ser*, y que fue dirigido por Rosario Ruis Rodger en 2007. La experiencia le permitió conocer el teatro comercial y los estándares de una producción para el gran público. Esta producción coincidió con la representación en Madrid de *A filha rebelde*, producción lusa dirigida por la española Helena Pimenta y para la que también hizo la escenografía.

Un año después, en 2008, estrenó en Sevilla *In Nomine Dei*, de José Saramago, con producción del Centro Dramático Andalúz y dirigida por José Carlos Plaza. Se trata de un texto que jamás había sido representado en Portugal, en el que Saramago aborda un dramático episodio de las guerras de religión del siglo XVII entre católicos y protestantes.

¿De cuándo acá nos vimos?, una divertida comedia de Lope de Vega estrenada en 2009 en el Festival de Almagro, producida por la Compañía Nacional de Teatro Clásico y dirigida por Rafael Rodríguez puso punto final a sus colaboraciones continuadas en nuestro país. Transcurrieron más de dos lustros sin que pudiéramos ver trabajos suyos en los escenarios españoles salvo periódicas exposiciones y colaboraciones puntuales. Y no fue hasta 2020 cuando volvió con una de sus escenografías más espectaculares y hermosas, la coproducción del Teatro de Almada y la CNTC de *Reinar después de morir*, de Vélez de Guevara, que se estrenó primero en Portugal. En esta ocasión presentó un gran dispositivo: dispuso una cúpula invertida en el escenario, recubierta de azulejos, e inspirada en la del salón del Pasaje de la Iglesia de Nuestra Señora de Jesús de Lisboa. Si el azulejo nos sitúa en la corte lusitana, la bóveda invertida actuaba como metáfora de un mundo que ha cambiado el orden de las cosas, el de un monarca convertido en tirano.

El espacio servía también de romántico y armonioso jardín, con árboles y fuentes, refugio de los enamorados; y palacio donde se desarrollan intrigas y encuentros oficiales. Lo peculiar del artefacto, con sus curvas paredes como toboganes por los que aparecían los actores deslizándose o escalando por ellas, tuvo el efecto de exigir una partitura de movimiento para el elenco e imprimió una peculiar manera de actuar en verso. Castanheira seguía fiel a su principio, el de hacer valer la importancia del espacio escénico en la dramaturgia, como puso de manifiesto la crítica del bloguero Kritilo con el título “Una excelente escenografía levanta este espectáculo de producción hispanolusa algo deslucido interpretativamente”:

Creo que en este proyecto el gran punto que sobresale por encima de los demás es la escenografía de José Manuel Castanheira; pues favorece unos movimientos veloces, otras veces esforzados, como si los personajes estuvieran inmersos en un sueño más allá de las leyes de la física. Todo el escenario está ocupado por una especie de half-pipe (el medio-tubo que se utiliza para practicar el skate), decorado con los motivos habituales de los azulejos que podemos encontrar en muchas edificaciones portuguesas, como en la Estación de tren de Oporto (por poner un solo ejemplo). Dos vanos se abren en cada una de las verticales, los actores se cuelan por ahí o se lanzan desliziándose. Tiene su atractivo y genera un vaivén elegante. Además, la iluminación de Guilherme Frazão potencia excelentemente los azules que nos remiten a la muerte por venir. Insisto en que es la estética visual—ahí creo Ignacio García, como responsable de la puesta en escena; y Pepa Pedroche, como directora, es donde más luce su trabajo— lo más destacado de un montaje al que le falta brío interpretativo y una verdadera demostración de que el texto nos puede llevar más allá de una leyenda que no termina de generar una tragedia lo suficientemente compleja como para que nos atraiga en exceso (Esteban Monje, 2020).



Figura 3. *Reinar después de morir*, de Vélez de Guevara, coproducción de Festival de Almada y CNTC, 2020.

5. CONCLUSIONES

El pintor y escenógrafo portugués José Manuel Castanheira ha realizado unas 300 escenografías teatrales a lo largo de su carrera, lo que le sitúa como uno de los artistas más fértiles de la escena de fin de siglo XX que todavía sigue en activo. La belleza y extraordinaria plástica de sus creaciones han descubierto a un artista de la metáfora visual, interesado fundamentalmente por desarrollar su obra en el teatro, con aportaciones que merecen ser estudiadas.

Su actividad no se ha limitado a su país de origen, sino que ha colaborado con compañías, teatros y equipos de Europa y América. Se mantuvo muy activo en España desde

la década de los 90 y hasta 2010, trabajando para los grandes centros de producción teatrales madrileños y también para pequeñas compañías. En Madrid ideó una de sus escenografías de mayor envergadura: *San Juan*, de Max Aub, para el Centro Dramático Nacional. Es por ello que esta etapa de su carrera merece ser estudiada, propósito de este ensayo.

Cuenta también con una obra pictórica importante y como arquitecto y profesor de la Universidad de Lisboa, ha desarrollado también una labor docente y de divulgación de la escenografía.

REFERENCIAS

- AA.VV. (2022). *Castanheira o meu nome é cenografia*. Caleidoscopio
- Antuñano, J. G., Banou, G., Carneiro, J., Freydefont, M., Perales, L., y Simoes, H. (2023). Castanheira. Cenografi-Stage Design [Catálogo]. Caleidóscopio.
- Corazón, A. (1970). Investigaciones sobre el espacio escénico. *Comunicación 4: Investigaciones sobre el espacio escénico*. Alberto Corazón Editor.
- Castanheira, J.M (2023). *Un lugar para transformar el tiempo*. Bolchiro: Madrid.
- Castanheira, J. M. (1993). *Une Ruine en Construction*. José Manuel Castanheira. *Scenographies. 1973-1993* [Catálogo de exposición]. Centre Georges Pompidou.
- Esteban Monje, A. (2020, 22 de enero). *Reinar después de morir*. Kritilo. <https://kritilo.com/2020/01/22/reinar-despues-de-morir/>
- Donnellan, D (2020). *Shakespeare según Donnellan*. Bolchiro
- Herrera, A. (Comisaria). (2009). *Edward Gordon Craig. El espacio como espectáculo*. La Casa Encendida.
- Paulouro, R. (2005). Entrevista con José Manuel Castanheira. *Textos Pretextos*. N. 6. Lisboa.
- Perales, L. (1999, 26 de diciembre). *Entrevista a J. M. Castanheira* [Entrevista]. El Cultural de La Razón
- Perales, L., (2020). Dos versiones de la tragedia de Inés de Castro. El Cultural. https://www.elespanol.com/el-cultural/blogs/stanislavblog/20200117/versiones-tragedia-ines-castro/460573946_12.html
- Queiroz, A. (2004, outubro/dezembro). Entrevista con J. M. Castanheira. *Revista da SPA* (Sociedade Portuguesa d'Autores).

Teatro Metastasio Stabile della Toscana. (2005/2006). *Programa de Il lettore a ore* [Programa de teatro]. Prato, Italia.

Vasques, E (2002). Da cenografia como laboratório de todas as artes: José Manuel Castanheira. *Cadernos da Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa*. N.2. Arquitectura i Espectaculo.

HISTORIA DE LA DANZA Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Rocío González-Andrío Jiménez

Universidad Rey Juan Carlos, Madrid

María del Valle De Moya Martínez

Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta una propuesta educativa para la enseñanza de la Historia a través de la danza, dirigida al alumnado de Educación Primaria. Se exponen algunas ideas que sitúan conceptualmente la propuesta y sustentan su sentido pedagógico y formativo, en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Grado en Educación Primaria. Ofrece un doble objetivo: presentar la danza como una vía de conocimiento, donde baile, gesto y creación artística reconcilian sensibilidad y pensamiento histórico, permitiendo al alumnado comprender el devenir de las culturas desde la razón y la experiencia vivida; y mostrar al futuro profesorado que la enseñanza de la Historia puede ir más allá del libro de texto, manejando la danza como un recurso dinámico y vivencial, en el que dialogan cuerpo, mente, emoción y arte.

La educación artística, incluida la danza, ofrece ejes vertebradores en la formación integral del ser humano, pues posibilita cierta comprensión de la historia en la que pensamiento, emoción y cultura se funden en una experiencia unitaria del saber. Lejos de reducirse al dominio técnico o al aprendizaje de procedimientos estéticos, el arte se concibe aquí como un modo de conocer y de habitar el mundo, una forma de pensamiento crítico encarnado, que unifica razón, sensibilidad y acción (Lévesque, 2008). En este sentido, la experiencia estética no se limita al placer contemplativo, sino que actúa como una vía epistemológica de comprensión profunda donde el sujeto es transformado por una relación histórica (Eguz, 2024).

En este contexto, la danza, junto con la música y las artes visuales, son parte importante del aprendizaje y desarrollo del pensamiento histórico. Permiten comprender mejor la historia y la cultura desde otras formas de expresión cultural. A través del movimiento y la danza, las personas representan lo que sucede en el mundo, lo interpretan, lo viven y lo comprenden mejor. Por eso, la danza puede convertirse en una forma de aprender, donde el cuerpo conecta conocimiento, emoción, memoria y pensamiento (UNESCO, 2010). En el ámbito educativo, Ashley (2013b) afirma que la danza funciona como un espacio de

integración cultural y ciudadanía, al vincular cuerpo, memoria colectiva y valores comunitarios.

Partimos de una problemática educativa. De acuerdo con Pagès & Santisteban, (2014), desde hace décadas en el ámbito escolar español, se detecta una falta de motivación del alumnado en edades tempranas hacia la asignatura de Ciencias Sociales, especialmente hacia la Historia, que suele percibirse como una disciplina repetitiva, memorística y alejada de la experiencia vital del alumnado (Thorp y Persson, 2020). La distancia entre el saber histórico y la vivencia del estudiante genera a menudo desinterés, dificultando la comprensión del hecho y del proceso histórico (Cózar-Gutiérrez et al., 2022).

En concreto, se advierte una dificultad generalizada para comprender los procesos de transformación cultural, es decir, cómo las sociedades han cambiado sus formas de vida, creencias, artes y costumbres desde la Antigüedad hasta la actualidad. Esta carencia se traduce en una concepción “estática” del pasado y obstaculiza la comprensión de la historia como proceso humano y dinámico. Al mismo tiempo, se constata una escasa alfabetización visual e interpretativa artística, dado que gran número de estudiantes presentan dificultades para leer imágenes, comprender obras de arte o vincular el patrimonio cultural con los contextos históricos a los que pertenece (Henríquez y Pagès Blanch, 2011).

En este marco, poco halagüeño, se pone de manifiesto la necesidad de replantear cómo se puede abordar esta disciplina en la escuela (VanSledright, 2011). Diversas investigaciones han señalado que la enseñanza tradicional, basada en la memorización de contenidos y la transmisión unidireccional, dificulta claramente la comprensión histórica y afecta negativamente a la motivación del alumnado (Barton & Levstik, 2004; Gómez Carrasco et al., 2015). Así, resulta necesario impulsar una renovación metodológica que integre conocimiento y experiencia estética, articulando cuerpo y pensamiento, acción y reflexión. Desde esta perspectiva, el arte, y en particular la danza, puede constituirse en un recurso didáctico de gran potencial, al favorecer formas de aprendizaje más vivenciales y significativas. Estudios recientes (Henríquez, Pagès y Silva, 2021), han demostrado que las metodologías que incorporan música, expresión corporal y comunicación vivencial, contribuyen a desarrollar la empatía histórica y la conexión emocional con la historia pasada.

2. MARCO TEÓRICO

El arte constituye una epistemología de la experiencia, una forma de conocimiento que no se limita a la reproducción de la realidad, sino que la interroga, la interpreta y la resignifica. En la tradición pedagógica contemporánea, esta idea parte de la concepción pragmatista de Dewey (1934), quien defiende que la experiencia estética es una forma de pensamiento encarnado, donde percepción, emoción y acción se funden en una totalidad viva. Por su parte, Eisner (2002) sostiene que las artes son modos de pensamiento que amplían la cognición humana, desarrollando imaginación, intuición y sensibilidad estética

como dimensiones propias del saber. Considera que educar artísticamente significa educar la percepción, enseñar a ver, sentir e interpretar la complejidad del mundo.

En esta línea, Gardner (1993) incorporó las inteligencias musical y corporal–cinestésica a su teoría de las inteligencias múltiples, legitimando las formas de conocimiento que emergen del movimiento, el ritmo y la sensibilidad corporal, defendiendo que el cuerpo no es un instrumento subordinado al pensamiento sino una de sus manifestaciones más sofisticadas: el cuerpo sabe, recuerda y crea. Desde esta concepción, la danza se erige en un espacio donde el pensamiento se vuelve visible y la emoción adquiere forma. Jensen (2005) ofreció una base neuroeducativa a esta concepción integradora al demostrar que las experiencias artísticas activan múltiples redes cerebrales, estimulando la memoria, la creatividad y la atención. Afirma que el arte fortalece los procesos cognitivos al implicar emoción, motivación y placer estético, que son dimensiones indispensables para el aprendizaje. Esta noción de las artes como procesos cognitivos, además de expresivos, es la base teórica de esta propuesta.

Culturalmente, la danza es una de las manifestaciones humanas más antigua y universal. Cada civilización ha proyectado en el movimiento del cuerpo su cosmovisión, sus valores y sus tensiones sociales. Las danzas rituales de la Prehistoria, las ceremonias de la Antigüedad, los bailes medievales, las coreografías cortesanas del Renacimiento o las danzas urbanas contemporáneas conforman un lenguaje histórico en sí mismo, una genealogía del cuerpo que permite comprender la evolución de las mentalidades y las identidades colectivas.

Banes (1994) indica que la danza es un sistema de signos, una gramática cultural que articula poder, género, espiritualidad y pertenencia. En este sentido, enseñar historia a través de la danza implica reconocer que cada movimiento encierra una huella del tiempo, una memoria encarnada del pasado. Ashley (2012, 2013a) ha desarrollado una pedagogía pluralista de la danza donde la diversidad cultural es una fuente de conocimiento, situando la danza en el corazón de la educación intercultural, como espacio de diálogo entre tradiciones, memorias y sensibilidades. Osumare (2007, 2018, 2024) demuestra cómo las prácticas dancísticas afrodescendientes encarnan las tensiones entre globalización, identidad y resistencia, transformando la danza en un acto político y de reivindicación cultural. En el ámbito asiático, Wilcox (2018) evidencia que la educación en danza es un medio de reconstrucción de la memoria histórica y del patrimonio cultural. Darivemula (2021) señala que la enseñanza de danzas fomenta la competencia intercultural, la empatía y el respeto.

Esta confluencia de perspectivas enseña que la danza no es un mero objeto estético, sino una práctica cognitiva, ética y cultural. Es una forma de pensamiento que integra emoción y conocimiento, memoria y creación.

3. ANTECEDENTES

El interés académico y la relevancia educativa de la propuesta didáctica se observa en debates internacionales sobre el papel del arte en la educación. En Reino Unido, el proyecto RAPS: *Researching the Arts in Primary Schools* (Thomson, Hall y Maloy, 2025) demuestra que la integración estructural de las artes en la escuela primaria favorece aprendizajes interdisciplinarios. En Estados Unidos, instituciones como el *Department of Theater, Dance & Media* de Harvard University formulan la danza como una vía legítima de conocimiento y exploración cultural. Esta idea, en la que el cuerpo se convierte en instrumento de pensamiento y en archivo vivo de la historia, revela una concepción epistemológica del movimiento: danzar equivale a reconfigurar la historia desde la acción.

En el contexto europeo, Italia representa un caso paradigmático. Las academias del sistema AFAM, como la *Accademia Nazionale di Danza*, continúan la tradición humanista que considera el arte como una forma de sabiduría, vinculando práctica artística, teoría estética y conocimiento histórico. En Francia, el *Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Lyon* y el *Centre National de la Danse* han situado la historia de la danza y la cultura coreográfica en el centro de la formación docente, destacando el valor patrimonial del cuerpo como texto histórico y cultural. Alemania ofrece un modelo de formación superior donde la danza se entiende como práctica reflexiva y conocimiento encarnado: instituciones como la *Folkwang Universität der Künste* o la *Hochschule für Musik und Tanz Köln*, asocian la educación del movimiento a la creación de pensamiento crítico, sostenibilidad cultural y ciudadanía artística.

La investigación europea más reciente, el proyecto ArtinEd (Foca, 2015), impulsado en Italia, España, Suecia, Turquía y Rumanía, propone una pedagogía transversal donde las artes impregnan todo el currículo. Desde este planteamiento, “bailar la historia”, “pintar la ciencia” o “musicalizar la lengua” dejan de ser metáforas poéticas para convertirse en estrategias didácticas que integran cuerpo, pensamiento y cultura en una sola experiencia de aprendizaje. En el este europeo, el movimiento húngaro *Táncház* ha revitalizado las danzas tradicionales como formas de cohesión social, resistencia cultural y transmisión intergeneracional. Así, la UNESCO (2011) señala que las prácticas artísticas y coreográficas tradicionales actúan como vectores de integración ciudadana y transmisión patrimonial, al reconciliar identidad, comunidad y memoria cultural.

En el ámbito iberoamericano, las investigaciones de Huerta (2010) y Prats y Santacana (2011) consolidan que el arte y la educación patrimonial son vías privilegiadas para la enseñanza de la historia, permitiendo al alumnado aproximarse al pasado desde la sensibilidad y no desde la acumulación de datos. En Brasil, Lessa y Lima (2017) muestran cómo la danza escolar se convierte en espacio de inclusión y autoconocimiento. En todos los casos, el movimiento es tratado como lenguaje de memoria, identidad y transformación social.

Los estudios sobre biodanza y aprendizaje socioemocional (Calçada & Gilham, 2022) refuerzan esta idea al subrayar que el movimiento promueve la empatía, la regulación emocional y la comprensión del otro. La tendencia actual reconoce la danza como forma legítima de conocimiento cultural y pedagógico. Enseñar Historia a través del arte y del movimiento no es una excentricidad metodológica sino una respuesta coherente a un paradigma global, que concibe la educación artística como eje del desarrollo humano integral. “*Danza y saberes compartidos*” se inscribe en este horizonte de renovación epistemológica y pedagógica.

4. DISEÑO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA Y DESARROLLO DE TALLERES

La propuesta educativa pretende enseñar a los futuros docentes, en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, a trabajar con una metodología del cuerpo preparando talleres de danza, dirigidos a escolares de Primaria, desde la Prehistoria hasta la Edad Contemporánea. El alumnado aprenderá a diseñar y representar danzas inspiradas en las características culturales, sociales, económicas, políticas y artísticas de cada periodo, integrando música, vestuario, imagen y contexto histórico. La propuesta contribuye a superar el temor o la resistencia que suelen generar la incorporación de metodologías diferentes en el aula. Al experimentar personalmente la potencialidad pedagógica de la danza, el futuro profesorado descubrirá que no es un mero complemento estético ni un obstáculo para la enseñanza, sino una herramienta didáctica integral que facilita la comprensión histórica, fomenta la creatividad y fortalece la dimensión emocional y social del aprendizaje.

Se introduce la figura de personal externo (“auxiliares de danza”), que acompaña al profesor titular en este proceso donde los grupos de estudiantes trabajan las grandes etapas de la Historia, con el apoyo de fuentes históricas, piezas musicales representativas, obras de arte e imágenes, y diseñan una danza que recrea los rasgos culturales del periodo. La actividad incluye la selección de textos históricos, música, vestuario y ambientación para que el resultado final sea una representación danzada que sintetiza las formas de vida, los valores y las sensibilidades de cada época.

Esta propuesta se alinea con el perfil de salida del alumnado de Educación Primaria definido por el Real Decreto 157/2022, donde aparecen las competencias clave de *Conciencia y Expresión Culturales (CCEC)* y *Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA)*.

Las competencias del sistema educativo español incluyen la capacidad de movilizar saberes, habilidades, actitudes y valores para actuar de manera eficaz y ética en contextos reales de aprendizaje y de vida. El enfoque competencial, inspirado en los marcos europeos de educación integral (Consejo de Europa, 2006; Unión Europea, 2018), se sustenta en que

el aprendizaje debe ser significativo, transferible y contextualizado, y que educar implica formar personas capaces de comprender, transformar y habitar el mundo de manera crítica y creativa. Las competencias se trabajan en el aula a través de experiencias globales de aprendizaje, proyectos, talleres o actividades interdisciplinarias, que aplican los conocimientos a situaciones vivas y conectadas con la realidad del alumnado. “*Danza y saberes compartidos*” constituye un ejemplo paradigmático: cada taller de danza activa simultáneamente diversas competencias (lingüísticas, culturales, ciudadanas, sociales, digitales) en torno a un mismo eje formativo: el cuerpo como espacio de conocimiento histórico y cultural.

4.1 Talleres

Se presenta un ejemplo de talleres en los que se integran las competencias clave que se desarrollan según el currículo de la Comunidad de Madrid (Real Decreto 157/2022 y Decreto 61/2022).

4.1.1. Taller sobre danza y prehistoria

Este taller denominado “Danza de los primeros pueblos: el cuerpo como rito y memoria”, dirigido al primer ciclo de Primaria (6–8 años), vinculado al bloque curricular “La vida en la Prehistoria”, introduce al alumnado en la noción de comunidad y de expresión corporal como forma de conocimiento en las sociedades prehistóricas. A través de la danza ritual, los discentes exploran cómo los primeros seres humanos, se comunicaban, celebraban acontecimientos y construían un sentido colectivo antes del lenguaje escrito. Reproducirán movimientos de danzas tribales aborígenes (véase min. 1:03 en *Prehistoric Ritual Dances*, National Geographic, 2018), convirtiendo el aula en un escenario de naturaleza: vestuario de materiales naturales o reciclados; sonidos de palos, piedras y otros objetos, fomentando la creatividad y la escucha rítmica. Se trabajan textos breves del libro adaptados sobre la vida de los primeros pueblos y fragmentos del catálogo educativo del Museo Arqueológico Nacional *Los primeros artistas de la Prehistoria*. El objetivo del taller es comprender que el arte y la danza son formas primitivas de comunicación y conocimiento.

Entre las competencias desarrolladas destacan: CCL1-3 (comunicación lingüística) al expresar oralmente lo que representa el gesto y la danza; CCEC1-4 (conciencia y expresión culturales), por reconocer el valor patrimonial del arte rupestre y expresarse creativamente mediante gestos y símbolos; CPSAA3 (personal, social y aprender a aprender), fomentando la cooperación grupal y asumiendo responsabilidades compartidas; CC1 (competencia ciudadana), al entender el origen de la vida en comunidad y la cooperación como fundamento social.

4.1.2. Taller sobre danza en Roma

El taller, “Roma en movimiento: del foro al anfiteatro”, se desarrolla en el segundo ciclo de Primaria (8–10 años), bloque La civilización romana y su legado. Plantea una inmersión corporal en la cultura romana, donde espectáculo y ceremonia reflejaban el poder y la ciudadanía, siendo el cuerpo un vehículo de identidad y expresión social. Por grupos, se recrea una danza inspirada en el vídeo *Música en la Antigua Roma* (Ancient History Channel, 2016), con pasos firmes y rítmicos, acompañados de tambores y trompetas de juguete decoradas, se evoca la magnificencia imperial. El vestuario incluye túnicas blancas con distintos adornos, coronas de laurel y mosaicos elaborados por los propios estudiantes, mientras que la ambientación reproduce elementos visuales y artísticos presentes en el vídeo. El objetivo es reconocer la danza y la ceremonia como expresiones políticas y culturales de una civilización, relacionando arte, poder, sociedad y ciudadanía.

Las competencias son: CC3 (ciudadana), reflexionando sobre normas de convivencia, respeto cultural y diversidad de creencias; CCEC1-2 (conciencia y expresión culturales), identificando manifestaciones artísticas de la civilización romana y apreciarlas como patrimonio; CD1-3 (competencia digital) realizando búsquedas guiadas por el profesorado sobre la historia de Roma y construyendo presentaciones digitales del proyecto; CPSAA3 (personal y social), trabajando cooperativamente.

4.1.3. Taller sobre danza y Edad Media

Este taller “El pueblo danza”, se dirige al segundo ciclo de Primaria para trabajar la vida social y cultural medieval a través del movimiento. Partiendo de danzas populares medievales colectivas (en corro, en cadena, en filas), el alumnado explora cómo se utilizaba el cuerpo para celebrar festividades, reforzar la cohesión social y expresar valores compartidos. Con movimientos sencillos, repetitivos y grupales, se recrean situaciones propias de ferias, fiestas patronales y celebraciones rurales, comprendiendo la importancia de la comunidad frente al individuo en la sociedad medieval. El trabajo corporal se acompaña de música de inspiración medieval y elementos visuales sencillos (pañuelos, cintas, símbolos heráldicos), favoreciendo una experiencia sensorial e histórica integrada.

Las competencias son las mismas que en el taller anterior.

4.1.4. Taller sobre danza y Edad Moderna

El taller “Del Renacimiento al Barroco: danzas de corte y revolución del arte” se dirige al alumnado del tercer ciclo (10–12 años) dentro del bloque La Edad Moderna: del Descubrimiento a la Ilustración, en los siglos XVI y XVII, donde el arte y la danza cortesana simbolizan la transformación de Europa. A través de coreografías inspiradas en pавanas y minuetos, los estudiantes descubren cómo el cuerpo codifica la elegancia, la jerarquía y el ideal humanista (González, 2014). Por otro lado, los trajes, elaborados con telas coloridas

con material reciclado, se integran con la música, recreando una atmósfera palaciega. El objetivo es comprender la danza como reflejo del esplendor artístico de la época y reconocer el arte como lenguaje de poder, belleza y cambio cultural.

Las competencias desarrolladas son las mismas que las señaladas en talleres anteriores.

4.1.5. Taller sobre danza y el mundo contemporáneo

El cuarto taller, “Danzas del mundo contemporáneo: identidad, diversidad y memoria”, en tercer ciclo (11–12 años) en bloque: La Edad Contemporánea y el mundo actual, mirando al presente. Explora cómo la danza contemporánea y urbana se ha convertido en un espacio de libertad, identidad y diálogo intercultural. Inspirados en el hip-hop, el flamenco fusión o la danza moderna, se crean piezas colectivas que abordan temas sociales: paz, igualdad, medioambiente o migración. La música fusiona diversos estilos, sonidos y vestuario. El aula se transforma en galería de arte urbano con grafitis y fotografías. Se trabajan fragmentos de *Dancing in Blackness* (Osumare, 2018) y documentos de la *UNESCO Framework for Culture and Arts Education* (2024), que promueven la diversidad y la ciudadanía global. El objetivo es comprender la danza contemporánea como lenguaje de identidad, memoria y cambio social, y reconocer el arte como medio de expresión ética y compromiso ciudadano.

Entre las competencias, la CCEC1-4 (conciencia y expresión culturales) por apreciar la diversidad cultural y crear propuestas artísticas originales.

La actividad culmina con una presentación colectiva, donde los grupos comparten danzas y reflexiones, trazando un recorrido histórico y emocional por las civilizaciones humanas.

4.2 Evaluación de talleres

La evaluación se centrará en la participación del alumnado, en la coherencia entre el desarrollo de la actividad y los objetivos planteados, en la integración entre la teoría y la práctica, así como en la reflexión final sobre la aplicabilidad de la propuesta en el aula de Educación Primaria. Este enfoque formativo no busca calificar la ejecución técnica, sino valorar la comprensión histórica, la creatividad didáctica y la sensibilidad cultural desplegadas por los estudiantes.

La evaluación artística se centra en la capacidad de percibir, idear y crear más que en el producto final (Eisner, 2002). Por ello, la evaluación de la propuesta se concibe como un espacio de diálogo y autoconocimiento, donde la práctica artística se convierte en reflexión sobre la enseñanza, y la enseñanza en acto de creación pedagógica.

5. CONCLUSIONES

La propuesta “*Danza y saberes compartidos*” es una apuesta pedagógica innovadora que busca restituir el vínculo entre conocimiento, cuerpo y cultura en la enseñanza de la historia, en un contexto educativo en el que el aprendizaje y desarrollo del pensamiento histórico suele presentarse desde la abstracción o la memorización. Esta iniciativa ofrece una alternativa experiencial en la que la danza, lenguaje del movimiento, se convierte en una herramienta epistemológica que permite pensar y sentir el pasado, integrando emoción, memoria y pensamiento en un mismo acto educativo.

En términos de viabilidad práctica, la propuesta se caracteriza por su flexibilidad y su capacidad de adaptación a distintos contextos educativos. Los materiales son accesibles (telas, cartón, instrumentos sencillos u objetos sonoros, recursos digitales); y el diseño de los talleres se articula en la cooperación docente y el trabajo por proyectos, dos pilares metodológicos consolidados en la escuela contemporánea.

Es indudable su valor formativo en la preparación del profesorado ya que los futuros maestros aprenden contenidos históricos junto a otra manera de enseñar más conectada con la vida. Se forman docentes capaces de concebir el arte y la danza como vehículo de conocimiento, y la educación como una experiencia sensible y transformadora.

REFERENCIAS

- Ancient History Channel. (2016). *Music in ancient Rome* [Video]. YouTube.
- Ashley, L. (2012). Dancing with difference: Culturally pluralist approaches to dance education. *Brill*. <https://doi.org/10.1163/9789004235873>
- Ashley, L. (2013a). Challenges and transformation in culturally pluralist dance education: A New Zealand case study. *Dance Research Aotearoa*, 1(1), 47–76. <https://doi.org/10.15663/dra.v1i1.13>
- Ashley, L. (2013b). *Dance, culture and education*. Palgrave Macmillan.
- Banes, S. (1994). *Writing dancing in the age of postmodernism*. Wesleyan University Press.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Calçada, M., & Gilham, C. (2022). Biodanza as an educational and socio-emotional learning practice: Body, emotion and relational awareness. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 14(1), 57–72. <https://doi.org/10.1386/jdsp.00045.1>

- Council of Europe. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, L394, 10–18.
- Cózar-Gutiérrez, R., González-Calero, J. A., & Saab, N. (2022). Improving students' motivation and historical understanding through active learning strategies in primary education. *British Journal of Educational Technology*, 53(5), 1402–1418. <https://doi.org/10.1111/bjet.13219>
- Darivemula, S. (2021). Exploring the potential of cultural dance education to enhance cultural competency. *Public Health*, 198, 128–134. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2021.07.001>
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Eguz, S. (2024). Social studies and love of art: Students and teachers enlighten the connections. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 11(2), 276–292. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2024.11.2.586>
- Foca, E. (2015). *ArtinEd: A new approach to education by means of arts* [Project report]. European Union.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R. A., & Miralles Martínez, P. (2015). La enseñanza de la historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional: Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles Educativos*, 37(150), 20–38.
- González, P. (2014) *Danzas Renacentistas* Bing Vídeos
- Henríquez, R., & Pagès Blanch, J. (2011). Los contenidos de conocimiento del medio social y cultural. In A. Santisteban Fernández & J. Pagès Blanch (Eds.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 125–144). Síntesis.
- Huerta, R. (2010). *Arte para primaria: Didáctica de las artes visuales para la escuela*. Universitat de València.
- Jensen, E. (2005). *Arts with the brain in mind*. ASCD.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.

- National Geographic. (2018). *Prehistoric ritual dances* [Video]. YouTube.
- Osumare, H. (2007). The Africanist aesthetic in global hip-hop: Power moves. *Palgrave Macmillan*. <https://doi.org/10.1057/9780230603607>
- Osumare, H. (2018). *Dancing in blackness: A memoir*. University Press of Florida.
- Osumare, H. (2024). Dancing the Afrofuture: Hula, hip-hop, and diasporic performance. *University of California Press*. <https://doi.org/10.1525/9780520396804>
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2014). *Enseñar y aprender la competencia histórica y ciudadana*. Graó.
- Prats, J., & Santacana, J. (2011). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Graó.
- Shapiro, S. B. (2008). Dance in a world of change: Reflections on globalization and cultural difference. In S. B. Shapiro (Ed.), *Dance in a world of change: Reflections on globalization and cultural difference* (pp. 3–28). Human Kinetics.
- Táncház method: A Hungarian model for the transmission of intangible cultural heritage. (2011). UNESCO. <https://ich.unesco.org/en/BSP/tanchaz-method-a-hungarian-model-for-the-transmission-of-intangible-cultural-heritage-00515>
- Thomson, P., Hall, C., & Maloy, J. (2025). Researching the arts in primary schools (RAPS): *Interdisciplinary learning through arts education*. Routledge.
- Thorp, R., & Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 891–901. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>
- UNESCO. (2010). *Road map for arts education*. UNESCO.
- UNESCO. (2024). UNESCO framework for culture and arts education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389478>
- VanSledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practice, theories, and policy*. Routledge.
- Wilcox, E. (2018). Revolutionary bodies: Chinese dance and the socialist legacy. *University of California Press*. <https://doi.org/10.1525/luminos.47>

EL LABORATORIO COMO RECURSO PEDAGÓGICO-ARTÍSTICO EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES DE ARTE DRAMÁTICO. LA EXPERIENCIA DE REFORMART.ES

Andrés Moreno Valdivieso

*Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia. Facultad de Bellas Artes de Valencia.
Universidad Politécnica de Valencia.*

1. INTRODUCCIÓN

En este estudio se parte de una cartografía biográfica a través de la puesta en valor de algunas figuras, acontecimientos históricos, artísticos y pedagógicos en situaciones de formación permanente que han impulsado la indagación y utilización del laboratorio teatral como una propuesta metodológica en el contexto de la Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia (en adelante ESADV). Por un lado, dentro del desarrollo exploratorio de distintas asignaturas que imparto en el Grado, y por otro, desde las experiencias compartidas y desarrolladas con el grupo de investigación REFORMART.ES (Reflexionar la Formación Artística en Educación Superior).

2. LOS ORÍGENES DEL DESEO Y LAS PREGUNTAS: EL ARTISTA-PEDAGOGO-INVESTIGADOR

Para comprender el proyecto de investigación que desarrollo en la ESADV y en el Grupo de Investigación REFORMART.ES, es necesario situar algunas experiencias personales de formación que han establecido los vectores de producción del conocimiento en mi recorrido vital y profesional. En los años 70-80 como estudiante en la Escuela Universitaria de Magisterio de Valencia, recuerdo especialmente el descubrimiento entrañable del profesor Gonzalo Anaya, uno de los principales impulsores de la renovación pedagógica en España, así como la introducción en las pedagogías críticas y humanistas, corrientes pedagógicas que se han configurado históricamente a partir de los aportes de diversos autores, entre los que destacan Paulo Freire, Carl Rogers y Abraham Maslow. En aquellos años la formación en danza y en Artes del Movimiento junto a los estudios oficiales de Arte Dramático en la ESADV, establecieron una estructura germinal que me impulsó hacia una formación permanente abierta al Arte y la Pedagogía.

El encuentro renovador con los maestros Teresa Valentín, experta en pedagogía teatral, junto a Juan Pastor, actor, director de escena y profesor del departamento de interpretación en la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid (en adelante RESAD), me

permitió vivir una experiencia pionera en el estado español a través de mi participación en el «Programa de formación en Pedagogía Teatral» (INAEM-INEM) impulsado por Teresa Valentín. Un proyecto de formación de formadores dirigido tanto a la educación superior como al teatro en educación, que reunió a titulados en Arte Dramático de todas las comunidades autónomas para estudiar en la RESAD con un profesorado experto.

Desde otro ángulo y entre otros núcleos formativos, en los años 80-90 ampliaba mi formación durante los cursos de verano en la Escuela de Expresión, Comunicación i Psicomotricitat “Carme Aymerich” de Barcelona, además de realizar en esta misma escuela la titulación oficial de Especialista en Técnicas de Expresión. Fundada en 1969, era un epicentro referente de la innovación psicopedagógica y artística donde se reunía de forma ecléctica a un profesorado intercontinental. En este contexto podría nombrar a un profesorado extenso que enriqueció mi conocimiento, siendo el encuentro en 1986 con la profesora Gisèle Barret en sus cursos de expresión dramática, lo que establecería entre nosotros una intensa relación profesional y humana.

Desde el principio comprendí la complejidad y profundidad didáctica de las teorías y las prácticas que proponía en su *Pedagogía de la expresión dramática* (Barret, 1991a) y en la *Pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación* (Barret, 1991b). Consciente de que se pueden extender sus fundamentos epistemológicos no sólo a la práctica artística, sino a todas las materias y didácticas en los distintos grados educativos, incluida la educación superior, este encuentro supuso un puente hacia los distintos procesos metodológicos que nutren mis exploraciones en investigación artística.

Gisèle Barret, doctora en Letras por la Universidad de París y Doctora de Estado en Letras y Ciencias Humanas, fue profesora titular en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Montreal de 1967 a 1998, en la que creó los programas de enseñanza de expresión dramática (Certificado, Máster y Doctorado), centrando su labor principalmente en la didáctica y la formación de enseñantes. También profesora en la Universidad de la Sorbonne Nouvelle (Paris III) de 1982 a 1998, donde comenzó a dirigir en 1987 GRADUEL (Grupo de Investigación en Actividades Dramáticas del Instituto de Estudios Teatrales de Paris III), dando continuidad al grupo de investigación «Jeux Dramatiques et Pédagogie» (JDP) creado en 1974 y dirigido por Richard Monod y Jean-Pierre Ryngaert. GRADUEL organizó entre otros eventos el primer Colloque franco-québécois (París, 1989) y el primer Séminaire International (Montreal, 1990) sobre los problemas de la didáctica en la formación de formadores en Arte-Educación.

En Barret et al. (1993), se presenta un dispositivo de análisis didáctico único y original, un cuadro de doble entrada construido a partir de los cruces de los tres saberes comunes en Arte/Educación (saber, saber hacer y saber ser). Un instrumento que funciona como mediador para la identificación del propio retrato del artista-pedagogo o del pedagogo-artista en cada contexto de intervención educativa.

Entre todas las variables que se pueden deducir de su estructura didáctica, está la de un docente especializado en didáctica del arte dramático que utiliza las técnicas y

herramientas propias de la pedagogía y la investigación. Se podría afirmar que la experiencia artística y pedagógica es una acción-intersección que exige reflexión, en la que se relaciona el arte de la práctica con el arte de la investigación.

Estas aproximaciones a la problemática de la definición del artista-pedagogo identifican un conflicto histórico y complejo que posiblemente necesitaría una reforma del sistema educativo, incluida la educación superior, constatadas las ausencias del arte dramático en la educación general y especialmente la de una especialidad en Pedagogía Teatral dentro de la titulación oficial del Grado en Arte Dramático.

Barret (1991b) inventó en su *pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación*, una metodología para la práctica, la formación y la investigación en arte/educación y en la didáctica de los campos cruzados (transdisciplinariedad). Definió la expresión dramática del siguiente modo:

Como indica su etimología la expresión dramática es una pedagogía de la acción. Considerando a la persona a la vez como sujeto y objeto de su propia búsqueda, responde a los dos polos más importantes de su existencia: la expresión de sí mismo y la comunicación con los demás. En este sentido pone la vivencia (lo vivido) como el valor primordial de la condición humana. Pedagogía viva y móvil, ocupa en la escuela un lugar específico sustituyendo el saber y el saber-hacer por el saber-ser. Así el alumno/a aprende de sí mismo y hace, con los otros, el aprendizaje de la vida (Barret, 1991, p 212).

Unas ideas que podemos situar en una posición especular con la definición de la naturaleza de la enseñanza actoral que Pastor (2000) argumentó:

La enseñanza actoral se diferencia fundamentalmente de la enseñanza en general en la naturaleza de su contenido. Mientras que la enseñanza en general estimula el crecimiento del estudiante a través de la materia enseñada [...], la enseñanza actoral tiene como verdadera materia la personalidad individual del estudiante. Esta no se le da, está en él y hay que descubrirla. [...]. Debemos ensanchar su personalidad a través de los recursos tomados del mundo y desarrollar su habilidad para crear los cambios necesarios. [...] Mientras que en el actor el principal instrumento es él mismo. Y no existen dos iguales, como tampoco existen dos reglas universales para aplicar de la misma manera en dos actores. El estudiante debe desarrollar una serie de mecanismos internos y externos necesarios en el actor y estos forman parte de su naturaleza creativa. Hay que atender a esos procesos personales de su naturaleza, que le llevarán al desarrollo de su práctica artística. (pp. 11–12).

La imagen especular de las dos aproximaciones en su definición puede producir una puesta en abismo, una apertura potencial hacia la creatividad y la invención de las propias prácticas pedagógicas y artísticas, inspirando nuevas acciones de formación, creación e investigación.

Con la creación del espacio europeo de enseñanza superior a partir de la declaración de Bolonia y su implantación en las artes escénicas, comencé a realizar distintas experiencias de formación en investigación educativa basada en las artes (IEBA) y en la práctica artística como investigación con Fernando Hernández entre otros. Este camino me permitió conectar y contrastar mi recorrido profesional con diferentes enfoques metodológicos, como, por ejemplo, el de la a/r/tografía (artist/researcher/teacher) de Rita L. Irwin. Sus ideas se pueden alinear significativamente con los planteamientos heurísticos en las pedagogías de Gisèle

Barret, que también favorecen la exploración creativa y la construcción de conocimiento a partir del hacer, la observación y la reflexión sobre la práctica artística, expresiva y didáctica cruzando campos. Irwin (2013) sostiene que la a/r/tografía no separa teoría y práctica, sino que entiende la creación artística como forma de indagación, donde el hacer, el pensar y el enseñar se entrelazan potenciando las representaciones en diferentes lenguajes.

En este sentido, Hernández (2006) plantea que una investigación debería considerar un proceso que se construye en torno a tres núcleos básicos: en primer lugar, cuestiones bien definidas que se han de responder a través del proceso de investigación. En segundo lugar, la concreción de un contexto para la investigación argumentado en un marco disciplinar. En tercer lugar, que el diseño y la adaptación creativa de los instrumentos metodológicos puedan responder a las preguntas de la investigación justificando la conveniencia de utilizarlos (véase también Borgdorff, 2006; Pérez, 2012).

Este recorrido de formación permanente en las fuentes de la teoría y la práctica del arte dramático, junto a la pedagogía y la investigación artística es el impulso que anima el desarrollo del laboratorio teatral construido y deconstruido desde mi personalidad creativa y la del grupo de investigación REFORMART.ES.

3. EL LABORATORIO TEATRAL UN RECURSO PEDAGÓGICO DESDE LA PRÁCTICA ARTÍSTICA COMO INVESTIGACIÓN EN ARTE

En mi formación actoral he transitado entre maestros, discípulos directos y un profesorado experto a través de reconocidos sistemas, métodos y técnicas en arte dramático y sus derivas. De Constantin Stanislavski (1863-1938) a Anatoli Vassiliev (1942); de Vsévolod Meyerhold (1874-1940) a Etienne Decroux (1898-1991); de Jacques Copeau (1879-1949) y Jacques Lecoq (1921-1999) a Ariane Mnouchkine (1939); de Jerzy Grotowski (1933-1999) a Peter Brook (1925-2022) y Eugenio Barba (1936); de François Delsarte (1811-1871) y Rudolf Laban (1879-1958) a Emile-Jaques Dalcroze (1865-1950)... son algunos de los grandes centros vitales de la historia viva del teatro, fragmentos de una constelación de comunidades epistémicas que hicieron nacer al «actor creador», entre otras revoluciones, inventando laboratorios que contienen «la idea de una penetración en la naturaleza humana misma» (Grotowski, 1986, p. 21).

Crear un espacio de investigación en arte y en educación siempre ha sido un verdadero reto. Warnet (2013) en su estudio histórico sobre la existencia y la delimitación del laboratorio en arte dramático durante el siglo XX, expone que el laboratorio teatral no se puede concebir como una categoría finalizada, pues siempre ha evolucionado desde “la inestabilidad” del artista-pedagogo-investigador en interacción con factores ideológicos, económicos y políticos en la evolución de la creatividad teatral frente a unos sistemas culturales dominantes (véase también Autant-Mathieu, 2013; Flaszen, 2016).

En la misma perspectiva, Aslan (2005) argumenta que desde el inicio del siglo XX se perciben las carencias de unas enseñanzas fundamentadas y sistematizadas en la formación actoral. Distintos hombres y mujeres de teatro reaccionaron contra las formas ancladas de producción teatral, creando un grupo de trabajo para experimentar nuevos métodos de formación y creación artística entregándose a la indagación en un estudio, escuela, instituto, compañía o falansterio singular, lejos del egocentrismo ambicioso y la acelerada producción artística comercial.

Los Estudios de Stanislavski en el teatro de Arte de Moscú, la escuela del Vieux-Colombier impulsada por Copeau en París, más tarde el Laboratorio de Grotowski en Polonia, el Centro Internacional de Investigaciones Teatrales (CIRT) de Brook en París y el Nordisk Teaterlaboratorium en Dinamarca creado por Barba constituyeron, entre otros, el crisol que irradió nuevas líneas de filiación e investigación en el paisaje teatral de los laboratorios en el siglo XX y XXI (Baltés, 2002; Barba y Savarese, 2009; Grotowski, 1970; Lebreton, 2012; Meyerhold, 1971, 2023; Richards, 2005).

En la evolución histórica del teatro se manifiesta la pertinencia de los laboratorios teatrales como un tejido dinámico del arte dramático, la pedagogía y la investigación, que sigue construyendo líneas de avance dirigidas hacia la transversalidad entre materias. El laboratorio teatral desarrollado a partir del despliegue teórico y metodológico que propone la práctica artística como investigación junto a su evolución teatral, representa un territorio para cultivar nuevos modelos didácticos y metodologías orientadas a dialogar entre el arte, la educación y las nuevas formas de investigación en la educación superior.

4. LA EXPERIENCIA DE REFORMART.ES

El grupo de investigación nace en 2016 con el deseo de reflexionar la formación artística en educación superior desde una perspectiva pedagógica e investigativa en constante retroalimentación, para ser aplicada a la renovación de la enseñanza en el aula. En la actualidad el grupo está formado por seis profesores/as de diferentes departamentos didácticos de la ESADV y del Conservatorio Superior de Música Salvador Seguí de Castellón (CSMC): Dr. Rafael Ricart, Doctorando Andrés Moreno y el profesor Sergio González (Departamento de Interpretación, ESADV); Doctoranda Amaia Contel (Departamento de Escenografía, ESADV); Dr. Tino Carreño y Dra. M^a Elisa Gómez (Departamento de Pedagogía del CSMC). REFORMART.ES forma parte de los grupos de investigación de los centros superiores adscritos al Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana (ISEACV).

Desde los orígenes del proyecto, los componentes del grupo desarrollan diferentes temáticas y líneas de acción a nivel individual y también de forma interactiva.

Los objetivos de REFORMART.ES son:

- Recopilar y analizar un corpus teórico sobre la problemática de las relaciones entre la Pedagogía, la Didáctica, las Metodologías de la Investigación y el Arte.
- Relacionar y contrastar experiencias didácticas a nivel de formación de formadores en Educación Superior en Artes Escénicas y en Artes.
- Generar técnicas, metodologías y herramientas para renovar los procesos creativos.

4.1. El laboratorio de creación en las asignaturas del Grado en Arte Dramático

Los objetivos de la línea de investigación del laboratorio en arte dramático como recurso pedagógico-artístico son:

- Mantener vivo el legado y la tradición del arte dramático como laboratorio.
- Estudiar, analizar y dialogar desde la teoría y la práctica del arte dramático diferentes metodologías de investigación artística para crear un espacio potencial genuino, individual y colectivo.
- Utilizar el laboratorio de creación teatral como recurso pedagógico-artístico y como metodología de la investigación en distintas asignaturas de la titulación y en los Trabajos de Fin de Grado (TFG), presentando algunos resultados o muestras a partir de una perspectiva posdramática y performativa.

En consonancia con Pérez (2012), las variables metodológicas y estructuras del laboratorio de creación que desarrollamos giran alrededor de los siguientes parámetros:

- Estudio de la Tradición teatral en sus diferentes lenguajes artísticos y sus proyecciones académicas.
- Diseño del laboratorio a nivel teórico y práctico por fases, bloques y secuencias. Utilización de distintas perspectivas metodológicas.
- Puesta en acción de la cartografía del laboratorio, considerando la deriva rizomática y la retroacción continua para transitar desde lo previsto y lo imprevisto.
- Diario de trabajo, escritura reflexiva, fichas técnicas de sesiones relevantes, portafolio, cuaderno de artista, entre otros instrumentos.
- Registro audiovisual de las prácticas en desarrollo.
- Análisis interactivo del proyecto y su evolución, diálogos con el colectivo y la tutoría.
- Presentación/representación de los resultados y coloquio con los asistentes.

4.1.1. Antecedentes en relación con el laboratorio teatral

Los proyectos de investigación en los laboratorios actuales que desarrolla REFORMART.ES se sustentan en una serie de experiencias previas de creación artística, pedagógica y escénica desarrolladas en el marco de la educación superior. Estas experiencias han propiciado espacios de colaboración entre distintos centros superiores de enseñanzas artísticas, favoreciendo el intercambio de metodologías, saberes y prácticas de creación. Entre ellos: el Conservatorio Superior de Música Oscar Esplá de Alicante, el Conservatorio Superior de Danza de Alicante, el Conservatorio Superior de Música de Valencia, la Escuela Superior de Arte y Diseño de Valencia, El espacio de Escuelas de Arte Dramático en el Festival Gest (ESADV, Institut del Teatre, RESAD), el Grupo de investigación intercentros CREAD-ESCENA del Conservatorio Superior de Danza de Valencia, la Universidad de Valencia, la Facultad de BBAA de Valencia.

A través de procesos colectivos de experimentación escénica y reflexión pedagógica, se han ido consolidando dinámicas de trabajo que nos han permitido explorar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje vinculadas a la creación artística, la investigación y la práctica docente. Los resultados obtenidos de estas experiencias previas evidenciaron la pertinencia de profundizar en un marco investigativo más sistemático, en relación con las bases conceptuales, metodológicas y operativas de los proyectos de investigación actuales.

4.1.2 Optativa «Interpretación y teatro físico en la escena contemporánea». Laboratorio de creación: «Instal-Acción: Lab.V22».

«Interpretación y Teatro Físico en la Escena Contemporánea», es una asignatura optativa concebida como un laboratorio que nace en la ESADV en 2020 por iniciativa de los profesores de interpretación Rafael Ricart y Andrés Moreno. La asignatura está dirigida a estudiantes de 4º curso de los estudios superiores de arte dramático en sus diferentes especialidades. Centra sus contenidos en el desarrollo de las capacidades actorales del intérprete, a través de principios fundamentales del Teatro Físico desde diversos lenguajes del cuerpo y códigos interpretativos. Su objetivo general es ampliar la formación del alumnado desde diferentes perspectivas en la creación artística contemporánea. Sus unidades didácticas giran alrededor de una aproximación a diferentes sistemas de interpretación gestual y textual, las nuevas dramaturgias y territorios escénicos en la creación contemporánea en el siglo XX y XXI. Esta optativa también se imparte desde el curso 2022-2023 en el Conservatorio Superior de Danza de Valencia, dirigida a estudiantes de 4º Curso de los estudios superiores de Danza en sus diversas especialidades.

El 8 de junio de 2021 se presentó, en el Claustro Gótico del Centro del Carmen de Cultura Contemporánea (CCCC) de Valencia, la muestra abierta de uno de los laboratorios

realizados en la ESADV, denominado «*Instal-acción: Lab.V22*»². Una investigación que combina un paisaje habitado por variaciones sobre el cuerpo, el movimiento, el espacio, el texto y geometrías de las emociones; reflexiones sobre género e identidad desde el imaginario pictórico de Paula Rego; la máscara expresiva; y variaciones-homenaje a *Parades & Changes* (1965), obra pionera de la coreógrafa Anna Halprin que pone al desnudo el proceso creador, el lugar, la acción y al performer.

4.1.3. Técnica y Creatividad Corporal III. «Paisajes Narrativos. Laboratorios de Creación»³

Construido en la asignatura de Técnica y Creatividad Corporal de la especialidad de interpretación en tercer curso del grado en Arte Dramático, el laboratorio «Paisajes Narrativos» se elaboró dramáticamente desde una metodología de investigación performativa a través del concepto de «paisaje expandido» como un territorio observado desde los horizontes de la escena contemporánea. Los actores y actrices paisajistas realizaron procesos de escritura dramática a partir de diversos géneros textuales explorando en las relaciones de la acción física como metáfora, el movimiento y la palabra: dibujar, esculpir y pintar en la escena para crear universos. Topografías imaginadas desde su centro y el mundo para descubrir nuevas dimensiones del Ser. Más allá del movimiento dramático, la danza y el teatro: la acción pura y el gesto como necesidad interior. Moverse desde el Amor y transformar el mundo. Fue presentado el 6 de febrero de 2019 en la Sala Matilde Salvador de la Universidad de Valencia.

4.1.4. El laboratorio de creación en el Trabajo Fin de Grado (TFG): ¿Actor? ¿Bailarín?... *Hola mi nombre es Francesc. Laboratorio autobiográfico de creación e investigación artística.*

Tutorizado por los profesores de interpretación Andrés Moreno y Rafael Ricart, este Trabajo Fin de Grado (TFG) denominado *¿Actor? ¿Bailarín?... Hola, mi nombre es Francesc*, surge de la necesidad del alumno Francesc Romeu Ferrer por investigar y descubrirse en sus procesos personales y sus planteamientos como intérprete dentro de la creación artística. Un proyecto de TFG performativo elaborado y presentado en la convocatoria de julio 2022 en

2 Alumnado/Intérpretes/performers: Sergio Castillo, Antonio José Grande, Aida Martí, Alba Navarro y Tomás Verdú. Colaboradores: David Lagarde, David Rodríguez.

3 «Paisajes narrativos.» Ficha artística: Creación/Intérpretes: Irene Dehesa, Alberto A. Escartí, Cristina González, Raquel Gómez, María Gutiérrez, Gemma Miravet, Paula Miravet, Tamara Odriozola, Marc Orero, Víctor Ortega, David Pepiol, Luis Peset, Sandra Picazo, Raúl Piles, David Rodríguez, Francesc Romeu, Sara Santés, Cecilia Taboada, Jorge Tárraga, Alison Torres. Dramaturgia y dirección: Andrés Moreno. Con la colaboración de Rafael Ricart; Sala Matilde Salvador - Universidad de Valencia.

Botànic Espai de Dansa, centro oficial de danza ubicado en la ciudad de Valencia creado y dirigido por su madre, la bailarina y pedagoga Amparo Ferrer. Instalaciones en las que este alumno ha transitado desde su más tierna infancia y, en este trabajo, espacio potencial de creación hacia las poéticas de su cuerpo-memoria.

Con este laboratorio, Francesc Romeu a sus veinticinco años hace retrospectiva de su personalidad, visita sus recuerdos, recorriendo las identidades que ha ido construyendo de sí mismo y ocupando esa zona liminar que hay entre el arte, la sexualidad y la política, poniendo en acción sus recuerdos, sus ideas, sus sueños, para volver a pensarlos desde nuevas miradas hasta encontrar alguna respuesta en los cruces entre el arte y la vida. Apoyado en el Teatro autobiográfico junto a las posibilidades ofrecidas por diferentes técnicas del Teatro Físico interviene en su propio relato reescribiendo, transformando y deconstruyendo su propia vida.

En este TFG que culmina su licenciatura en arte dramático en la ESADV, Francesc incorpora habilidades adquiridas a lo largo de sus cuatro años de carrera y desarrolla recursos creativos actorales propios, generando un trabajo interpretativo que incorpora y relaciona gesto, movimiento, danza contemporánea, texto, voz, música, audiovisual y la disciplina artística de la Capoeira aplicada a la interpretación textual.

El TFG consta de ocho secuencias donde el teatro laboratorio y el teatro autobiográfico han sido las coordenadas para articular esta propuesta, construyendo un discurso propio desde los diferentes lenguajes expresivos para hacer visibles sus vivencias, afrontar las técnicas utilizadas a partir de su propia identidad, intentando encontrar un equilibrio entre la práctica y la teoría.

En este recorrido, el trabajo sobre los impulsos primigenios de Grotowski; el método de creación de partituras de acciones físicas del último Stanislavski, y el uso del trabajo sobre la «imaginación» de Michael Chéjov le han aportado nuevas perspectivas para comprender los procesos de creación actoral, la toma de decisiones en escena, desarrollar la presencia escénica de una forma más integral.

La necesidad de explorarse y definirse como artista en el campo de las artes escénicas, le han conducido a preguntarse ¿quién es? ¿quién es Francesc intérprete? ¿quién es Francesc bailarín? ¿quién es Francesc capoeirista?... concluyendo que tras esta experiencia del TFG se han ampliado sus conocimientos técnicos y creativos en la transversalidad de su proceso investigador.

5. CONCLUSIONES

Se ha dado continuidad a la tradición y la formación establecida por la Pedagogía Teatral actual en relación con el laboratorio, reinventando junto al alumnado diferentes procesos y elementos técnicos y creativos en la práctica artística como investigación.

Hemos utilizado el laboratorio pedagógico-artístico generando intercambios desde algunas estrategias creativas del Arte dramático, la Pedagogía y la Investigación a través de múltiples correlaciones que han permitido explorar nuevos dispositivos y espacios de conocimiento desde el “artista-pedagogo-investigador” en Educación Superior.

Los proyectos de investigación desarrollados nos han permitido identificar, mejorar y delimitar progresivamente algunos medios didácticos y procedimientos metodológicos que se han convertido, durante nuestra trayectoria, en referentes significativos en continua evolución y evaluación.

REFERENCIAS

- Aslan, O. (2005). *L'acteur au XXe siècle: éthique et technique*. L'Entretemps.
- Autant-Mathieu, M. C. (Dir.). (2013). *Créer ensemble: Points de vue sur les communautés artistiques (fin du XIXe–XXe siècles)*. L'Entretemps.
- Baltés, B. (2002). *Jacques Copeau: Hay que rehacerlo todo. Escritos sobre teatro*. Asociación de Directores de Escena de España.
- Barba, E., & Savarese, N. (2009). *El arte secreto del actor: Diccionario de antropología teatral*. Escenología.
- Barret, G. (1991a). *Pedagogía de la expresión dramática*. Recherche en Expression.
- Barret, G. (1991b). *Pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación*. Recherche en Expression.
- Barret, G. (Dir.). (1986). *Repères: Essais en éducation (N.º 7)*. Université de Montréal.
- Barret, G. (Dir.). (1991c). *Les activités dramatiques en éducation: Former les formateurs*. Actes du Colloque franco-québécois de juin 1989. Recherche en Expression.
- Barret, G. (Dir.). (1993). *Théâtre-éducation: Recherche sur les modèles didactiques*. Actes du Séminaire franco-québécois d'octobre 1991. Recherche en Expression.
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon, revista de ciencias de la danza*; 13, 25–46.

- Flaszen, L. (2016). *Grotowski & compañía: Fuentes y variaciones*. Horizontes Baldío.
- Grotowski, J. (1986). *Hacia un teatro pobre*. Siglo XXI.
- Hernández, F., Pérez, H., & Gómez, M. C. (2006). *Bases para un debate sobre investigación artística*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Irwin, R. L. (2013). La práctica de la a/r/tografía (D. García Sierra, Trad.). *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65), 106–113.
- Lebreton, Y. (2012). *Sorgenti: Nascita del teatro corporeo*. Titivillus.
- Meyerhold, V. (1971). *Teoría teatral*. Fundamentos.
- Meyerhold, V. (2023). *Dirección escénica: La puesta en escena y el actor*. La Pajarita de Papel.
- Pastor, J. (2000). *Sobre la enseñanza actoral*. RESAD.
- Pérez, R. (2012). *La práctica artística como investigación: Propuestas metodológicas*. Alpuerto.
- Richards, T. (2005). *Trabajar con Grotowski sobre las acciones físicas*. Alba.
- Warnet, J. M. (2013). *Les laboratoires: Une autre histoire du théâtre*. L'Entretemps.

DOCENCIA, CREACIÓN E INVESTIGACIÓN EN TRÁNSITO: EL LUGAR DEL ARTISTA-DOCENTE FRENTE A LO TRÁGICO

André Silva dos Santos

Universidade Federal da Bahia (UFBA) y Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

1. INTRODUCCIÓN

Pensar la docencia desde el lugar del artista-docente implica reconocer que educar no es simplemente transmitir saberes, sino habitar zonas de creación, tensión y transformación. Al introducir en este campo la cuestión de lo trágico, el horizonte pedagógico se complejiza. ¿Por qué reflexionar sobre una pedagogía de lo trágico? ¿No sería, en apariencia, más deseable orientar la educación hacia el amor, la esperanza o la armonía? Aun cuando parezca extraño pensar en “una enseñanza de lo trágico”, la realidad humana muestra que este enfoque es necesario, pues lo trágico atraviesa la vida escolar de modos que no pueden ser ignorados. La cuestión no es si debemos abordarlo, sino cómo hacerlo éticamente. En diversos contextos emergen temas dolorosos que evidencian la urgencia de tratarlos con sensibilidad. Aunque existan docentes comprometidos, muchas vivencias profundas siguen sin un espacio legítimo de elaboración. Lo trágico, así, no es un desvío pedagógico, sino una invitación a mirar de frente aquello que afecta a estudiantes, docentes y a toda la comunidad escolar.

El objetivo general de este artículo es analizar la presencia y la pertinencia de lo trágico en la enseñanza de Arte(s), proponiendo una pedagogía del trágico fundamentada en experiencias docentes, procesos creativos y reflexiones teórico-metodológicas. Para ello, se busca examinar cómo lo trágico emerge en el aula a través de relatos, producciones artísticas y silencios de los estudiantes, especialmente en contextos educativos brasileños donde cuestiones existenciales y experiencias límite se manifiestan de forma intensa. Asimismo, se pretende reflexionar sobre el papel del artista-docente como mediador de dichas experiencias, integrando percepción estética, sensibilidad pedagógica y una escucha ética capaz de acoger y transformar lo que se expresa de manera directa o velada en el cotidiano escolar. El texto se nutre de vivencias en instituciones municipales, estatales y federales de Brasil, especialmente en el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), donde surgían tanto temas trágicos universales como realidades locales de los estudiantes.

La pesquisa se desarrolla desde un enfoque cualitativo poético-autoetnográfico, en el cual la experiencia del autor constituye el campo y el instrumento de análisis. Surgieron durante el proceso los llamados *insights* trágicos: fragmentos poéticos y metáforas que emergían

espontáneamente en la reflexión sobre docencia, arte y tragedia. No son adornos estilísticos, sino formas sensibles de pensamiento que revelan tensiones y vulnerabilidades que el discurso académico y las metodologías tradicionales no contienen. Estos *insights* se volvieron parte fundamental de la investigación, integrando experiencia vivida, cuerpo afectado y creación artística. Investigar en arte implica atravesar rupturas, intuiciones y gestos imaginativos; relatos de aula, silencios, memorias y percepciones sensibles constituyen también datos válidos para una reflexión pedagógica rigurosa.

Lo trágico, desde Aristóteles pasando por Hegel, Schelling, Nietzsche, Vernant y Szondi, nunca ha sido sinónimo de negatividad absoluta, sino una categoría hermenéutica fundamental para comprender la existencia humana y sus contradicciones. Desde la tragedia griega hasta la dramaturgia contemporánea, lo trágico habilita la reflexión sobre la vulnerabilidad, el conflicto y los límites humanos. De cualquier modo, este artículo se fundamenta especialmente en el pensamiento de Raymond Williams sobre la Tragedia Moderna (2002), principalmente en su comprensión de lo trágico como una estructura de sentimiento que atraviesa las condiciones materiales, sociales y afectivas de la vida contemporánea. Para Williams, la tragedia moderna no reside únicamente en las formas dramáticas, sino en las tensiones históricas, colectivas y cotidianas que configuran nuevas sensibilidades. Esta perspectiva resulta particularmente fecunda para pensar la educación actual, pues permite entender lo trágico como parte de los procesos formativos y de las realidades complejas que atraviesan a estudiantes y docentes.

Por lo tanto, esta reflexión nace de un recorrido personal y profesional: el de un profesor-artista-investigador que actúa en un Instituto Federal de Enseñanza en Brasil y que, en medio de su tránsito formativo y creativo, revisita los sentidos de enseñar, crear e investigar. Este desplazamiento constante entre prácticas, cuerpos, lenguajes y metodologías no solo alimenta su hacer docente, sino que también nutre su pensamiento teórico, configurando un territorio híbrido donde pedagogía, arte e investigación se entrelazan y se transforman mutuamente. Durante el desarrollo del doctorado, el autor comenzó a notar que los temas que los estudiantes deseaban discutir espontáneamente estaban profundamente ligados a lo trágico: violencia sexual, acoso moral, dolor, melancolía, automutilación en los baños escolares, tensiones familiares marcadas por abusos, silencios densos y gestos de sufrimiento.

Así, no importaba el nivel de enseñanza: las narrativas que emergían durante la creación artística expresaban conflictos profundos que trascendían lo local. Relatos de feminicidios, violencia, abandono, miedo o la confrontación con la pérdida eran poetizados en escenas, textos, dibujos o performances. Lo trágico no se manifestaba como mero reflejo de la vida cotidiana, sino como una tentativa de dar forma a aquello que atraviesa al ser humano más allá de su contexto.

2. LAS IRRUPCIONES POÉTICAS EN LA INVESTIGACIÓN Y EN LA DOCENCIA: LO TRÁGICO COMO CATEGORÍA PARA PENSAR LA EDUCACIÓN

Mientras escribía la tesis doctoral, un texto académico tradicional y lineal, y también reflexionando sobre las experiencias en sala de aula, surgieron dos preguntas fundamentales: ¿Dónde estaba el artista dentro de la tesis y dentro de la sala de aula?

¿Dónde estaban el cuerpo, el dolor, el asombro, la poesía en esos dos espacios, la escuela (enseñando) y la universidad (investigando)?

De esas preguntas surgieron fragmentos poéticos y reflexivos: metáforas, cortes, destellos, interrogaciones. Eran *insights* trágicos que emergían como ruptura, extrañamiento y ritmo, intercalándose en el texto académico y abriendo brechas en su rigidez. Con el tiempo, el autor comprendió que estos fragmentos no eran interferencias, sino una forma de pensar y resistir, una escritura que lo reconectaba con su lugar de artista. También notó que algo semejante ocurría en el aula cuando enseñaba arte, especialmente cuando los estudiantes querían hablar de sus realidades: allí surgían fragmentos, interrupciones poéticas, deseos contenidos y gestos de dolor que buscaban forma.

Frente a estas inquietudes poéticas se recurrió a la razón antropofágica de Haroldo de Campos, entendida como una fuerza que devora lo establecido para reinventarlo. De este modo, los *insights* trágicos se comportan como gestos antropofágicos dentro de la tesis: devoran la forma académica y el modelo tradicional de enseñanza, mastican el método y regurgitan poesía y los deseos guardados de los estudiantes.

En *Reoperação do Texto* (2013), Haroldo de Campos subraya la complejidad y apertura interpretativa de la obra hölderliniana. Al emplear términos como fragmentos, arabescos, sintaxis laberíntica, interrogación, figuras truncadas, cortes, ritmo, silencio e incompletitud, evidencia una escritura expandida que opera por dispersión y resonancia. Tal poética dialoga directamente con esta investigación, reforzando que el fragmento, la ruptura y el ritmo constituyen modos epistemológicos para habitar lo trágico.

Por lo tanto, reconocer la presencia de lo trágico en la vida escolar permite concebir una pedagogía de lo trágico, pues estamos inmersos en situaciones límite y en experiencias que muchas veces exceden la capacidad de las metodologías tradicionales para nombrarlas, acogerlas o transformarlas. En este sentido, y retomando la idea aristotélica de mimesis, es posible observar que las producciones artísticas de los y las estudiantes nunca fueron simples imitaciones de la realidad, sino recreaciones poéticas profundamente personales.

Aunque partieran de un referente externo, lo que se plasmaba en sus trabajos era una forma singular de ver y sentir el mundo: una poetización de la creación. Temas trágicos presentes en sus vidas —como los relatos de feminicidios— eran transformados en escenas o performances que no reproducían la realidad, sino que la reconfiguraban según una sensibilidad propia. No imitaban en sentido literal: creaban formas capaces de decir y transformar aquello que deseaban expresar.

Además, es importante recordar que las tragedias en la Grecia Antigua tenían un objetivo educativo orientado a la formación moral y cívica de la comunidad. En ese marco, el teatro funcionaba como un espacio de reflexión colectiva donde la polis se confrontaba a sus dilemas éticos y políticos. De manera similar, la práctica artística en el aula permite que los estudiantes elaboren y transformen sus preguntas y conflictos, recuperando el carácter formativo del teatro antiguo.

Así, lo que ocurría en el teatro ateniense también ocurre, en escala distinta, en el espacio educativo: los y las estudiantes ponen en juego sus preguntas, sus dolores, sus límites, y a través del arte construyen formas de comprenderlos o transformarlos.

Es necesario decir que habitar lo trágico en la docencia y en la investigación no significa resignarse al dolor, sino asumir que la educación también se configura en los límites, en las fisuras y en las preguntas que no pueden reducirse a metodologías rígidas ni a discursos normativos. La experiencia del artista-docente revela que lo trágico no es un acontecimiento excepcional, sino una condición que atraviesa la vida escolar: aparece en los silencios de los estudiantes, en sus narraciones fragmentadas, en los gestos mínimos que denuncian vulnerabilidades profundas.

Los *insights* trágicos surgidos durante la escritura y en la práctica docente muestran que el pensamiento no se produce únicamente de manera lineal. Hay cortes, rupturas, resonancias inesperadas. Esos fragmentos de escenas, escrituras dramáticas y dibujos — poéticos, sensibles, disonantes — no obstaculizan la investigación: la vuelven posible, porque restituyen al proceso la materia viva de la experiencia. Ser artista-docente-investigador es habitar ese entre-lugar, donde creación y teoría no compiten, sino que se contaminan; donde el cuerpo piensa, donde el aula resuena en el texto académico y donde el texto académico es atravesado por la realidad concreta de los estudiantes.

Desde esa perspectiva, la pedagogía del trágico no se limita a interpretar obras, sino que estimula una reflexión sobre la propia vida social. Por ejemplo, el teatro se convierte en una plataforma donde los estudiantes pueden reconocer los mecanismos del poder, de la discriminación, de la intolerancia, así como los momentos de ruptura, de insurrección y de reinención.

En este marco, la pedagogía del trágico no ofrece respuestas fáciles ni busca amortiguar el impacto de lo real. Propone una forma de atención, una disponibilidad para escuchar lo que escapa, lo que duele, lo que insiste. Señala que el conocimiento no se produce únicamente en la estabilidad, sino en el movimiento, en la tensión, en la inestabilidad creativa. En el trabajo con arte, esta inestabilidad se convierte en impulso creador; en la docencia, en apertura ética; en la investigación, en método.

Así, la pedagogía de lo trágico no pretende resolver el mundo, sino hacerlo visible; no pretende suprimir la herida, sino permitir que sea escuchada; no pretende eliminar el conflicto, sino reconocer su fuerza formativa. Y con ello, se abre un horizonte de

humanidad radical donde la educación se compromete con la complejidad de la vida, con sus sombras y con sus potencias, sin negar ninguna de ellas.

3. EL DIBUJO COMO UMBRAL DE LO TRÁGICO: CONFIDENCIALIDAD, EXPRESIÓN Y ACOGIDA

Antes de desarrollar la reflexión, es necesario aclarar por qué se utiliza aquí la expresión “umbral de lo trágico”. El término umbral alude a un límite, a un espacio de pasaje entre lo que permanece oculto y lo que empieza a hacerse visible. En este contexto, el dibujo funciona precisamente como ese punto liminar: no es aún una declaración verbal del dolor, pero tampoco es silencio; es la puerta de entrada por la cual lo trágico, aquello que la estudiante no podía nombrar, emerge de manera sensible, simbólica y confidencial. El dibujo, así, se convierte en el espacio donde el sufrimiento asoma por primera vez, solicitando reconocimiento y acogida.

Entre las múltiples formas en que lo trágico irrumpe en el aula, el dibujo realizado por una estudiante se convirtió en un testimonio silencioso y profundamente revelador. El autor recuerda con claridad el momento en que ocurrió: al finalizar una clase, la estudiante se acercó, entregó algo doblado y pidió que lo mirara “más tarde, en otro momento”. No añadió explicación alguna. La brevedad del gesto, sin embargo, contenía una densidad emocional que solo se comprendería después.

Figura 1. *Registro de aula* – Dibujo de una estudiante. Autoría resguardada por razones



éticas. Archivo del autor.

Fue solo al llegar a casa que el profesor abrió el papel y se encontró con un dibujo impactante, capaz de suspender cualquier interpretación inmediata. Era una imagen que hablaba desde el límite: dos mundos cromáticos coexistían en tensión, pero no simultáneamente, sino como un antes y un ahora. En un lado, la estudiante había representado su pasado mediante una paleta colorida, vibrante y delicada, evocando un tiempo en el que aún existían alegría, ligereza y una sensación de protección. En el otro lado predominaban los colores oscuros, densos y sombríos, manifestando su presente doloroso. Esa dualidad no era decorativa: revelaba una fractura temporal en su vida, una ruptura entre la felicidad perdida y la experiencia actual marcada por sufrimiento y silencio.

Las formas tensas, los contornos quebrados y las zonas de sombra del lado oscuro expresaban experiencias límite vinculadas al suicidio, al abuso sexual y a la sensación de encierro emocional. El sector colorido, por el contrario, mostraba trazos suaves y símbolos de afecto que rememoraban “lo que alguna vez fue”, aunque debilitado, como si la estudiante intentara fijar en el papel un estado vital que ya no conseguía habitar. El contraste cromático era, en sí mismo, un mensaje: un pedido silencioso de ayuda, una

tentativa de convertir lo indecible en imagen y ofrecerlo al profesor como acto de confianza.

La situación exigía un cuidado inmediato y una responsabilidad ética ineludible. Gracias al gesto valiente de la estudiante y a la confidencia tácita contenida en el dibujo, el profesor pudo llevar el caso a la reunión de docentes y solicitar el apoyo urgente del equipo pedagógico y psicológico de la institución. El dibujo se transformó así en un activador de cuidado institucional, en un puente entre la subjetividad herida y la posibilidad real de acompañamiento profesional.

Esta producción visual demuestra cómo la pedagogía del trágico relacionada a arte puede funcionar como dispositivo de escucha, permitiendo acceder a experiencias que la palabra no logra todavía formular. En el dibujo, la estudiante no solo representaba su sufrimiento: lo convertía en un relato visual comunicable, en un mensaje que pedía lectura atenta, sensibilidad y presencia comprometida.

Reflexionar sobre este gesto confirma que, para muchos estudiantes, el arte es el único lenguaje capaz de dar forma a vivencias invisibles o indecibles. Las producciones visuales permiten identificar señales de angustia, fragilidad emocional o violencia silenciada, y demandan la creación de un entorno educativo que acoja, respete y actúe con responsabilidad. El aula, así, se convierte en un espacio donde lo trágico puede ser visto sin ser banalizado, donde el dolor encuentra vías simbólicas de expresión y donde la vulnerabilidad puede ser acompañada sin juicio.

Entre algunos pensadores del trágico, la reflexión de Hölderlin sobre la tragedia ofrece una clave fundamental para comprender el dibujo de la estudiante. Veamos el siguiente pasaje, citado por Peter Szondi, en el cual se sintetiza el núcleo del pensamiento hölderliniano sobre lo trágico:

El significado de la tragedia puede comprenderse más fácilmente a partir de la paradoja. Pues, como todo potencial está dividido de manera igual y justa, todo lo que es original no aparece en su fuerza original, sino precisamente en su debilidad, de modo que la luz de la vida y su manifestación pertenecen propiamente a la debilidad de cada todo. Ahora bien, en lo trágico, el signo es en sí mismo insignificante y sin efecto, pero el elemento original se expone directamente. Así, lo original solo puede aparecer en su debilidad; y en la medida en que el signo es considerado como insignificante = 0, el fundamento oculto de cada naturaleza se presenta. Si es en su don más débil que la naturaleza aparece, cuando se presenta en su don más fuerte el signo es = 0 (Hölderlin, citado en Szondi, 2004, p. 33; traducción del autor).

Para el poeta, lo original, entendido como la verdad más profunda de la existencia humana, no se manifiesta en su fuerza, sino precisamente en su fragilidad. En el pensamiento hölderliniano, lo trágico se revela a partir de un paradojo: como todo potencial está distribuido de manera justa, lo verdaderamente esencial no aparece en su forma plena, sino en su forma debilitada. El signo trágico, en su exterioridad, es casi insignificante, y es justamente esta insignificancia la que permite que el elemento original, el fundamento oculto de cada naturaleza, se exponga directamente. Lo que parece pequeño, tenue o frágil se convierte, así, en el lugar donde lo esencial puede finalmente emerger.

Esta lógica se ajusta de manera precisa al dibujo entregado por la estudiante. A primera vista, se trataba de un papel doblado, una imagen aparentemente simple y sin pretensiones estéticas o técnicas. Sin embargo, es en esa fragilidad del signo donde lo trágico se manifiesta con mayor intensidad. El contraste entre el lado colorido, que representaba un pasado feliz, y el lado oscuro, que expresaba el presente doloroso marcado por el abuso sexual, la ideación suicida y el sentimiento de encierro emocional, revela una fractura vital que difícilmente podría ser comunicada de otro modo. El dibujo no gritaba, sino que susurraba, y al hacerlo exponía aquello que la estudiante no podía verbalizar.

De este modo, el dibujo se convierte en una expresión clara de la idea hölderliniana según la cual lo original solo puede aparecer en su forma más débil. La estudiante no dijo directamente que estaba sufriendo, pero el dibujo lo mostró con una fuerza insospechada. En la fragilidad del trazo y en la aparente sencillez de la composición se revelaba el fundamento profundo de su experiencia: la pérdida de un tiempo luminoso, el impacto del trauma, la desesperación del presente y, sobre todo, un pedido silencioso de ayuda. La imagen, como signo frágil, permitía que lo esencial, es decir, lo trágico, emergiera sin reservas.

Desde una perspectiva pedagógica, esta lectura es fundamental porque demuestra que lo trágico en la vida escolar no siempre aparece en grandes manifestaciones o en discursos explícitos, sino en signos mínimos, delicados y casi invisibles. Comprender el dibujo desde Hölderlin implica reconocer que la fragilidad no es ausencia de expresión, sino la condición misma de su aparición. También implica entender que la tarea del docente consiste en saber leer estos signos frágiles, acompañar lo que parece mínimo y acoger aquello que emerge en la frontera entre el silencio y la expresión. De este modo, el pensamiento de Hölderlin ilumina el gesto de la estudiante y muestra que, en lo trágico, la verdad más profunda se revela justamente cuando el signo parece valer cero, cuando su debilidad permite que lo esencial se presente de forma directa.

El dibujo de la estudiante confirma que una pedagogía sensible a lo trágico no es solo una propuesta teórica, sino una práctica viva que surge en los gestos cotidianos: en los papeles doblados, en las líneas interrumpidas, en los colores que oscilan entre la luz y la sombra, en la necesidad humana de ser escuchado y de no enfrentar solo el abismo.

4. HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LO TRÁGICO EN LA ENSEÑANZA TEATRAL

Proponer una pedagogía de lo trágico en el lenguaje teatral implica reconocer que el teatro, desde sus orígenes, ha sido un espacio privilegiado para pensar las tensiones humanas, los conflictos irresolubles y las experiencias límite que atraviesan la vida individual y colectiva. En este sentido, una pedagogía de lo trágico no se sustenta únicamente en ejercicios técnicos de creación escénica, sino, sobre todo, en el estudio profundo de textos trágicos, que permiten al estudiantado entrar en contacto con estructuras simbólicas capaces de revelar tanto temas universales como realidades históricas, sociales y culturales situadas.

En la realidad brasileña, esta propuesta pedagógica adquiere una densidad particular cuando se articulan textos que, aunque dialogan con categorías trágicas clásicas, como destino, conflicto moral, injusticia o violencia, también reflejan las contradicciones

específicas del país. Por ello, obras como *Eu acuso o céu* (2022), de Dias Gomes, y *Sortilégio – Mistério Negro* (2022), de Abdias do Nascimento, se convierten en materiales pedagógicos potentes que permiten entrelazar teatro, historia, política, ancestralidad y crítica social..

En la dramaturgia moderna brasileña es posible identificar categorías trágicas propias de la formación social del país, como el coronelismo, el mandonismo, el autoritarismo patriarcal y los mecanismos de silenciamiento institucional, elementos claramente visibles en *Eu acuso o céu*. La figura del “coronel”, que concentra poder, manipula destinos y determina la vida de las personas, se aproxima a la noción de destino trágico, aunque resignificada desde una perspectiva política y no metafísica. En este caso, lo trágico emerge del choque entre la violencia estructural y la impotencia de los sujetos atrapados en un sistema opresivo profundamente arraigado.

Un fragmento emblemático de *Eu acuso o céu* ilustra esta tensión trágica propia del Brasil rural:

JAGUNÇO (*Adelantándose, amenazador.*) *Es mejor no olvidarse de eso.*

CORONEL *Tienen dos días para irse de aquí. Por las buenas. A menos que prefieran salir por las malas.*

LLANA *Usted tiene tanta tierra... ¿para qué necesita la nuestra?*

CORONEL *Eso es asunto mío.*

LLANA *Mi padre está viejo, enfermo... ¡usted lo va a matar!*

CORONEL *No tenga miedo, que él no muere. Van al campo de concentración. Allí nadie muere de hambre ni de sed. (Examinándola con una mirada lasciva. A JERÓNIMO:) ¿Es su hija?*

JERÓNIMO (*Hostil.*) *Sí.*

CORONEL (*Con desdén.*) *Bien, están advertidos. Tienen 48 horas para pagarme. Ni un minuto más.*

PEDRO *¡Mato a ese miserable!*

ANSELMO *¡Él no puede hacer eso! ¡No puede quitarles la tierra que es de ustedes!*

LLANA *Tiene veinte jagunços... ¿qué es lo que no puede hacer?*

JERÓNIMO *¡Miserable! Hace tiempo que puso los ojos en mi roza. Ahora se aprovechó... ¡Perro del infierno! (Gomes, 2022, p. 96; traducción del autor)*

Este fragmento permite que el estudiantado comprenda cómo el trágico brasileño se manifiesta en formas de poder autoritarias, estructuras de injusticia y dinámicas de opresión que generan situaciones donde los sujetos parecen incapaces de actuar contra un destino impuesto por la fuerza social. La fatalidad aquí no es divina: es histórica y política. Por su parte, en *Sortilégio*, de Abdias do Nascimento, lo trágico se expande más allá de las estructuras sociales, integrando elementos metafísicos, espirituales y afrocentrados. La presencia divina, la fuerza de los orixás (deidades africanas), los vínculos ancestrales, el conflicto identitario y la violencia racial configuran una forma de trágico que articula la lucha por la dignidad y la afirmación de la cultura afrobrasileña. Aquí, lo trágico no destruye: revela, ilumina, convoca la memoria colectiva y afirma un sentido de pertenencia que resiste al borramiento histórico. Se trata de un trágico que nace de la herida, pero también de la

insurrección espiritual, del enfrentamiento al racismo y de la reinención simbólica de la existencia.

Trabajar lo trágico como propuesta pedagógica teatral significa crear un espacio donde el arte refleja la vida, devolviendo al estudiantado la complejidad de su realidad, estimulando el pensamiento crítico y convocando una postura ética ante el mundo. En este sentido, una pedagogía de lo trágico en la enseñanza teatral puede incorporar lecturas críticas de textos trágicos brasileños e internacionales, articuladas a análisis de categorías trágicas tanto universales como locales, con el fin de comprender cómo estas se reconfiguran en la realidad sociopolítica. Además, las prácticas de improvisación y creación permiten que el estudiantado explore sus propios límites, conflictos internos, silencios, dilemas éticos y tensiones identitarias, generando un espacio de experimentación estética vinculado a cuestiones existenciales. Los debates guiados sobre violencia estructural, opresión racial, desigualdad, injusticia, espiritualidad y resistencia funcionan como momentos decisivos de reflexión colectiva, en los cuales el aula se transforma en un territorio de pensamiento crítico y sensibilidad social. A ello se suma la realización de montajes escénicos que integran análisis, cuerpo y poética, posibilitando un encuentro entre reflexión política y creación artística.

Así, una pedagogía de lo trágico en el teatro no busca respuestas cerradas, sino que abre caminos: caminos de reflexión, de creación, de pregunta y de reinención. Transforma la sala de clase en un laboratorio donde el estudiantado puede confrontar sus propias preguntas existenciales, comprender críticamente el lugar que ocupa en la sociedad y, sobre todo, descubrir en el teatro un lenguaje capaz de transformar aquello que lo atraviesa.

En este sentido, la pedagogía de lo trágico vinculada al teatro se presenta como un proceso capaz de articular arte y vida, puesto que el trágico funciona como un espejo que proyecta la existencia humana y coloca al sujeto ante la reflexión sobre sus comportamientos, decisiones y responsabilidades. El teatro trágico no ofrece respuestas cerradas: abre preguntas que interpelan ética, estética y políticamente.

Por ello, el estudio de textos dramáticos/teatrales puede constituir una estrategia pedagógica potente, anclada en la noción de lo trágico, para pensar la realidad de cualquier territorio y, en muchos aspectos, la realidad mundial. Trabajar estas dramaturgias en el aula permite a los estudiantes comprender cómo lo trágico opera como dispositivo crítico, como metáfora de realidades presentes y como provocación para mirar el mundo con mayor profundidad.

REFERENCIAS

- Campos, H. de. (2013). *Reoperação do texto* (2. ed.). Perspectiva.
- Gomes, D. (2022). *Eu acuso o céu*. In *Teatro reunido* (Vol. 1, pp. 75–135). Bertrand Brasil.
- Szondi, P. (2004). *Ensaio sobre o trágico* (P. Süsskind, Trad.). Jorge Zahar.

Williams, R. (2002). *Tragédia moderna* (B. Bischof, Trad.). Cosac & Naify.

LA INTERPRETACIÓN INSTRUMENTAL COMO PARTE DEL PROCESO DE SELECCIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES DE MÚSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: ¿UN REQUISITO INDISPENSABLE?

Gonzalo Benítez Aguilar

Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Puesto que durante este curso 2025-26, concretamente a finales del mes de junio de 2026, se llevarán a cabo los procesos selectivos para el cuerpo de maestros en muchas de las comunidades autónomas de nuestro país, es oportuno elaborar un análisis detallado sobre la naturaleza y características de los ejercicios que deberán afrontar los aspirantes. Dichos ejercicios constituyen un conjunto de pruebas que evalúan tanto el dominio conceptual del temario como la competencia pedagógica y la capacidad de adaptación a contextos educativos diversos. El presente estudio se propone examinar la estructura de estas pruebas e identificar las habilidades implicadas en su realización.

1.1. Introducción

Al contrario que en algunos títulos oficiales de grado en las universidades españolas, en los que se solicita un nivel mínimo de B2 en lengua inglesa -como pueden ser las titulaciones de Relaciones Internacionales o Traducción e Interpretación-, o una prueba específica -como es el caso de Bellas Artes o CAFYD (Ciencias de la Actividad Física y del Deporte) en algunos centros-, para cursar los estudios de la Mención en Música del Grado en Educación Primaria no se exige ningún nivel de conocimientos previos. Tanto es así, que los estudiantes que cursan esta especialidad es posible que ni si quiera hayan hecho alguno de los exámenes de la EVAU referidos a esta área (Historia de la Música, Análisis Musical).

A pesar de ello, para poder acceder a la función pública docente a través de los procesos selectivos de profesorado -también conocidos como concurso-oposición-, sí que es necesario realizar pruebas específicas en las que se compruebe que los aspirantes poseen los conocimientos científico-técnicos necesarios para impartir docencia.

Algunos estudios previos han analizado el sistema de selección del profesorado, como pueden ser los de Vicente-Bújez y Vicente-Bújez (2018), Aramendi y Aramendi (2020), Bustos y Callejo (2022), González Ruiz (2023), o Gratacós et al. (2024). Sin embargo, no se han encontrado estudios que analicen en detalle lo aquí expuesto.

1.2. Objetivos

En base a lo expuesto anteriormente, los objetivos principales de este trabajo son:

- Indagar acerca de los procesos de selección de los docentes de música en Educación Primaria.
- Analizar los ejercicios que componen la prueba práctica de las oposiciones.
- Establecer similitudes y diferencias entre los procesos de las distintas comunidades autónomas.
- Asimismo, se han establecido los siguientes objetivos específicos:
- Establecer el peso específico de la prueba de interpretación dentro de todo el proceso de oposiciones.
- Comprobar qué necesidades procedimentales tienen los aspirantes para acceder a la función pública docente en el Cuerpo de Maestros.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

La información necesaria para este trabajo, puesto que es principalmente normativa pública, se ha podido encontrar en los boletines oficiales de las distintas comunidades autónomas. Si bien es cierto que existen algunos portales especializados en los procesos de oposiciones para este colectivo, como puede ser www.mad.es -en donde la información está razonablemente organizada-, el grueso de los documentos es accesible a través de internet.

La investigación llevada cabo ha sido un análisis descriptivo de los ejercicios para poder obtener una visión general de todos los procedimientos de selección del territorio español.

2.1. Material

El material utilizado para esta investigación han sido las resoluciones y órdenes de las correspondientes Consejerías de Educación de los distintos gobiernos regionales. En resumen, se han utilizado las Convocatorias de los procesos de selección de profesorado especialista en música en Educación Primaria de 17 Comunidades Autónomas, y, además, de Ceuta y Melilla -que tienen su propia convocatoria dependiente directamente del Ministerio de Educación para los procesos selectivos del Cuerpo de Maestros-.

2.2. Metodología

La metodología empleada para este estudio ha sido el análisis comparativo de las bases relacionadas con el “Sistema de Selección”, centrándose en la parte práctica de la especialidad de música.

Por ser común a todas las especialidades, se ha obviado todo lo referente a la fase de concurso del procedimiento -baremo-, al igual que la prueba del temario específico de música, común en todos los procedimientos.

3. RESULTADOS

Todos los procedimientos de acceso a la función pública docente que se han revisado se han producido en un lapso de 5 años. La convocatoria más antigua es la correspondiente al Principado de Asturias, que tuvo lugar en el año 2021, y las convocatorias más recientes

han sido las de Andalucía, Galicia e Islas Baleares, que tuvieron lugar el pasado mes de junio de 2025.

En cualquier caso, todos los procesos de selección se componen de dos pruebas:

- 1ª prueba: que “Tendrá por objeto la demostración de los conocimientos específicos de la especialidad docente a la que se opta”, y en muchas de las ocasiones se dividirá en distintos ejercicios, siempre teniendo como parte fija el desarrollo y lectura de uno de los temas extraídos del temario específico para la especialidad de música, tal y como reza el anexo I de la Orden de 9 de septiembre de 1993 («Boletín Oficial del Estado» de 21 de septiembre), en base a lo regulado por la Orden ECD/191/2012, de 6 de febrero («Boletín Oficial del Estado» de 7 de febrero).
- 2ª prueba: que consistirá “la comprobación de la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente”, por medio de la defensa, por un lado, de la programación docente correspondiente, y por otro, de una Unidad Didáctica.

Para este estudio, nos centraremos en aquellos ejercicios de índole práctica correspondientes a la 1ª prueba, excluyendo el desarrollo de un tema elegido por sorteo puesto que es común a todos los procedimientos de oposición; es decir, se analizarán aquellas pruebas de carácter procedimental en lo que se refiere a la práctica musical.

En lo que se refiere el histórico de las convocatorias de oposiciones analizadas, los procedimientos de selección de profesorado objeto de estudio se han producido en un lapso de 5 años, siendo el más antiguo el del Principado de Asturias, que tuvo lugar en 2021, y los más recientes, los de las Comunidades Autónomas de Andalucía, Galicia e Islas Baleares, ambas tres durante el pasado mes de junio de 2025.

En cuanto a las plazas ofertadas, hay que indicar que a la especialidad de música le corresponde un 5,6% sobre el total, con 823 plazas de música, frente a 14.681 del total de ofertadas en los distintos procedimientos. No obstante, a modo descriptivo, se pueden observar ciertas tendencias en lo referente al porcentaje de plazas de música ofertadas sobre el total. Objeto de futuros estudios sería analizar la oferta de las distintas especialidades.

Tabla 1. *Plazas Ofertadas por Comunidad Autónoma. Elaboración propia.*

Comunidad Autónoma	Convocatoria Oposiciones	Plazas Ofertadas		
		Música		Total
Andalucía	2025	200	4,54%	4401
Aragón	2024	30	5,66%	530
Asturias	2021	22	5,52%	398
Canarias	2022	75	16,70%	449

Cantabria	2024	8	2,13%	376
Castilla y León	2024	38	4,95%	767
Castilla-La Mancha	2024	78	7,40%	1053
Cataluña	2022	174	8,16%	2131
Ceuta y Melilla	2024	2	1,61%	124
Comunidad Valenciana	2023	41	2,19%	1865
Extremadura	2022	22	8,39%	262
Galicia	2025	21	4,92%	426
Islas Baleares	2025	7	4,66%	150
La Rioja	2024	4	3,05%	131
Madrid	2024	31	7,27%	426
Murcia	2022	35	4,38%	798
Navarra	2024	19	6,55%	290
País Vasco	2022	35	60,34%	58
Total		823	5,60%	14681

3.1. Tipología de los ejercicios

De las 18 regiones que componen el territorio español, solamente 6 de ellas utilizan el procedimiento estándar en el que no se incorpora ninguna prueba práctica a la defensa del tema y la programación didáctica. En las 12 regiones restantes los ejercicios que componen la prueba práctica que se lleva a cabo se clasificarían de la siguiente manera:

- **Análisis:** En las comunidades de Andalucía y Aragón se utiliza este ejercicio en conjunción con la Lectura Rítmica. Tal y como reza la convocatoria, consiste en el “Análisis formal, estilístico, dinámico, textual, melódico-temático y rítmico de la partitura de una canción [...]”. Este ejercicio también es usado por Galicia, pero centrándose en el análisis de un fragmento de tipo folklórico. Esta distinción es la única de esta clase en todos los procedimientos de selección.
- **Lectura Rítmica:** Son ocho las comunidades autónomas las que establecen en sus convocatorias este procedimiento, siendo la tipología más extendida. En las bases, de forma generalizada, consta como “Lectura a primera vista de un fragmento musical rítmico compuesto por mínimo de 16 compases y máximo de 24 [...]”, aunque dependiendo de la convocatoria, las especificaciones pueden variar.
- Asimismo, en La Rioja se especifica que será una “lectura [...] rítmico-melódica”, cosa que no sucede en el resto de las oposiciones.
- **Composición Didáctica Sobre Un Texto Dado:** En este caso son seis las comunidades autónomas las que utilizan este procedimiento de evaluación de los candidatos, siendo las de Cantabria, La Rioja y Galicia, las que se diferencian del resto. Básicamente en todas se pide que se realice una composición vocal con acompañamiento instrumental adaptado a los cursos superiores de la etapa de

Educación Primaria, basándose en el texto facilitado por el tribunal. Las diferencias entre procesos selectivos se dan en que Cantabria y La Rioja indican que el aspirante deberá interpretar la composición creada a tal efecto como parte del ejercicio, y en Galicia hay una segunda composición “justificando su adaptación al estado madurativo del alumno”.

- Interpretación Vocal/Instrumental (repertorio elegido por el aspirante): En esta prueba es el aspirante quien elige y prepara el repertorio a interpretar, presentando las partituras de las obras, y siendo el tribunal el que elige qué pieza deberá interpretar con el instrumento. Las comunidades autónomas que utilizan esta prueba son Castilla-La Mancha, La Rioja y Madrid. En el caso de esta última, dentro de las bases de la convocatoria se especifican algunos parámetros a la hora de evaluar la prueba, estableciendo criterios en lo referente a la dificultad, tanto del instrumento elegido, como de las obras a interpretar.
- Interpretación Vocal/Instrumental (fragmento entregado por el tribunal): Sin embargo, en esta otra tipología, es el tribunal el que facilita a los aspirantes un fragmento para su interpretación, ya sea instrumental o vocal.
- Situación de Aprendizaje: En este caso son solamente la Comunidad Valenciana y Cataluña las que utilizan este procedimiento de evaluación “a escoger entre tres casos planteados por el tribunal”. Aquí se han observado grandes similitudes en el planteamiento de los ejercicios, incluso a nivel de redacción en las bases de la convocatoria.

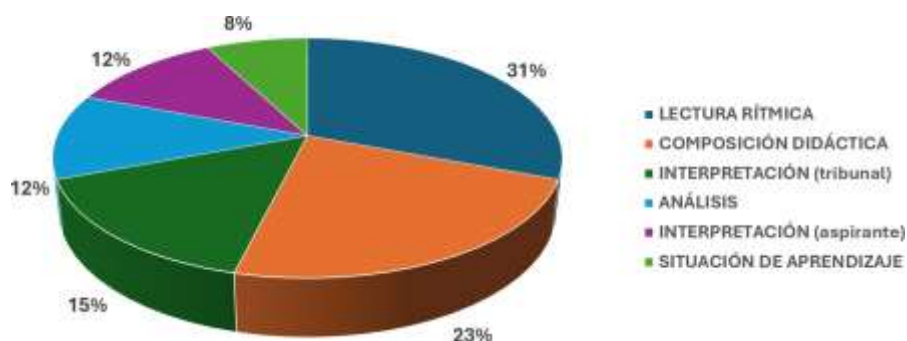


Figura 1. *Tipología de ejercicios prácticos. Elaboración propia.*

Como se puede apreciar en la Figura 1, el ejercicio práctico más extendido en todo el territorio es la Lectura Rítmica -con las variantes explicadas anteriormente- con un 31% con respecto al total y, tal y como se verá en el siguiente apartado, presencia en 8 de las Comunidades Autónomas (ver Figura 2). En segundo lugar, se encuentra la Composición Didáctica con un 23% y presencia en 6 Comunidades Autónomas. La Interpretación de un fragmento proporcionado por el tribunal se utiliza en 4 procesos selectivos (15% sobre el

total), en contraposición a la interpretación basada en un repertorio aportado por el aspirante, que, al igual que el Análisis, está presente en 3 Comunidades Autónomas, siendo cada una de ellas un 12% sobre el total. Finalmente, la opción menos utilizada es la Situación de Aprendizaje, presente sólo en 2 de las regiones con un valor del 8% sobre el total.



Figura 2. *Tipologías de ejercicios por Comunidades Autónomas. Elaboración propia.*

3.2. Distribución geográfica de los ejercicios

Hay que destacar que los datos presentados en el apartado anterior tienen que ser explicados de forma más profunda, ya que en los distintos procesos selectivos coexisten varias de las tipologías de ejercicios dentro de la primera parte de las oposiciones. Son sólo dos los procedimientos que añaden un único ejercicio además del desarrollo del Tema: Baleares y Ceuta y Melilla. El grueso de comunidades autónomas utiliza 2 ejercicios: Andalucía, Aragón, Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, Madrid y Comunidad Valenciana. Dos comunidades hacen uso de tres ejercicios de distinta tipología: Castilla y León y La Rioja. Como excepción, Galicia requiere a sus aspirantes que realicen 5 ejercicios distintos en su proceso de selección (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Número de ejercicios por Comunidad Autónoma. Elaboración propia.*

Nº. de Ejercicios	Comunidad Autónoma	Tipología de Ejercicios	
0	Asturias	---	---
	Canarias	---	---
	Extremadura	---	---
	Murcia	---	---
	Navarra	---	---

	País Vasco	---	---
1	Islas Baleares	Composición didáctica sobre un texto dado	
	Ceuta y Melilla	Lectura rítmica	
2	Andalucía	Análisis de un fragmento musical	Lectura rítmica
	Aragón	Análisis	Lectura rítmica
	Cantabria	Composición didáctica sobre un texto dado/interpretación de la composición	Lectura rítmica
	Castilla-La Mancha	Interpretación instrumental/vocal (repertorio elegido por el aspirante)	Lectura rítmica
	Cataluña	Situación de aprendizaje	Interpretación vocal (fragmento facilitado por el tribunal)
	Madrid	Composición didáctica sobre un texto dado	Interpretación instrumental/vocal (repertorio elegido por el aspirante)
	Comunidad Valenciana	Situación de aprendizaje	Interpretación vocal (fragmento entregado por el tribunal)
3	Castilla y León	Composición didáctica sobre un texto dado	Lectura rítmica
			Interpretación instrumental/vocal (fragmento elegido por el tribunal)
	La Rioja	Composición didáctica sobre un texto dado/interpretación	Lectura rítmico-melódica

		ación de la composición	
		Interpretación instrumental/vocal (repertorio elegido por el aspirante)	
5	Galicia	Composición didáctica sobre un texto dado	Lectura rítmica
		Composición libre adaptada al estado madurativo del alumnado	Interpretación instrumental/vocal (fragmento elegido por el tribunal)
		Análisis fragmento folklore	

3.3. Ponderación de los ejercicios

El examen de los datos (ver Figura 3) revela una estructura común en todas las comunidades autónomas: la aptitud pedagógica representa el 50% del peso total en cada proceso selectivo, lo que confirma la relevancia de las competencias didácticas como eje central en la evaluación del futuro profesorado. Este componente homogéneo contrasta con la notable heterogeneidad en la distribución del otro 50%, que se reparte entre el desarrollo del tema y diversas pruebas prácticas.

En relación con el tema, se observan dos modelos predominantes. Por un lado, el modelo bimodal, presente en regiones como Asturias, Canarias, Extremadura, Murcia, Navarra y País Vasco, donde el tema alcanza el 50%, configurando procesos eminentemente teóricos. Por otro lado, el modelo multicomponente, característico de comunidades como Madrid, Galicia, Cataluña o Castilla y León, que diversifican el peso entre varias tareas prácticas, reduciendo el tema a porcentajes entre el 15% y el 25%.

Las pruebas prácticas muestran una gran variabilidad tanto en su presencia como en su peso específico. La lectura rítmica aparece en ocho comunidades, destacando Ceuta y Melilla con un 30%, el valor más alto asignado a una subprueba individual. La composición didáctica alcanza hasta un 25% en Islas Baleares, mientras que la interpretación se distribuye en dos modalidades: ante el tribunal (hasta 17,5% en Cataluña) y por parte del aspirante

(hasta 15% en Castilla-La Mancha). Otras pruebas, como el análisis, la situación de aprendizaje o la composición libre, presentan pesos más reducidos (entre el 5% y el 17,5%) y se concentran en comunidades específicas, lo que evidencia enfoques diferenciados en la evaluación de competencias musicales y pedagógicas.

En síntesis, el panorama refleja dos tendencias claras: una orientada a la simplificación (50% aptitud pedagógica + 50% tema) y otra hacia la complejidad evaluativa, que incorpora múltiples dimensiones prácticas para valorar la capacidad de aplicación, creatividad y análisis



del aspirante. Esta diversidad plantea interrogantes sobre la equidad y comparabilidad entre procesos, así como sobre el impacto que estas diferencias pueden tener en la preparación y el rendimiento de los candidatos.

Figura 3. Ponderación de los ejercicios por Comunidades Autónomas. *Elaboración propia.*

4. CONCLUSIÓN

Los resultados evidencian que la interpretación musical, entendida como destreza procedimental, ocupa un lugar marginal en los procesos de oposición para la especialidad de música en Educación Primaria, con una ponderación que oscila entre el 8,33 % y el 15%.

Esta baja relevancia contrasta con la importancia atribuida a la competencia interpretativa en la práctica docente. Además, se constata una marcada heterogeneidad en los ejercicios propuestos por las distintas comunidades autónomas, lo que plantea interrogantes sobre la

equidad y coherencia del sistema de selección. Entre las pruebas, la lectura rítmica emerge como la más frecuente y, en algunos casos, la de mayor peso específico, alcanzando porcentajes de hasta el 30 %.

Estos hallazgos invitan a cuestionar si la lectura rítmica puede considerarse la única destreza imprescindible para enseñar música desde una perspectiva práctica. La ausencia de pruebas que evalúen la creatividad, la expresión artística o la capacidad de generar experiencias musicales significativas sugiere una visión reduccionista del perfil docente. En este sentido, se plantea la necesidad de revisar los procedimientos de selección incorporando tareas que reflejen la complejidad del acto educativo y la diversidad de competencias que demanda la enseñanza musical en la escuela.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, lamentablemente no se ha establecido una relación entre los ejercicios de oposición y la formación académica de los graduados en Educación Primaria. Asimismo, tampoco se ha analizado la correspondencia entre los currículos autonómicos y las pruebas incluidas en los procesos selectivos.

Como futuras líneas de investigación, estarían examinar el perfil formativo y profesional de los aspirantes, así como su adecuación a las demandas del sistema educativo; analizar la coherencia entre las competencias artísticas promovidas en los currículos y los criterios de evaluación presentes en las oposiciones; y explorar modelos alternativos de selección que integren dimensiones creativas y pedagógicas.

REFERENCIAS

- Aramendi, G. & Aramendi, P. (2020). El acceso a la función pública docente en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica, 24, 138-159. DOI: 10.37261/24_alea/6
- Bustos Ceruelo, D. & Callejo Maudes, J. (2022). El sistema de selección de los maestros de Educación Primaria a debate: Un estudio de caso. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 26(3), 485-506. DOI: [10.30827/profesorado.v26i3.21511](https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.21511)
- González Ruiz, L. (2023). Actitudes hacia las pruebas de ingreso a la función pública docente de los/as maestros/as de educación infantil y primaria de la Región de Murcia (Tesis Doctoral, Universidad de Murcia).
- Gratacós, G., García Ocón, J., Salazar-Díaz, G. y Sánchez-Lissen, E. (2024). El acceso a la profesión docente al cuerpo de maestros de primaria en España. Un análisis comparado. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 28(2), 111-136. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29502>
- Orden 11/2023, de 19 de diciembre, de la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo, por la que se convoca procedimiento selectivo de concurso-oposición para ingreso en el cuerpo de maestros y procedimiento para la adquisición de nuevas especialidades por personal funcionario del mismo cuerpo. [2023/12874] https://dogv.gva.es/datos/2023/12/21/pdf/2023_12874.pdf

Orden de 14 de febrero de 2025 por la que se convocan procedimientos selectivos de acceso al cuerpo de inspectores de educación y al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria y de ingreso al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, al cuerpo de profesores especialistas en sectores singulares de la formación profesional y al cuerpo de maestros, y procedimiento de adquisición de nuevas especialidades por el personal funcionario de carrera de los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria, profesores especialistas en sectores singulares de la formación profesional y maestros de la Comunidad Autónoma de Galicia (código de procedimiento ED001A).

DANZA, CREATIVIDAD Y EMOCIÓN COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA: CONOCIMIENTO, BIENESTAR Y SALUD PSICOSOCIAL DENTRO DEL AULA.

Eva Nazareth Suárez Pérez

Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA.

Visibilizar la danza como expresión artística universal, lleva implícito entender el uso del cuerpo como herramienta primaria desde un lenguaje no verbal, y a su vez, poder generar conciencia entre mente y cuerpo como uso integral del cuerpo, convirtiéndose en el medio de desarrollo y de trabajo. Permitiendo el contacto y la comunicación no solo de uno mismo, sino a su vez, con los demás. Pero es cierto que el término de danza ha sido asociada a múltiples acepciones desde el ámbito educativo, expresivo y estético de creación corporal, arte o lenguaje corporal (Gregorio et al., 2010; Machado et al., 2025). Existe un vínculo esencial entre cultura y educación, pero en muchos otros casos han sido considerados como entidades y trayectorias políticas separadas, formando dos posibles ecosistemas independientes que dependiendo del contexto en el que se desarrollen implicarán mayores o menores brechas dentro de un mismo nivel de desarrollo en el alumno (Unesco, 2024).

Dentro de la actualidad se observa una complejidad con la que cada vez más la humanidad debe hacer frente a los nuevos retos, y al mismo tiempo nos encontramos en una realidad donde las cosas se obtienen con mayor rapidez, afectando a las dinámicas tanto sociales, culturales como educativas (Bernabéu-Serrano et al., 2022; Machado et al., 2025). Dicho avance tecnológico dentro del ámbito educativo plantea el desafío de que su relación permita el desarrollo cognitivo que el alumno ha de generar, para fortalecer pilares como la atención, la memoria, la creatividad y el conocimiento de las emociones, para fomentar un desarrollo completo e integral (Amaya Trelles, 2019).

La danza como forma de expresión corporal y desarrollo motriz y expresivo lleva implícito poder transmitir ideas y emociones desde cada una de las culturas, épocas o edades que según necesidades componen las dimensiones biológicas, psicológicas, sociológicas, educativas y artísticas de un individuo. Siendo las emociones, las ideas y el estado de ánimo los que permiten un desarrollo de dichas áreas dentro del aula (Alonso, 2022). Por ello, dentro del uso del cuerpo y la creatividad como herramienta de aprendizaje y educación artística, genera en el alumno la posibilidad de desarrollar las habilidades neuropsicológicas, psicoemocionales (Amado García, 2024). La evolución o el uso de la danza como expresión integral no solo conlleva el manejo del cuerpo, sino que el concepto de danza y expresión corporal es en sí misma una disciplina que ha tenido su propia evolución, otorgando conocimientos basados desde el cuerpo. Diversas investigaciones científicas plantean desde el cuerpo y la danza las posibilidades de diversas disciplinas de desarrollo, uso e investigación educativos, terapéuticos, sociales, dentro de la medicina, la psicología, la pedagogía o la

sociología (Camper Moore, 2023; Coterón & Sánchez, 2010; Cuellar-Moreno & Caballero-Juliá, 2019; Markula, 2018; Marshall, 2019; Millman et al., 2021; Risner, 2021; Wang, 2022).

Fomentar la buena salud en el alumno reconociendo las emociones positivas y negativas plantea la escuela como uno de los mejores momentos vitales para poder permitir, reorganizar, reorientar y reequilibrar el estado emocional (Henriksen et al., 2020). Desde la formación en el aula y el prisma corporal, la pedagogía aplicada afectiva y expresiva donde la danza es utilizada como herramienta interdisciplinar fomenta utilizar el cuerpo desde el inicio, como medio de trabajo y para poder obtener resultados. Siendo las emociones y la creatividad el medio de conocimiento donde el movimiento corporal desde la teoría de Laban, permita desde el aula ser el espacio de desarrollo de la dimensión interior corporal y de pensamiento activo (Ruiz, 2020).

Desde una investigación cualitativa y desde un enfoque interpretativo y hermenéutico:

1. Visibilizar y generar una relectura desde los amplios conceptos de lo corporal, la danza, las emociones y la creatividad.
2. Visibilizar las posibles metodologías desde lo tradicional y lo actual dentro de los contenidos cognitivos y psicoemocionales en el alumno desde el aula.

Esta investigación propone visibilizar la viabilidad y posibles ejemplos de aplicaciones de metodologías dentro del ámbito artístico y de la práctica docente, donde el cuerpo es el inicio, el medio y el fin plantea ser pilares dentro de la innovación docente.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA.

2.1. Conceptualización sobre danza expresión corporal

Fundamentar términos como lo corporal y la motricidad desde la práctica y el desarrollo puede implicar a su vez diversas líneas de enseñanza en función de la evolución y el desarrollo que se desee aplicar respondiendo a cuestiones como “¿Qué?”, qué deseo enseñar, “¿Cómo?”, como lo deseo desarrollar o “¿Para qué?”, para qué deseo enseñarlo, otorgando un tipo de docencia, de conocimiento y de resultados. Planteando como la toma de decisiones permiten indagar, explorar y visibilizar el resultado siendo importante la real capacidad de resolución ante el reto (Magat et al., 2024). Es importante visibilizar el uso del movimiento como herramienta que según su aplicación dentro de la dimensión y el objetivo deseado permite trabajar el movimiento a través de si es “acerca del movimiento”, “en movimiento” o “a través del movimiento” (Devís, 1997).

2.2. Cuerpo, Cultura y Educación

La búsqueda de poder utilizar la danza no solo como forma de expresión integral, si no en la capacidad de poder usarse como herramienta dando lugar a llevar implícito un impacto desde la educación cultural y artística es de vital importancia (Moscoso-Jácome et al., 2021). Tal como lo define Malpartida Lopez & Traverso Paitamala, (2024), expone como las definiciones de las expresiones culturales son el resultado de la creatividad que algunos individuos, grupos o sociedades contienen culturalmente intrínseco, y que a su vez incluyen manifestaciones que definen su propia identidad y esencia cultural desde su prácticas, comportamientos, ceremonias, valores y expresiones artísticas como pueblo o nación. El

desarrollo de la investigación de la danza como el desarrollo cognitivo siguen siendo vías de investigación aun en crecimiento (Sánchez Martínez et al., 2020). Pero desde diversos estudios se ha visibilizado su incidencia directa en la atención, la memoria o el pensamiento crítico desde el ámbito educativo (Machado et al., 2025), o como potenciador de la autoestima, las relaciones interpersonales y la apreciación de las habilidades motrices a través de la diversidad cultural o la capacidad de poder enfrentar posibles desafíos globales (Zambrano et al., 2025). U otros estudios que plantean actualmente como la cognición corporizada, llevan implícitos que los marcadores somáticos sean precursores de la toma, tanto de decisiones como de percepción de bienestar (Amado García, 2024; Vander et al., 2023).

Actualmente dentro de la propia educación, el concepto de enseñanza ha variado transformándose poco a poco desde un espacio inmóvil a móvil, o dicho de otra manera “vivo”. Desde el currículo educativo, donde se presenta el cuerpo como una mera presencia pasiva siendo un vehículo hasta la mente, cada vez está más en desuso. Sin embargo, dentro de las evidencias actuales y dentro de la educación y la propia neurociencia social y afectiva, se está visibilizando como las emociones son un fenómeno intrínsecamente corporal que favorece en su control (Clouder, 2014).

Es cierto que con el paso del tiempo se han ido generando transformaciones dentro de los propios currículos, pero dejando aisladas necesidades trasversales que el alumno ha de desarrollar (Larrosa Martínez, 2024). Entender la expresión corporal como una herramienta o instrumento educativo relevante es un hecho fundamentado desde diversos estudios que plantean la conexión corpórea, sensible y estética permitiendo un acercamiento entre las personas. Y visibiliza el uso de la danza como herramienta pedagógica promoviendo de forma integral el desarrollo de las habilidades psicomotoras, cognitivas y socioemocionales, desde un mejor movimiento coordinado en edades tempranas (Zambrano et al., 2025).

2.3. Cuerpo y Creatividad

La creatividad se ha convertido en una palabra de moda, desde diversos ámbitos como la educación, los negocios o el ámbito social. Aceptando el concepto de que la creatividad genera un cambio importante tanto en el “como” y en el “por qué” (Glăveanu, 2022; Mason, 2017). Del mismo modo que es importante reflexionar sobre el arte y las emociones en conjugación con el cuerpo, donde la danza y la creatividad, plantean su capacidad de cambio de forma conscientemente contribuyendo desde “yo como individuo” a una comunidad. En otras palabras, la creatividad y las emociones dentro de las expresiones artísticas contribuyen a la construcción y la continuidad de la sociedad (Glăveanu, 2022). La creatividad permite desde la educación ser utilizada junto con la danza como herramienta que permite la autorrealización y el desarrollo de la salud mental, el bienestar subjetivo, la resiliencia, el optimismo, y en definitiva una mejor calidad de vida (Kumar et al., 2024).

Cuando se fomenta la acción creativa se promueve, el yo auténtico como vía para la expresión de mí mismo dotado en sí mismo de significado (Lola Prieto, 2022). Cuando se aprende a disfrutar desde un uso de la energía positiva y creativa permite obtener y adquirir un mejor conocimiento ante posibles factores negativos (Csikszentmihalyi, 1997; Jaque et al., 2020). Ligado al constructo de la Inteligencia Emocional (IE), la cual apareció en los años 90, su enfoque dentro del estudio de las emociones y la creatividad en centró en el modelo de Salovey & Mayer, (1990), donde se asocia las emociones a la capacidad de gestión

más adecuada de los estados de ánimo mientras se realiza la actividad, siendo relevante para el proceso de pensamiento y gestión emocional (Ivcevic, 2022).

2.4. Cuerpo y Emociones

Es importante visibilizar como docente, la capacidad de poder identificar o percibir como te sientes en las clases, o si se presta atención a las emociones de los alumnos, o del mismo modo cómo es posible generar un óptimo clima emocional y las competencias específicas dentro del currículo (Cejudo & López-Delgado, 2017; López García, 2025). El bienestar emocional promueve una mayor capacidad de afrontamiento ante situaciones complejas y a su vez la estrecha relación de incidencia que tiene en variables como la autoestima, autoconcepto o la empatía (Branden, 1993; Fabián Yugsi, 2021; Musso & Enz, 2015; Naranjo Pereira, 2007; Vergara Vilchez et al., 2021).

Plantear desde el juego el conocimiento de las emociones permite una mayor alfabetización, forjando unos pilares de futuro. Pero es importante comprender que cuando se habla de habilidades emocionales es visibilizar una serie de procesos que nos ayuden a reconocer, comprender qué siento y lo que sienten los demás y su posible control. Dicha subdivisión se plantea de la siguiente forma y procesos, tal y como los menciona de Rueda Villén & Aragón, (2013):

- Percepción emocional: reconocer conscientemente las emociones e identificar qué se siente aplicando una etiqueta- clasificación verbal.
- Comprensión emocional: capacidad de integrar lo que se siente desde el pensamiento y saber cómo considerar la complejidad de los posibles caminos emocionales.
- Regulación emocional: capacidad de dirigir y manejar las emociones positivas y negativas de forma eficaz.

2.5. Cuerpo y Salud

Es vital establecer como concepto cotidiano de optima salud o el “estar saludable” dentro de nuestro día a día como concepto popular asociado a la inexistencia de enfermedad, dicho de otra forma, es aquella persona que carece de una enfermedad y por ello, se dice que está saludable (Devís, 2021). La salud mental forma parte de la salud de una persona, tal como lo denomina la Organización Mundial de la Salud en 2004 donde señala que la “salud mental es como un estado de bienestar en el cual el individuo se da cuenta de sus propias aptitudes, puede afrontar las presiones normales de la vida y puede trabajar productiva y fructíferamente y es capaz de hacer una contribución a su comunidad” (de la Salud, 1975). De esta forma la salud mental no solo abarca el bienestar, la fortaleza social, psicológica y emocional, o la capacidad de poder emocionarse, el manejo del estrés de forma saludable, sino también en la toma de decisiones consensuadas (Dakota, 2020; Roca-Amat & García-Alandete, 2024).

Desde estudios anteriores ver la influencia de la práctica de la danza sobre el bienestar psicológico aportan datos como su impacto positivo en distintos componentes: el autoconcepto (Cuervo-Zapata & González-Palacio, 2024; García-García, 2005), la autodeterminación (Verdugo et al., 2014), regulación intrínseca, regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y desmotivación

(González-Cutre et al., 2010), entre otros estudios mostrando como la danza como una forma de promoción del bienestar psicológico y de estabilidad emocional (Itzel et al., 2021).

Existen otras evidencias plantean las aportaciones beneficiosas desde un ámbito fisiológico y psicológico de la práctica de la danza ya que reduce el estrés (Ortega Maldonado & Salanova Soria, 2016), favorece en la disminución de la depresión, de forma positiva favorece en la ejercitación de la memoria la atención o la autoestima disminuyendo la timidez (Branden, 1993; Cava et al., 2000; García-Soriano et al., 2010; Naranjo Pereira, 2007; Requena-Pérez et al., 2015). Permite una mejor capacidad de relación interpersonal e intrapersonal con otras personas y su misma integración social dentro de una comunidad, siendo dentro de la población infantil de vital integración para disminuir posibles dificultades emocionales y de conducta (Moula et al., 2022).

3. METODOLOGÍAS MÁS ADAPTATIVA PARA APLICAR DANZA DENTRO DEL AULA

A continuación, se plantean las diversas metodologías que dentro del aula favorecen o permiten generar un aprendizaje óptimo y transversal donde la danza y las emociones permiten un trabajo en común, siendo la creatividad el modo de desarrollo dentro de la innovación docente.

3.1. ABP: Aprendizaje Basado en Proyectos

Es importante centrar que dentro del ámbito educativo centrar la danza como herramienta de aprendizaje y dentro de la innovación pedagógica y educativa, se encuentran propuestas dentro de las artes escénicas como los proyectos la ABP, pero al mismo tiempo es importante proporcionar espacios para llevarlo a cabo, siendo vital la estrecha relación entre el papel de las artes y la educación (Salido, 2020).

Pero centrándonos en los (ABP), el autor más destacado es McGrath (2002), considera este método como el aprendizaje grupal donde se utilizan problemas reales como estímulo para desarrollar habilidades y al mismo tiempo poder adquirir conocimientos específicos. Por lo que se puede definir como un sistema didáctico que implica la participación del alumnado de forma activa en su aprendizaje, donde el punto de partida es el problema obteniendo como resultado la adquisición e integración de nuevos conocimientos (Llopis, 2017). También se entiende desde el termino genérico de un grupo de enfoques de aprendizaje autónomo y cooperativo, orientados a la resolución de problemas siguiendo un proceso de investigación (Barrett, 2005; Duncan & Al-Nakeeb, 2006; Hallinger & Bridges, 2007; Senel et al., 2015). Teniendo como característica su flexibilidad de aplicación en cualquier contenido (Hallinger & Bridges, 2007), tal como lo plantean (Moust et al., 2005), las fases de desarrollo y apoyo son:

- a. Clarificar términos y conceptos incluidos en el planteamiento del problema o reto.
- b. Definir de forma precisa la problemática en cuestión.
- c. Analizar el problema generando una lluvia de ideas y de explicaciones o hipótesis.
- d. Fase de crítica y donde constatar las hipótesis o explicaciones planteadas.
- e. Formular los objetivos de aprendizaje.

f. Completar las lagunas de conocimiento mediante estudio o búsqueda de información.

g. Compartir los conocimientos adquiridos con los compañeros evaluando su idoneidad.

Por lo tanto, la utilización de las (ABP), permite desarrollar metodológicamente un óptimo contenido dentro del aula con enfoque expresivo-corporal, desarrollando una mayor flexibilidad sustentada en la espontaneidad, técnica y creatividad, dentro de los pilares expresivo-comunicativos de la expresión corporal (Llopis, 2017; Motos, 2003). Es cierto que cada docente puede generar su propio contenido, pero teniendo presente estos bloques puede ofrecer un acceso más fácil a su implementación: generando contenidos expresivo-comunicativos básicos: cuerpo, espacio, tiempo y energía, apoyado en la técnica Laban. Aplicando contenidos expresivo-comunicativos resultantes: desde la kinesfera, el control del ritmo, el conocimiento de las calidades de movimiento y las acciones básicas de esfuerzo. Y aplicando contenidos expresivo-comunicativos específicos: danza y dramatización (Llopis, 2017). Cada una de estas fases de vital aplicación, pero dando prioridad a las emociones como vehículo y permitiendo una mayor indagación en cada parte del proceso.

Un ejemplo práctico de dicha acción donde el aprendizaje ocurre mientras hacen el proyecto y no al final:

- Pregunta Guía: Se lanza una pregunta abierta, que no tiene por qué tener una sola respuesta, ejemplo: "¿Cómo podemos danzar la tristeza?"
- Investigación Sostenida: Los alumnos investigan, buscan fuentes o maneras de expresión desde el cuerpo completo o la utilización de materiales externos apoyados en la música, de manera secundaria asimilando el concepto para su posible respuesta.
- Voz y Elección: se pueden plantear diversas maneras de respuesta, desde la voz, el cuerpo u ambos.
- Desarrollo de la respuesta: Se crea algo tangible (danza) que se presenta ante una audiencia privada en conjunto o grupal.

Este modelo de metodología permite desde elementos básicos generar procesos educativos fomentados en la motivación y el binomio de retroalimentación de aprender por parte del alumno y de enseñar por parte del docente (Moreno & Martínez, 2008).

3.2. ABR: Aprendizaje Basado en Retos

En el caso de esta metodología se podría definir como una técnica educativa donde el estudiante ha de utilizar problemas y desafíos reales para promover el aprendizaje activo y significativo (Mezarina Aguirre, 2024). El Aprendizaje Basados en Retos (ABR) posee un enfoque de aprendizaje activo donde el desarrollo es integral dentro de unas competencias específicas y unas habilidades transversales, donde el proceso es totalmente colaborativo desde un conocimientos aplicado y multidisciplinar de forma lineal entre todos los miembros que la desarrollan. El docente es el apoyo total fomentado desde expertos dentro del ámbito profesional y su recorrido es totalmente vivencial ante posibles problemáticas o retos sociales y reales que implican el análisis, el diseño, la implementación y la divulgación de la solución obtenida (Malmqvist et al., 2015). Se pueden agrupar en cinco grupos de desarrollo:

- a. Retos Curriculares: que son parte integral del currículo académico, y permiten a los estudiantes identificar «grandes ideas», definir el reto y llevar a cabo investigaciones interdisciplinarias. implica aplicar, evaluar y divulgar la solución en un entorno auténtico.
- b. Retos Casptone: también denominados retos de culminación y el mejor momento de aplicación podrá ser al final de un programa académico, periodo académico, asignatura o itinerario formativo. Dicha implementación permite a los estudiantes demostrar la integración y la aplicación de los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas. Permitirá sintetizar y aplicar el aprendizaje, hasta en contenido amplios y complejos.
- c. Retos estratégicos: en este caso se plante para proyectos de amplia y gran escala y a largo plazo donde los objetivos estratégicos pueden involucrar a múltiples disciplinas y agentes externos y por ello se abordan de forma multidisciplinar.
- d. Nano retos: en este caso son desafíos breves de lapsos cortos y enfocados y diseñados para periodos cortos. Orientados a problemáticas específicas y al mismo tiempo fomentan el desarrollo de habilidades puntuales. Este tipo de retos son claramente definidos, contruidos y mediados por el docente y se conclusión se suele dar antes de su solución con un público externo (López et al., 2020). A mayor conocimiento del docente visibilizará mayor progreso de cada grupo (Nichols et al., 2016).
- e. Mini retos: como plantea su propio nombre es de corta duración y se centra en un contenido o del desarrollo de habilidades particulares. Son retos dirigidos por el docente, pero se genera una involucración directa del alumno para poder abordar la solución a los mismos retos. Es cierto que suelen acabar antes de su aplicación y solución generando la indagación más profunda, siendo o no multidisciplinar o interdisciplinar (López et al., 2020).

Un ejemplo práctico de dicha acción donde el aprendizaje basado en (ABR), puede ser: danza contra la exclusión sirviendo la danza como herramienta social y de integración.

- La idea base: la convivencia y la soledad donde el aislamiento por circunstancias diversas puede generar soledad no permitiendo un lenguaje de acercamiento. Trasladar el movimiento y el ritmo de conexión entre los alumnos sin necesidad del uso de la palabra.

- Investigación y empatía: comprender el reto desde una investigación dentro del lenguaje de Laban donde la kinesfera y las opciones de imitación sirva de lenguaje motor y de entendimiento entre los que lo realizan, dando prioridad a una escucha de empatía dando lugar a una escucha del compañero.

- Fase de creación de ideas y creatividad: desde juegos simple de movimiento buscando la sincronización entre los que lo realizan desde un movimiento funcional pero sencillo.

- Puesta en práctica: su momento de practica será en vez de la misma aula de la asignatura se llevará a cabo en momentos recreativos como pueda ser el recreo.

- Momentos de evaluación y de Reflexión: visibilizar el impacto.

3.3. Educación Somática

Este tipo de metodología se fundamenta en el objetivo del desarrollo de la conciencia corporal y el movimiento consciente, desarrollando bases desde el bienestar, la salud integral y la calidad de vida. Tal y como lo plantea Asociación Internacional de Educación Somática (ISMETA- siglas en inglés), concuerda con un método empleado dentro de la práctica del Método de Feldenkrais (Joly, n.d.), el Método Alexander y el Body-Mind Centering, entre otros (International Somatic Movement Education and Therapy Association (ISMETA), 2023).

Del mismo modo, la educación somática genera una exploración del movimiento, para generar un mayor conocimiento y singularidad del cuerpo como identidad propia. Permite una mayor escucha desde las sensaciones, sentimientos, pensamientos y acciones desde una búsqueda y descubrimiento personal. Por ello esta metodología plantea una pedagogía centrada en el propio estudiante más positiva generando una conexión entre mente y cuerpo desde un movimiento autorregulado (Alfaro Herrera & Sánchez Chacón, 2023)

Un ejemplo práctico de dicha acción donde la educación somática puede ser: dibujo de las emociones donde los alumnos focalizan su atención a encontrar donde se sitúan sus emociones.

- En esta fase inicial se genera un conocimiento, reconocimiento del cuerpo, desde el peso y el espacio con un trabajo desde la propiocepción.
- Fase de autoconocimiento emocional genera un mapa que permita vincular las emociones a las sensaciones físicas fomentado desde la creatividad. Búsquedas de movimientos sencillos apoyados en calidades de movimiento.
- Fase de reconocimiento y explosión creativa: composición desde el movimiento orgánico.
- Fase de integración y conclusión: aprendizaje desde el dibujo somático siendo el reflejo del momento actual de las sensaciones.

Este proceso implica no imitación y desarrollo de la creación propia dando lugar a que las emociones permitan una exploración artística.

4. CONCLUSIONES

Este estudio permite seguir fomentando y planteando la danza como una herramienta que permita desde su propia idoneidad poseer una capacidad de expresión personal libre sin ser examinado durante su propia realización y a su vez la capacidad proporcionar placer mientras se produce su realización consolidando la investigación cualitativa dentro de la innovación docente.

Se visibilizan metodologías de naturaleza activa donde los aprendizajes son transversales y con posibilidades de interrelacionarse entre sí dentro de los contextos reales que permiten resolver problemas y retos con singularidades propias y generando sobre todo un trabajo cooperativo. De esta forma poder fomentar y desarrollar y subrayar el conocimiento emocional y creativo propio y ajeno desde el uso de la danza, permitir el desarrollar un mejor bienestar psicológico desde la práctica y el disfrute dentro del aula junto

con una cohesión grupal permitiendo generar a su vez una mejor salud psicosocial ante problemas como el estrés, la ansiedad o las conductas disruptivas.

Se concluye que es vital seguir creando líneas de investigación y de práctica real dentro de las aulas y para ello favorecer que la educación siga teniendo como objetivo el completo desarrollo del alumno dentro del aula real y vivencial.

REFERENCIAS

- Alonso, D. A. (2022). Danza y expresión corporal como materia científica en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación, 45, 1174–1187.
- Amado García, J. A. (2024). Neuropsicología en la Danza: motricidad, emoción, memoria, inteligencia y creatividad para la comunicación. *Afluir*, 1(8), 145–175. <https://doi.org/10.48260/ralf.8.184>
- Amaya Trelles, L. G. (2019). Producción artística, discursos y estereotipos en la subcultura hip hop Cuenca.
- Barrett, T. (2005). Understanding problem-based learning. In T.; Barrett, i. Mac Labhrainn, & h. Fallon (Eds.), *Handbook of Enquiry and Problem Based Learning: Irish Case Studies and International Perspectives* (pp. 13–25).
- Bernabéu-Serrano, A., Herrero-Gutiérrez, J., & Hidalgo-Marí, T. (2022). La comunicación como herramienta post COVID-19. In Colección Mundo Digital (Vol. 24, Issue 24). Colección Mundo Digital, de Revista Mediterránea de Comunicación.
- Branden, N. (1993). El poder de la autoestima: como potenciar este importante recurso psicológico (Paidós Ibérica). ISBN: 9788475099262.
- C. Magat, S. M., D. Ignacio, T., & B. Duriano, B. K. (2024). Dance Pedagogy used by Physical Education Teachers in Enhancing Skill Acquisition, Mastery and Self-Image. *International Journal of Physical Education, Fitness and Sports*, 22–44. <https://doi.org/10.54392/ijpefs2413>
- Camper Moore, C. (2023). ‘Culture of Basic Goodness’—examining factors that contribute to student success and sense of place in undergraduate dance major programs. *Research in Dance Education*, 24(4), 410–431. <https://doi.org/10.1080/14647893.2021.2005558>
- Cava, M. J., Musitu, G., & Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17 (2), 151–161.
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29–36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Clouder, C. (2014). Artes y Emociones que potencian la Creatividad.

- Coterón, J., & Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física = Art education through movement: the corporal expression in physical education. 16, 113–134.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*.
- Cuellar-Moreno, M., & Caballero-Juliá, D. (2019). Student perceptions regarding the command and problem solving teaching styles in the dance teaching and learning process. *Research in Dance Education*, 20(3), 297–310. <https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1657394>
- Cuervo-Zapata, J. J., & González-Palacio, E. V. (2024). Estado del conocimiento científico sobre la danza en educación física. *Pedagogía y Saberes*, 61, 108–123. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20269>
- Dakota, M. (2020). Mental Health. National Highlights Inc.
- de la Salud, A. M. (1975). Promoción de la salud mental (No. A28/A/Conf. Doc. 33).
- de Rueda Villén, B., & Aragón, C. E. L. (2013). Música y programa de danza creativa como herramienta expresión de emociones Music and creative dancing programme as a tool to transmit emotions. 24, 141–148. www.retos.org
- Devís Devís, J. (1997). La educación física y la salud en la escuela: formas de desarrollo (extra)curricular. In Quinney, Gauvin y Wall. Sharkey.
- Devís, J. (2021). Actividad física, deporte y salud. INDE. (C. Peiró & V. Pérez, Eds.).
- Duncan, M. J., & Al-Nakeeb, Y. (2006). Using problembased learning in sport related courses: An overview of module development and student responses in an undergraduate sport studies module. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 5(1), 5–57.
- Fabián Yugsi, S. J. (2021). Desarrollo del autoconcepto y la autoestima a través de la danza. Revisión bibliográfica. Universidad de Cuenca.
- García-García, C. (2005). Autoconcepto y danza [Self-concept and dance] [Proyecto fin de carrera]. Instituto Superior de Danza “Alicia Alonso”.
- García-Soriano, G., Belloch, A., & Castañeiras, C. (2010). Áreas en las que Basamos nuestra autoestima y su influencia sobre el Bienestar emocional: Validación de la escala de contingencias de la autoestima para su uso en castellano 1.
- Glăveanu, V. (2022). La creatividad puede cambiar el mundo para mejor. Dublin City University, Dublín, Irlanda, 19–25.
- González-Cutre, D., Sicilia, Á., & Fernández, A. (2010). Hacia una mayor comprensión de la motivación en el ejercicio físico: medición de la regulación integrada en el contexto español *Psicothema*, vol. 22, núm. 4, 2010, pp. 841–847 Universidad de Oviedo Oviedo, España. *Psicothema*, 22, 841–847.

- Gregorio, *, Nicolás, V., Ortín, N. U., Gómez López, M., & Carrillo Viguera, J. (2010). La danza en el ámbito de educativo Dance in the Educational Context (Vol. 17). www.retos.org
- Hallinger, P., & Bridges, E. M. (2007). A Problem-based Approach for Management Education: Preparing Managers for Action. Dordrecht. Springer.
- Henriksen, K., Schinke, R., Moesch, K., McCann, S., Parham, W. D., Larsen, C. H., & Terry, P. (2020). Consensus statement on improving the mental health of high performance athletes. In *International Journal of Sport and Exercise Psychology* (Vol. 18, Issue 5, pp. 553–560). Bellwether Publishing, Ltd. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2019.1570473>
- International Somatic Movement Education and Therapy Association (ISMETA). (2023). ISMETA affiliated professional organization. <https://ismeta.org/Professional-Membership-Organizations!Directory>.
- Itzel, A., Anaya, V., Carlos, J., & Sánchez, M. (2021). Impacto de la danza en el bienestar psicológico: Autorregulación autodeterminación y habilidades sociales. *Alternativas En Psicología*, 46, 8–25.
- Ivcevic, Z. (2022). Las emociones despiertan y alimentan la creatividad (pp. 34–45). *Artes, emociones y creatividad: Investigación, Aplicación y Resultado*. Informe Fundación Botín.
- Jaque, S. V., Thomson, P., Zaragoza, J., Werner, F., Podeszwa, J., & Jacobs, K. (2020). Creative Flow and Physiologic States in Dancers During Performance. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01000>
- Joly, Y. (n.d.). El método Feldenkrais de Educación Somática.
- Kumar, V., Pavitra, K. S., & Bhattacharya, R. (2024). Creative pursuits for mental health and well-being. *Indian Journal of Psychiatry*, 66, S283–S303. https://doi.org/10.4103/indianjpsychiatry.indianjpsychiatry_781_23
- Larrosa Martínez, A. (2024). Análisis de la enseñanza de la danza y expresión corporal en las etapas educativas de primaria y secundaria de España.
- Llopis, A. (2017). Danza: ABP contra el rechazo. *Tándem Didáctica de La Educación Física*, 55, 30–37.
- Lola Prieto, M. F. y C. F. (2022). La creatividad y la inteligencia emocional de los estudiantes. *Departamento de Psicología de La Educación, Universidad de Murcia (España)*, 122–131.
- López García, G. (2025). Explorando la Danza como Herramienta de Expresión para el desarrollo de la Inteligencia Emocional: Una Revisión de Fuentes. *MAGOTZI Boletín Científico de Artes Del IA*, 13(25), 60–69. <https://doi.org/10.29057/ia.v13i25.14085>

- López, M. D., Martínez- Muneta, M. L., & Rodríguez, C. (2020). Servicio de Innovación Educativa julio 2020. Universidad Politécnica de Madrid. https://innovacioneducativa.upm.es/guias_pdi
- Machado, R. F. B., Hurtado, S. del C. A., Abarca, S. D. D., & Ocaña, L. L. M. (2025). La danza como expresión cultural y su impacto en el desarrollo cognitivo. *Esprint Investigación*, 4(1), 142–153. <https://doi.org/10.61347/ei.v4i1.101>
- Malmqvist, J., Kohn Rådberg, K., & Lundqvist, U. (2015). COMPARATIVE ANALYSIS OF CHALLENGE-BASED LEARNING EXPERIENCES. P.R. China. www.grandchallenges.com
- Malpartida Lopez, J. J., & Traverso Paitamala, M. A. (2024). Los espacios públicos y la expresión cultural de la cuenca de Sausa-2021.
- Markula, P. (2018). The intersections of dance and sport. *Sociology of Sport Journal*, 35(2), 159–167. <https://doi.org/10.1123/ssj.2017-0024>
- Marshall, W. (2019). Social dance in the age of (anti-) social media: Fortnite, online video, and the Jook at a virtual crossroads. *Journal of Popular Music Studies*, 4(31), 3–15. <https://www.ucpress.edu/>
- Mason, J. H. (2017). The value of creativity: The origins and emergence of a modern belief (El valor de la creatividad: los orígenes de una creencia moderna). London: Routledge.
- Mezarina Aguirre, C. (2024). 5 tipos de retos en el Aprendizaje Basado en Retos - Innovación pedagógica. <https://ucontinental.edu.pe/innovacionpedagogica/5-tipos-de-retos-en-el-aprendizaje-basado-en-retos/notas-destacadas/#1692972341045-1e3843d9-ef01>
- Millman, L. S. M., Terhune, D. B., Hunter, E. C. M., & Orgs, G. (2021). Towards a neurocognitive approach to dance movement therapy for mental health: A systematic review. In *Clinical Psychology and Psychotherapy* (Vol. 28, Issue 1, pp. 24–38). John Wiley and Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/cpp.2490>
- Moreno, R., & Martínez, R. (2008). Aplicación de la metodología docente de Aprendizaje Basado en Problemas a grupos amplios de estudiantes. En GARCÍA-SEVILLA, J. (Coord.): *El Aprendizaje Basado En Problemas En La Enseñanza Universitaria.*, 144–162.
- Moscoso-Jácome, S. B., Bayas-Machado, J. C., & Astudillo-Astudillo, X. A. (2021). Aspectos Metodológicos de la Danza en el Desarrollo de Destrezas Normadas en el Currículo Ecuatoriano. *CIENCIAMATRIA*, 7(3), 818–840. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i3.624>
- Motos, T. (2003). Bases para el taller creativo-expresivo. 141–154.
- Moula, Z., Powell, J., Brocklehurst, S., & Karkou, V. (2022). Feasibility, acceptability, and effectiveness of school-based dance movement psychotherapy for children with

- emotional and behavioral difficulties. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.883334>
- Moust, J. H. C., Van Berkel, H. J. M., & Schmidt, H. G. (2005). Signs of erosion: Reflections on three decades of problem-based learning at Maastricht University. *Higher Education*, 50, 665–683.
- Musso, C., & Enz, P. (2015). El arte como instrumento para el desarrollo de la empatía. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 113(2). <https://doi.org/10.5546/aap.2015.101>
- Naranjo Pereira, M. L., (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas En Educación.”* <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Nichols, M. H., Cator, K., & Torres, M. (2016). Challenge Based Learner User Guide. .
- Ortega Maldonado, A., & Salanova Soria, M. (2016). Evolución de los modelos sobre el afrontamiento del estrés: hacia el coping positivo. *Àgora de Salut*, 3, 285–293. <https://doi.org/10.6035/agorasalut.2016.3.30>
- Requena-Pérez, M. C., Martín-Cuadrado, M. A., & Santiago Lago-Marín, B. (2015). Imagen corporal, autoestima, motivación y rendimiento en practicantes de danza. *24(1)*, 37–44.
- Risner, D. (2021). Activities for Humanizing Dance Pedagogy: Immersive Learning in Practice. *Journal of Dance Education*, 21(2), 114–120. <https://doi.org/10.1080/15290824.2019.1678753>
- Roca-Amat, A., & García-Alandete, J. (2024). Impacto de la Danza en el Bienestar Emocional: una Revisión Sistemática. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, 17(1), 19–30. <https://doi.org/10.24310/escpsi.17.1.2024.17027>
- Ruiz, R. (2020). Libros · El dominio del movimiento · The Mastery of Movement. Fundamentos, Editorial - Colección Arte · El Argonauta. La Librería de La Música. <https://www.elargonauta.com/libros/el-dominio-del-movimiento/978-84-245-1381-8/>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*. 3(9), 185–211.
- Sánchez Martínez, E., Nielsen Rodríguez, A., Ramón, Á., & García, R. (2020). Danza y Procesos Cognitivos. Universidad de Málaga.
- Senel, E., Ulucan, H., & Adilogullari, I. (2015). The relationship between Attitudes towards Problem-Based Learning and Motivates Strategies for Learning: A Study in School of Physical Education and Sport. *Antropologist*, 20(3), 446–456.
- Unesco. (2024, February 21). Lo que hay que saber sobre cultura y educación artística. <https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-sobre-cultura-y-educacion-artistica>

- Vander, E. O. F., Foster, N. H., Vuust, P., Keller, P. E., & Kringelbach, M. L. (2023). The Neuroscience of Dance: A Conceptual Framework and Systematic Review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 105–197.
- Verdugo, M. Á., Eva Vicente Sánchez María Gómez Vela, A., Pulido, F., Wehmeyer, M. L., Badia, M., González, F., María, G., & Calvo Álvarez, I. (2014). Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación Publicaciones del inico. In *Colección Herramientas* (Vol. 8).
- Vergara Vilchez, N., Fuentes Sandoval, A., Gonzales Chacana, H., Fuentes, C. C., Morales Yañez, S., Poblete Gálvez, C., Emilio, C., & Aro, P. (2021). Efecto de la danza en la mejora de la autoestima y el autoconcepto en niños, niñas y adolescentes; Una revisión. *Retos, Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física - FEADEF*, 40, 385–392. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>
- Wang, Z. (2022). Modern social dance teaching approaches: Studying creative and communicative components. *Thinking Skills and Creativity*, 43. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100974>
- Zambrano, E. P. P., Salazar, E. C. J., & Villacrés, F. R. V. (2025). La danza como estrategia para desarrollar la capacidad coordinativa en niños de 7 a 9 años. *Revista Científica Nexus*, 1(1), 38–49. <https://orcid.org/0000-0002-8935-8302>