Córdoba
Nº Extra

Año 2019

e-CO

Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado

Editorial

Artículos

CEP Córdoba
JUNTA DE ANDALUCIA

JUNTA DE ANDALUCIA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

I JORNADAS DE INVESTIGACIÓN PARA LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES.

ISSN: 1697-9745
Depósito legal: CO-1139/2009

¿Qué es e-CO?

e-CO es una revista digital sobre educación y formación del profesorado que edita el Centro del Profesorado de Córdoba desde enero de 2005. Desde el 2008 tiene una periodicidad anual.

¿Quiénes hacemos en e-CO?

Director

José Moraga Campos

Consejo de redacción

Mercedes Arias González
Miguel Calvillo Jurado
Trinidad Jerez Montoya
Ana López Parra
Beatriz Martínez Serrano
Rosa María Solano Fernández

Comité científico

Pablo Álvarez Domínguez
Universidad de Sevilla.

Rafael Bracho López
Universidad de Córdoba.

Beatriz Corpas Martín
C.E.I.P. Araceli Bujalance Arcos
(Encinarejo, Córdoba)

Beatriz Garrido Ramos
Universidad Nacional de Educación
a Distancia (UNED).

Joaquín Mesa Sánchez
I.E.S. Gran Capitán (Córdoba)

José Ramón Pedraza Serrano
I.E.S. Averroes (Córdoba)

José María Ruiz Palomo
I.E.S. Cartima (Estación de
Cártama, Málaga)

Emilio Solís Ramírez
Universidad de Sevilla

Margarita Valdés Díaz
C. del Profesorado y de Recursos
de Avilés-Occidente (Asturias)

Azahara Arévalo Galán
C.E.I.P. Duque de Rivas (Córdoba).

Linda Johanna Castañeda Quintero
Universidad de Murcia.

Alberto Díaz-Villaseñor Cabrero
Centro del Profesorado de
Peñarroya-Pueblonuevo (Córdoba)

Leonor Martínez Serrano
Centro del Profesorado de Priego-
Montilla (Córdoba)

Víctor Pablo Pardo Arquero
C.E.I.P. Antonio Machado (Lucena, Córdoba)

Ángel Manuel Ramos Zamora
Centro del Profesorado de Villamartín (Cádiz)

José Carlos Ruiz Sánchez
Universidad de Córdoba

Fernando Trujillo Sáez
Universidad de Granada

Pilar Vázquez Fernández
Equipo de Orientación Educativa de Palma del Río (Córdoba)

Diseño y presentación

Alfonso Gómez Barbudo
José Moraga Campos

Soporte técnico

Francisco España Pérez
Alfonso Gómez Barbudo
Manuel A. Jiménez Gómez

Administración y gestión

Carlos Tapia Agredano

Coordinación del número extraordinario

María Dolores Jiménez Valiente

Asesorías colaboradoras

Ana Casas Bartra
Nieves Dugo Fálder
Francisco España Pérez
Miguel Gómez Muñoz
Otilia Guzmán Moral
Manuel A. Jiménez Gómez
Raúl Landa Navarro
Manuel Lucena Rubio
Jorge Manuel Pardo Ramos
Margarita Tejederas Dorado

Directora general

Elisa Hidalgo Ruiz

Advertencia

e-CO no se responsabiliza ni comparte necesariamente las opiniones vertidas por los autores y autoras en sus artículos o reseñas. e-CO autoriza a reproducir el contenido de los artículos siempre que se cite la fuente.

SUMARIO

PRESENTACIÓN DEL NÚMERO EXTRAORDINARIO DEDICADO A LAS I JORNADAS DE INVESTIGACIÓN PARA LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES: TRANSFIRIENDO CONOCIMIENTOS DESDE LA PRÁCTICA CREATIVA. Dolores Jiménez Valiente 5

A MODO DE INTRODUCCIÓN. Rafael Navarro Bogallo 11

LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS MUSICALES EN LA INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA UCO. Ana Belén Cañizares Sevilla 13

APROXIMACIÓN A LAS COMPETENCIAS PERCEPTIVO-ATENCIONALES EXPRESADAS POR PIANISTAS AL INTERPRETAR MÚSICA EN GRUPO. Andrés Mª Cosano Molleja 25

APROXIMACIÓN AL PROCESO DE CREACIÓN ARTÍSTICA. Juan de Dios García Aguilera 34

MUJER FRENTE AL ESPEJO. UN PROYECTO ÍNTIMO DE PRÁCTICA COMO INVESTIGACIÓN. Sol Garre Rubio 66

TRANSFIRIENDO EL REPERTORIO DE LA DANZA COMO PRÁCTICA CREATIVA COMUNITARIA. CORPOREIZAR Y CONTEMPORANEIZAR. Carmen Giménez Morte 96

EL *MINDFULNESS* COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN LAS ENSEÑANZAS DE CONSERVATORIO. Ana María Gutiérrez Martínez 125

IMÁGENES E INVESTIGACIÓN DESDE LA PRÁCTICA ARTÍSTICA. Rosa María Illanes Ortega 155

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO *DEVISING* COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA ARTÍSTICA MULTIDISCIPLINAR. Raquel Jurado Díaz..... 169

LAS TECNOLOGIAS EN LA INVESTIGACIÓN: APLICACIONES EN EL AULA. Sergio Cruz Pozuelo Cabezón..... 191

LA EXPERIENCIA COMO HERRAMIENTA INNOVADORA DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE LA ESCUELA SUPERIOR DE ARTE DRAMÁTICO "MIGUEL SALCEDO HIERRO" DE CÓRDOBA. Mª del Carmen Rodríguez Álvarez 212

***MAKING ART*: 33 SUGERENCIAS PARA LA VIDEOTECA BÁSICA DE UN CENTRO DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES. Álvaro Zaldívar Gracia 218**

Asistentes a las I Jornadas de Investigación para las enseñanzas artísiticas superiores, Córdoba, 2019

PRESENTACIÓN DEL NÚMERO EXTRAORDINARIO DEDICADO A LAS I JORNADAS DE INVESTIGACIÓN PARA LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES: TRANSFIRIENDO CONOCIMIENTOS DESDE LA PRÁCTICA CREATIVA

Dolores Jiménez Valiente

Asesora de formación para las Enseñanzas Artísticas de Régimen Especial. Centro del Profesorado de Córdoba

mariad.jimenez.valiente.edu@juntadeandalucia.es

Las enseñanzas artísticas superiores (en adelante EAS) deben ser entendidas como el estadio más alto que se puede alcanzar dentro de los estudios de educación artística de régimen especial. Para gran parte de las personas ajenas a estas enseñanzas, es común no hacer distinción entre sus diferentes niveles, solo suelen apreciarse las variantes en conservatorios de música, conservatorios de danza, escuelas de arte y de forma excepcional la escuela de arte dramático. Este compendio de centros educativos denominado frecuentemente como lugar donde trabajan “los artistas” se nutre de profesionales que además de poseer el conocimiento pertinente de su disciplina demandan, cada vez más, la consolidación de una formación específica y el reconocimiento de la misma.

Cuando hablamos de las enseñanzas artísticas de régimen especial (EARE), del mismo modo que al referirnos a las enseñanzas de régimen general u obligatorias y postobligatorias, tal y como exponíamos en el párrafo anterior, apreciamos diversos niveles educativos asociados tanto a la edad del alumnado, a la complejidad de los contenidos o a las enseñanzas que se imparten. Así encontramos que en estos centros se ofertan: enseñanzas básicas y grados

profesionales en conservatorios profesionales de música y danza, como ciclos de artes plásticas y diseño en los grados medio y superior, impartidos en las escuelas de arte. En tanto que las enseñanzas artísticas superiores, requieren de centros específicos y diferenciados de los anteriores, es por ello que contamos con un conservatorio superior de música y una escuela superior de arte dramático y como excepción la escuela de arte *Mateo Inurria* en la que se comparten ciclos de artes plásticas y diseño, junto a las enseñanzas artísticas superiores de diseño.

Llegados a este punto retomaremos el origen de este texto, el cual pretende mostrar la unión, que ofrece nuestra ciudad, en torno a las tres disciplinas artísticas: música, artes plásticas y artes escénicas en un espacio común y dentro del marco de las enseñanzas artísticas superiores. El camino que desemboca en el reconocimiento y afianzamiento de estas enseñanzas no ha sido fácil, más bien podríamos decir que ha sido duro y tortuoso, lleno de luces y sombras, así como de encuentros y desencuentros especialmente con la administración.

El profesorado interesado en matricularse en un máster, encuentra que es muy poca la oferta dirigida a especialistas en EAS, por lo que generalmente deben acogerse al catálogo general que ofrecen las Universidades o a los escasos másteres de EAS que ofrecen algunos de los centros superiores. Si la opción es la de hacer un doctorado, los profesores y profesoras procedentes de enseñanzas artísticas de régimen especial solo podrán desarrollar estudios

dentro del ámbito de la Universidad y acogerse de manera obligatoria a su marco normativo.

Otro de los grandes obstáculos que encuentra el profesorado procedente de enseñanzas artísticas superiores es la posibilidad de acceder a vías específicas de investigación y publicación para sus trabajos, estos motivos junto a la necesidad de crear foros de debate entre los especialistas de enseñanzas artísticas, fue lo que nos llevó a ofertar las **I jornadas de investigación para las enseñanzas artísticas superiores: transfiriendo conocimientos desde la práctica creativa**, tras la pertinente solicitud presentada por el Conservatorio Superior de Música *Rafael Orozco de* Córdoba al Centro del Profesorado de esta misma ciudad. Con esta actividad, tuvimos la oportunidad de poner en marcha un ambicioso proyecto que ofreciera al profesorado de la ciudad de Córdoba un fin de semana repleto de ponencias y comunicaciones, expuestas por profesionales de reconocido prestigio y referentes en su trayectoria docente, así como a profesores y profesoras de nuestra ciudad implicados en la innovación y la investigación de diferentes enseñanzas, todas entroncadas de una forma u otra con la educación artística.

El éxito generado por estas I Jornadas nos llevó a proponer a la dirección de la revista educativa e-CO la posibilidad de hacer una publicación monográfica centrada en la innovación y la investigación del profesorado especialista en enseñanzas artísticas superiores. Esta publicación vendría a contemplar la posibilidad de generar un efecto pantalla, que propiciara la difusión de trabajos de investigación realizados por el profesorado de enseñanzas artísticas

Para el evento que aquí nos ocupa tuvimos la suerte de ser acogidos en el auditorio del Conservatorio Superior de Música *Rafael Orozco de* Córdoba, gracias a la gentileza de su director D. Juan de Dios García Aguilera, como maestro de ceremonias contamos con el Dr. D. Álvaro Zaldívar Gracia, como representante de la Consejería de Educación con D. Rafael Navarro Bogallo, inspector de educación y responsable del área estructural de enseñanzas artísticas y como representante del Centro del Profesorado, la persona que aquí suscribe, D.ª M.ª Dolores Jiménez Valiente, asesora de formación para las enseñanzas artísticas de régimen especial.

Iniciamos las jornadas el viernes 22 de febrero con una conferencia inaugural a cargo del Dr. Fernando Hernández-Hernández, Catedrático de la Universidad de Bellas Artes de Barcelona que con el título *Sobre la investigación artística en general* y nos habló de las últimas tendencias en investigación, con especial interés seguimos al Dr. Álvaro Zaldívar Gracia, Catedrático del Conservatorio Superior de Murcia que nos expuso y argumentó la importancia de la constancia en la labor investigadora del docente, en su ponencia *Del trabajo de investigación a la investigación en el trabajo: la continuación de la tarea investigadora en las Enseñanzas Artísticas Superiores tras la obtención del título de máster y/o doctorado.* La Dra. Sol Garre. Profesora de la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid, nos expondría a través de su ponencia *La práctica como investigación sobre la interpretación en Arte Dramático: relato de una experiencia.* La metodología de interpretación aplicada por Chejov y la importancia del “amor” como elemento básico de la experiencia humana.

Transfiriendo el repertorio de la danza como práctica creativa comunitaria. Corporalizar y contemporaneizar, sería el título de la ponencia presentada por la Dra. Carmen Giménez Morte. Catedrática del Conservatorio Superior de Danza de Valencia, que nos acercó a nuevos modelos formativos en la danza, los cuales, según su propuesta, deberían avanzar a través de procesos creativos y comunitarios de manera que puedan caminar unidos a una metodología actualizada, capaz de integrar competencias profesionales y nuevos sistemas de evaluación que pudieran ser plasmados en rúbricas especializadas. *La EEAA en la investigación universitaria*, fue la temática seleccionada por la Dra. Ana Belén Cañizares, perteneciente al Departamento de Educación Artística y Corporal, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. En su ponencia nos explicaba cómo se abordaba la investigación desde el departamento de educación artística al que pertenece, haciéndonos una reflexión de las fortalezas y debilidades que ha podido presentar el proceso formativo organizado en bienios desde el año 2000. Cerramos la presentación de ponencias el domingo 24 de febrero con la intervención del Dr. Ricardo Marín Viadel. Catedrático de la Facultad de Bellas Artes de Granada y su exposición titulada La investigación en las Enseñanzas Artísticas Superiores y centrada en nuevos modelos de investigación dirigidos al profesorado de Artes Plásticas,

Tras las esplendidas conferencias presentadas, dimos paso a las no menos brillantes comunicaciones del profesorado perteneciente a centros de enseñanzas artísticas de régimen especial de nuestra ciudad, las cuales fueron presentadas por D. Juan de Dios García, director del Conservatorio Superior de Música *Rafael Orozco*, D. ª Raquel Jurado y D. ª Carmen Rodríguez, directora y

profesora respectivamente de la Escuela Superior de Arte Dramático *Miguel Salcedo Hierro*. D.ª Ana Mª Gutiérrez, profesora del Conservatorio Profesional de Música *Músico Ziryab*, D.ª Rosa Illanes, profesora de la Escuela de Arte *Mateo Inúrria*, D. Sergio Cruz, profesor de la Escuela de Arte *Dionisio Ortíz* y D. Andrés M. Cosano, profesor del Conservatorio Superior de Música *Rafael Orozco.*

El monográfico que aquí presentamos no recoge todos los trabajos de investigación presentados en las jornadas. Este documento está compuesto por un número representativo de ponencias y comunicaciones, que atiende en presencia y contenido respetuosamente al deseo de sus autores.

Desde el Centro del Profesorado de Córdoba así como desde la asesoría de enseñanzas artísticas de régimen especial, esperamos haber contribuido al desarrollo de la innovación y la investigación de las enseñanzas artísticas, además de propiciar la difusión de ponencias y comunicaciones especializadas a través de la revista digital de educación y formación del profesorado e-CO, medio que ha adquirido en los últimos años una gran relevancia, hecho que nos motiva para seguir trabajando e incentivando al profesorado a innovar y publicar sobre su práctica docente.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Rafael Navarro Bogallo

Inspector de Educación y Coordinador del área estructural de Enseñanzas Artísticas de Régimen Especial

rafael.navarro.edu@juntadeandalucia.es

La celebración de estas primeras jornadas de investigación para las Enseñanzas Artísticas Superiores, iniciativa novedosa y pionera en Andalucía, ha constituido una extraordinaria oportunidad para el encuentro entre profesionales docentes, investigadores y artistas de extracción multidisciplinar y diversa que, en el foro que han ofrecido las jornadas, han tenido oportunidad de compartir conocimientos, experiencias y proyectos, debatir sobre ideas, conceptos y perspectivas, y sentar las bases para deseables contactos futuros, en más restringidos marcos, que posibiliten colaboraciones entre personas, grupos de trabajo y/o centros docentes unidos todos por la preocupación genérica común del presente y el futuro de estas enseñanzas. Y todo ello bajo la clave que ha representado el nudo del enfoque medular de las jornadas, que no ha sido otro que la investigación y la transferencia de conocimientos desde la práctica creativa en las Enseñanzas Artísticas Superiores.

Y es precisamente ahí, en ese fondo intencional, donde reside el valor esencial de las jornadas, porque con él se pone el acento en un aspecto, reconocido, pero probablemente pendiente aún en gran medida de desarrollo y consolidación, que es la irrenunciable importancia de la tarea investigadora en el marco del devenir

académico de estas enseñanzas.

Efectivamente, con independencia de las incertidumbres y controversias que han venido derivándose de la ubicación de las Enseñanzas Artísticas Superiores en el entramado del sistema educativo español, el carácter de enseñanzas indudablemente superiores que a todo efecto se les reconoce exige que se adecuen sus planteamientos organizativos, curriculares y de formación de su profesorado para que sea posible dar respuesta a la ineludible necesidad de impulsar en su seno una rigurosa investigación en el campo de las artes, específica y de carácter distintivo y propio, y a la obligación de proporcionar a su alumnado la necesaria integración en líneas de investigación evaluables que le proporcionen la formación académica precisa para que, finalizados sus estudios y sin renunciar a sus personales proyectos interpretativos y/o creativos, puedan desarrollar fructíferas labores de investigación en artes.

Por todo ello, el núcleo conceptual de las jornadas es tan oportuno y entraña tanto interés, porque permite profundizar de forma sosegada en el presente y el futuro de la investigación artística asociada a la labor docente y en las posibilidades de transferencia de conocimientos entre centros superiores y/o otros campos de actividad artística, que es asunto que preocupa y que reviste tal importancia que, de su adecuada resolución o no, podría depender la convincente consolidación de las artísticas superiores como enseñanzas del máximo nivel académico en nuestro sistema educativo, y el reconocimiento que en el mismo sentido les conceda la sociedad.

e-CO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº Extraordinario.
I Jornadas de Investigación para las Enseñanzas Artísticas Superiores, 2019.
ISSN **1697-9745**

LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS MUSICALES EN LA INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA UCO

Musical artistic teachings in research in the ambit of UCO

Ana Belén Cañizares Sevilla

Departamento de Educación Artística y Corporal
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Córdoba (España)
eo1casea@uco.es

RESUMEN

Los titulados superiores de Enseñanzas Artísticas de Música dispusieron de programas de doctorado ofertados por la Universidad de Córdoba. El presente estudio descriptivo tiene como propósito mostrar las líneas de investigación que se abrieron, las fortalezas y debilidades y el resultado de la formación universitaria: las tesis doctorales. Una enumeración de las mismas, ilustra a futuros doctorandos la viabilidad de tomar como objeto de estudio la investigación educativa en su especialidad musical. El texto es una versión de la ponencia desarrollada en el contexto de las 1ª Jornadas de Investigación para las Enseñanzas Artísticas Superiores organizada por el CEP de Córdoba.

PALABRAS CLAVE: **EDUCACIÓN SUPERIOR; INVESTIGACIÓN; ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS DE MÚSICA; TESIS DOCTORAL;**

ABSTRACT

The graduates of Artistic Music Education had doctoral programs offered by the University of Cordoba. The purpose of this descriptive study is to show the lines of research that were opened, the strengths and weaknesses and the result of university education: doctoral theses. A list of them, shows future doctoral students the viability of taking educational research in their musical specialty as the object of study. The text is a version of the paper developed in the context of the 1st Conference on Research for Higher Artistic Education organized by the CEP of Cordoba.

KEYWORDS: HIGHER EDUCATION, RESEARCH, ARTISTIC TEACHING OF MUSIC, DOCTORAL THESIS,

Fecha de recepción del artículo: 7/09/2019
Fecha de Aceptación: 01/11/2019

Citar artículo: CAÑIZARES SEVILLA A.B. (2019). Las enseñanzas artísticas musicales en la investigación en el ámbito de la UCO. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº Extraordinario: Jornadas de Investigación para las Enseñanzas Artísticas Superiores, CEP de Córdoba.

PRESENTACIÓN O ESTADO DE LA CUESTIÓN

El interés de los titulados de Enseñanzas Artísticas por los estudios de doctorado se hace patente en el aumento de este sector como alumnado de los programas que oferta la Universidad de Córdoba en 2002. Una ciudad andaluza singular al contar con la Escuela de Artes y oficios, el Conservatorio Profesional de Danza, la Escuela Superior de Arte Dramático y los Conservatorios Profesionales y Superior de Música. La provincia, así mismo, no es menos prolífica y cuenta con Conservatorios Elementales de Música en Montilla, Baena, Cabra, Puente Genil y los C. Profesionales de Lucena y Pozoblanco.

Este elevado número de centros docentes se traduce en un potencial de alumnado -tanto de la capital como de la provincia-, interesado en realizar estudios universitarios de Maestro E. Musical que venía a justificar la existencia de esta especialidad en Córdoba (actualmente Mención del Grado de Primaria). Parte de los egresados de esta titulación continuarían los estudios de Psicopedagogía, que junto al cuerpo de titulados Superiores de Enseñanzas Artísticas, compondrían un potencial de alumnado para los programas de Doctorado que se ofertarían en la Universidad de Córdoba (UCO). Partiendo del trabajo descriptivo de Cañizares (2008) sobre dichos programas de doctorado, procedemos a sintetizar y actualizar dicha cuestión para obtener por resultado

las temáticas de las tesis doctorales. A partir de las mismas se sugieren líneas de intervención para fomentar la investigación en educación artística superior.

DESARROLLO

Durante tres bienios, los Departamentos de Educación Artística y Corporal, Educación, Historia del Arte, Arqueología y Música, entre otros, atendieron las demandas de los Licenciados de Música, Arte Dramático y Psicopedagogía, entre otros. El alumnado encontraba en los programas de doctorado unas líneas de investigación, más o menos afines a sus intereses/inquietudes, con los que completar una formación superior.

El primer programa de Doctorado de las Artes de la UCO destinado a titulados de Enseñanzas Artísticas, se ponía en marcha en el bienio 2000/2002 con cursos específicos de música y su investigación: “Programa de Artes Visuales, Educación Artística/Musical”. Ofertaba la mitad de los cursos para la Educación Artística-A. Visuales con la propuesta de las siguientes líneas de investigación: Aprendizaje y enseñanza de las Bellas Artes; Comienzos metodológicos del Dibujo; La obra musical en la E. Artística; Función de la imagen en la Enseñanza; Métodos de Investigación en la E. Musical; Iniciación a las Nuevas Tecnologías en E. Artística; Investigación en E. Artística (A. Visuales).

En cuanto a la formación académica inicial del alumnado, 19 provenían de música con Titulaciones Superiores, obtenidas en su mayoría en el Conservatorio Superior de Música de Córdoba (73 %). Realizaron el Trabajo de Suficiencia el 89 %, y en cuanto a su temática de los trabajo, el 36 % versaba

sobre algún aspecto relacionado con la práctica educativo musical, frente al 47% dedicados a la Historia de la música española.

Obsérvese que la elección del tema apuntaba hacia las ramas de Historia y que de culminar en Tesis vendrían a engrosar la tendencia hacia la abundante investigación en el ámbito histórico musical que se produce en España, desde 1990 a 2002, tal y como señalaba Gillanders y Martínez (2005).

El segundo programa "Educación y Ciencias de la Actividad Físico Deportiva y de las Artes", también de carácter interuniversitario se ofertaba con la colaboración de las disciplinas Educación Física y las Artísticas, reunió a 16 estudiantes, al cincuenta por ciento para ambas. En cuanto a la investigación vinculadas con las Artes, se establecieron: La correspondencia entre las artes. Música y artes visuales en la Ed. Artística.; El patrimonio cultural.; Las artes en los medios de comunicación: La función educativa; Los modelos contemporáneos de la Educación Musical; Los aprendizajes artísticos como fundamentación científica en la educación; La etnomusicología en la Ed. Artística; Música y educación.

Del perfil del alumnado de Artes, destacamos que contaban con una Titulación Superior de Música (igualmente provenían del Conservatorio de Córdoba) y estaban dedicados a la docencia en el campo de la educación musical. Cinco realizaron su trabajo para la obtención del Certificado-Diploma de Estudios Avanzados: uno orientado hacia el campo de la musicoterapia, otro a la psicología musical y tres relacionados con el contexto de las Enseñanzas de música de régimen especial.

El mayor incremento de los licenciados en música se produce en el bienio 2007/09, dentro del programa "Música, Artes Visuales y Educación" con 19 estudiantes. El 85% son Titulados Superiores de Música (especialidades de Arpa, Canto, Guitarra, Armonía, Violín, Contrabajo, Piano y Solfeo) y el 15% de Historia de la Música y Filología. Ofertaba las líneas: La correspondencia entre las artes: Música y artes visuales en la Educación Artística; El patrimonio cultural; Las artes en los medios de comunicación: la función educativa; Los modelos contemporáneos de la Educación Musical; Fundamentos conceptuales de la Educación Musical; La etnomusicología en la Educación Artística; Las TICs en la Música y las Artes Visuales; Música y Educación; Documentación y Estudio de la Educación Musical en España. (Cañizares, 2008)

En dichos programas de doctorado, se abordaron aspectos de los ámbitos de cada Arte, por ejemplo, del musicológico en música, y de lo pedagógico, para desarrollar herramientas de investigación propias de las Ciencias sociales. A partir de los comentarios de los participantes, sintetizamos sus fortalezas y debilidades:

Fortalezas:

1. Coordinación entre las disciplinas y áreas de conocimiento para el diseño de programas de Artes, desde una perspectiva interdisciplinar.
2. Oferta de cursos que proporcionan herramientas, técnicas y procedimientos propios de la actividad investigadora orientadas a las Artes, recurriendo a la colaboración interuniversitaria para paliar la carencia de doctores de la

universidad organizadora. Atraen a estudiantes de otros programas de doctorado que solicitan su admisión.

3. Distribución de horarios docentes compatibles con la jornada laboral del alumnado como docentes (viernes-sábado).

Debilidades:

1. Elevada tasa de abandono de los estudios, tras la obtención del Diploma Avanzado de Estudios y no realización de Tesis doctoral. Si bien son variados los aspectos que pueden incidir en el abandono, el argumento principal que nuestro alumnado señalaba era la dificultad para compatibilizar la investigación con el trabajo. Efectivamente, más del 85% se dedica a la docencia y consideraba que se dotaba de escaso reconocimiento al Título de Doctor como mérito. Efectivamente, podrían obtener otros méritos sin necesidad de tanto esfuerzo. Mientras consolidaban su situación laboral (interinidad/ plaza) o destino, con la movilidad aboral trasladaban expedientes a otros Programas de doctorado, y se pospone la investigación con la convocatoria de oposiciones.

2. Predominio de contenidos teórico/conceptuales alejados de la adquisición de estrategias y habilidades para la investigación que no conectan con sus intereses: la docencia; la investigación, el acto creativo el compositivo y el interpretativo de su especialidad instrumental.

Las reformas para armonizar el Espacio Europeo de Educación Superior, estableció un marco para diseñar los nuevos Grados (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales), reflexionar sobre la investigación en las Enseñanzas

Artísticas y reconstruir los saberes de las disciplinas para responder a la complejidad de la sociedad actual. Supuso un nuevo reto para la revisión conjunta y analizar qué aportan las disciplinas y áreas para el perfil profesional de cada Titulación (Competencias profesionales) sometida a la presión de un entorno laboral y económico que demanda un conjunto de capacidades, habilidades y actitudes complementarias a la formación técnica.

Los cambios en la plantilla de profesorado, así como la trasformación de los Planes de estudio (Grados, 2007) e implementación de Másteres (2011) hizo que se diluyeran la oferta formativa para las Enseñanzas Artísticas y que el alumnado interesado en obtener un doctorado en la UCO, accediera vía de los másteres ofertados en dos ramas de conocimiento ("Arte y Humanidades" y "Ciencias Sociales y Jurídicas") coincidiendo con el momento en que el profesorado de las Enseñanzas Artísticas Superiores, como indica la legislación vigente, debe ser capaz de tutelar investigación.

Tomando como base documental el repositorio institucional de la UCO de libre acceso, Helvia, (https://helvia.uco.es/xmlui/) de los programas de doctorado ofertados por la UCO, tanto los citados específicamente (+) como de otros (verificados en base al RD 99/2011) se obtuvo como resultado de investigación 15 tesis, a cargo de 12 doctorandos de Música (++), entre otros, que enumeramos por orden de fecha lectura:

— CAÑIZARES SEVILLA, A.B. 2007. Tenor Pedro Lavirgen: trayectoria de una voz. Córdoba: UCO, Servicio de Publicaciones. (++)

— GALLARDO LORENZO, L.R. 2009. La "pirámide de afinación": aplicación práctica y validación experimental de un protocolo de trabajo en el contexto del sistema público de Enseñanzas Superiores Artísticas de Andalucía para la formación de profesorado en la especialidad de violín. Córdoba: UCO, Servicio de Publicaciones. (+)(++)

— TORO EGEA, O. Mª. 2010. Documentación de materiales para la enseñanza de la música en España (1823-1932): catalogación, análisis y estudio. Córdoba: UCO, Servicio de Publicaciones. (+)(++)

— ONIEVA ESPEJO, M. A. 2012. La música de Juan Manuel González Gaitán y Arteaga: un cordobés entre épocas (1716-1804): “villancicos y cantadas”. Córdoba: UCO, Servicio de Publicaciones. (+)(++)

— MONTÁVEZ MARTÍN, M. 2012. La expresión corporal en la realidad educativa: Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba. Córdoba: UCO, Servicio de Publicaciones.

— FERNÁNDEZ MORENO, A. 2014. Análisis psicosocial y cultural de la música en los teatros y cafés-teatro en Córdoba en el último tercio del siglo XIX: un estudio histórico-crítico. Córdoba: UCO, Servicio de Publicaciones. (+)(++)

— MORENO GUIL, Mª D. 2014. La canción con piano de Joaquín Rodrigo. Un estudio poético-musical y psicoeducativo. Córdoba: UCO, Servicio de Publicaciones. (+)(++)

— MONTALVO GARCÍA, F. 2015. Paco Montalvo: "la formación de un violinista". Córdoba: UCOPress. (+) (++)

- GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, ANA Mª. 2016. La música en la intervención holística. Aplicaciones clínicas y educativas. Córdoba: UCOPress. (++)
- ZAGALAZ LIJARCIO, B. 2015. Guía didáctica para el repertorio de grafía contemporánea en el Grado de Interpretación de la especialidad de Saxofón en Andalucía Córdoba: UCOPress. (+)(++)
- PUERTA AGÜERA, Mª.D. 2016. Estudio de las variables de flujo en el habla escénica en Arte dramático. Córdoba: UCOPress.
- MORENO MORENO, L. 2016. Romancero de Córdoba: Transcripción y estudio musical de los romances recogidos en la provincia de Córdoba. Córdoba: UCOPress. (++)
- ARMADA CRESPO, J.M. 2017. La Expresión Corporal como herramienta para el desarrollo de habilidades socioafectivas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. Córdoba: UCOPress.
- PACHECO TORRES, C.A. 2019. La técnica de ampliación instrumental flamenca: una propuesta metodológica de la guitarra flamenca a la orquesta y sus aspectos musicológicos y psicopedagógicos. Córdoba: UCOPress. (++)
- BENITO MARTÍNEZ, R.C. 2019. La práctica del canto colectivo: beneficios desde las perspectivas socioafectiva y emocional. Córdoba: UCOPress. (+)(++)

CONCLUSIÓN

De las 15 tesis de Artes defendidas en la UCO, en cuanto a objeto de estudio de la investigación, 10 pertenecen a la investigación en Educación Artística, entendida como un campo interdisciplinar que aplica métodos y técnicas

diversas de la psicología, sociología, antropología, filosofía, Hª del arte, estética, etc., realizada por profesionales de la docencia, en su mayoría, de materias artísticas sobre temas vinculados a su práctica profesional. (Marín, 2005)

En la actualidad, el ámbito de las Enseñanzas Artísticas se hace necesario que la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía establezca mecanismos para impulsar la investigación, siendo las 1ª Jornadas el foro adecuado para visibilizar las fortalezas y debilidades de sus docentes. Mientras el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas se ponga en marcha hay que estrechar lazos entre las instituciones de rango investigador a fin de organizar Cursos de Formación Permanente y propuesta de líneas de trabajo que respondan a las necesidades investigadoras del profesorado superior.

En esta línea se sugiere la creación de grupos de trabajo para fomentar la investigación en campos relacionados con las Enseñanzas Artísticas en el propio centro del doctorando, para buscar soluciones a los problemas que la práctica profesional docente diaria le plantea, al alumno y al entorno (familiar, social y cultural).

Tal vez resultaría interesante que en estos momentos una primera vía sea la *Investigación Acción* (Elliot, 1990; Latorre, 2003), con la figura del *Docente investigador* (Schön, 1998) para que el dicho profesorado construya un conjunto de conocimiento común sobre cómo realizar sus fines y valores en la práctica para mejorar su profesionalidad, dado que es la investigación educativa la mejor herramienta de formación de profesorado (Imbernon). En esta línea, con la razón práctica (Perrenoud) se recuperan los saberes de la experiencia basada en un

diálogo con lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción: La práctica reflexiva tiene como objetivo coparticipar y hacer dialogar entre sí estos diversos saberes. Una segunda vía es la Investigación acción/interpretación artística como legítima investigación perfomativa (Zaldivar, 2005, 2006).

En cualquier caso, la definición de un catálogo sobre líneas de investigación en una demanda que se gestará cuando los propios Doctores intérpretes lo impulsen conforme publiquen sus resultados, para formar una comunidad de investigadores-practicantes de las artes que por medio de sus discusiones va elaborando sus propios paradigmas.

Ya es el momento histórico para estrechar vínculos entre los Centros de Enseñanzas Artísticas e impulsar una investigación superior para replantear la Investigación en Educación musical en todos los niveles educativos (en especial a la Investigación acción en la formación de profesores de interpretación) y sobre todo reivindicar el papel de las Artes en el desarrollo estético y expresivo del ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAÑIZARES SEVILLA, A.B. (2008) “El alumnado de enseñanzas artísticas en los programas de doctorado de la Universidad de Córdoba”, en: Actas del 1º Congreso. Educación e Investigación Musical. Madrid: UAM, IEM, y Sociedad Española para la Educación del E. Español, p. 455-463.

LÓPEZ-CANO, R. (2013) La Investigación artística en los conservatorios del espacio educativo europeo. Discusiones, modelos y propuestas. *Cuadernos de Música Iberoamericana*, 25-26, p. 213–31.

MARÍN VIADEL, R. (coord.) (2005): *Investigación en Educación Artística*. Granada: Universidad de Granada.

SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós

ZALDÍVAR, Á. (2005) Las enseñanzas musicales y el nuevo espacio europeo de educación superior: El reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y 'performativa'. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado* 19 (1), p. 95–122.

ZALDÍVAR, Á. (2006) El reto de la investigación artística y performativa*. Eufonía* 38, p. 87–94.

APROXIMACIÓN A LAS COMPETENCIAS PERCEPTIVO-ATENCIONALES EXPRESADAS POR PIANISTAS AL INTERPRETAR MÚSICA EN GRUPO

Approach to perceptual-attentional competencies expressed by pianists when performing group music

Andrés Mª Cosano Molleja

Conservatorio profesional de Música "Músico Ziryab" de Córdoba
andrescosano@gmail.com

RESUMEN

Los intérpretes de piano durante el estudio e interpretación no sólo movilizan una serie de segmentos musculares implicados en la realización instrumental, igualmente activan áreas cerebrales relacionadas directamente con la percepción musical. En la interpretación musical en ensemble, la comunicación no verbal: gestual, visual y auditiva, cumple el papel de establecer las conexiones necesarias para precisar en los parámetros musicales que intervienen en la interpretación.
Se afirma que un alto nivel perceptivo y atencional que facilite una eficaz consciencia acústica y audición proactiva y reactiva beneficiará el resultado sonoro.
.

PALABRAS CLAVE: **PERCEPCIÓN MUSICAL; COMUNICACIÓN NO VERBAL; CONSCIENCIA ACÚSTICA; AUDICIÓN PROACTIVA Y REACTIVA;**

ABSTRACT

Pianists during their practice and performance not only mobilise a series of muscular sections that are involved in performing, by the same token they actívate cerebral areas directly related in musical perception. In chamber music, non verbal communication as body-language, visual and auditory communication, achieves the role of establishing a bond for enhancing in musical factors that take part during performance.
What can be stated is that a high perceptual and attentional level that provide an effective acustic awareness and proactive and reactive hearing will be a benefit to resonant result.

KEYWORDS: MUSICAL PERCEPTION; NON VERBAL COMMUNICATION; ACUSTIC AWARENESS; PROACTIVE AND REACTIVE HEARING;

Fecha de recepción del artículo: 7/09/2019
Fecha de Aceptación: 01/11/2019

Citar artículo: COSANO MOLLEJA, A.M. (2019). Aproximación a las competencias perceptivo-atencionales expresadas por pianistas al interpretar música en grupo. e-*CO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº Extraordinario: Jornadas de Investigación para las Enseñanzas Artísticas Superiores, CEP de Córdoba.

PRESENTACIÓN

Los intérpretes de piano no sólo movilizan una serie de segmentos musculares implicados en la realización instrumental, todo el tren de extremidades superiores y la espalda, igualmente activan áreas cerebrales relacionadas directamente con la percepción musical, que implican al sentido de la vista, el auditivo, entre otros. Pero al tratarse de interpretación musical en ensemble, las habilidades perceptivo-atencionales se ven incrementadas. En la Figura 1, puede observarse la cantidad de áreas cerebrales que son estimuladas. Asimismo, entran en juego la comunicación no verbal a tres niveles: gestual, visual y auditivo, que cumplen el papel de establecer las conexiones necesarias para ganar precisión en los parámetros musicales que intervienen en la interpretación.

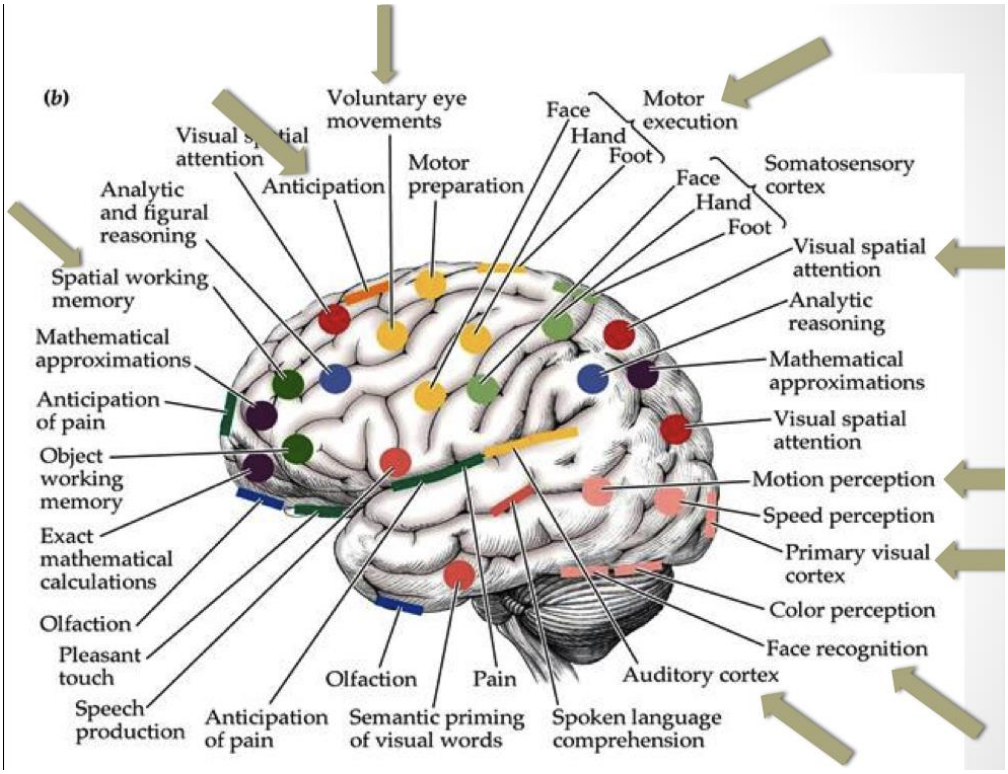


Figura 1.

OBJETIVOS

1. Definir la principal competencia perceptiva: la audición consciente, proactiva y reactiva. Así como las competencias gestual, auditiva, y visual que son desarrolladas en la interpretación camerística
2. Evaluar el grado de empleo de estas competencias
3. Resaltar las diferencias existentes en el uso de la comunicación no verbal entre participantes de diferente sexo y nivel de instrucción, ya sean estudiantes o profesionales.

En el caso de la audición consciente proactiva, es la audición que permite a los intérpretes construir una imagen sonora previamente para ser capaz de buscarla con su propio instrumento. La audición reactiva permite la adaptación y el juego

de equilibrios con el resto de instrumentistas, tomando en consideración las indicaciones del compositor y las convenciones del estilo interpretado.

Las competencias gestual, auditiva, y visual no sólo cumplen funciones para establecer tempos, acentos, expresar la narrativa de un fraseo y los límites de una estructura musical (el inicio y el final), también sirven para coordinar entradas y sincronizar las articulaciones y acentos sonoros.

METODOLOGÍA

Este estudio contó con la participación de 279 pianistas de Grado Superior no graduados aún, y ya graduados en interpretación pianística de diferentes comunidades autónomas de España y de los territorios insulares.

La muestra participante que en esos momentos cursaba Grado Superior, grupo que denominaremos *Estudiantes,* era de 201 sujetos (72,05 %); aquellos participantes con la Carrera finalizada, grupo que denominaremos *Profesionales,* fueron 78 (27,95 %). La muestra contó con una participación masculina de 125 y femenina de 154, con un rango de edades entre los 18 y los 35 años (M = 23,14, DT = 3,73).

Se diseñó un amplio cuestionario que analiza las competencias desarrolladas a nivel perceptivo-atencional al interpretar música en grupo, y las rutinas llevadas a cabo antes de la ejecución.

A continuación, se ofrecen algunos ejemplos de diferentes escalas relativas a las Rutinas Camerísticas, a la Eficiencia auditiva percibida, a la Comunicación

corporal percibida y a la Comunicación visual antes y durante la interpretación, asimismo, se presentan algunos de sus ítems:

- Rutinas camerísticas

¿Das el "La" preceptivo para que los instrumentos con los que tocas afinen?

¿Pruebas el tacto del piano antes de tu interpretación?

¿Tienes algún hábito o tics antes de comenzar la interpretación camerística: ¿guiñar a tus compañeros, buscar su mirada de complicidad, ajustar la banqueta, frotar las manos sobre el regazo, repasar el orden de las partituras...?

- Eficiencia auditiva percibida

¿Afecta a tu interpretación el estar más pendiente de la actividad musical de tus compañeros de cámara?

¿Te afecta negativamente que los instrumentos con los que tocas estén desafinados?

¿Consideras que percibes el sonido de conjunto durante toda la interpretación camerísica?

- Comunicación corporal percibida

¿Realizas algún gesto corporal (con manos, cabeza, mirada, boca) para dar entradas o potenciar una dinámica, una acentuación, un afecto...?

¿Realizas respiraciones anacrúsicas para dar una entrada?

¿Habéis establecido un pacto para entenderos corporal y gestualmente?

Valoración de la comunicación corporal

- Comunicación visual

¿Mantienes el contacto visual con tus compañeros de cámara además de seguir la partitura, y controlar las exigencias pianísticas?

¿Utilizas visión periférica ("rabillo del ojo") para sincronizar las entradas y finales con tus compañeros?

Todos los ítems fueron respondidos utilizando una escala tipo Lickert de cinco opciones de respuesta, en las que la valoración 0 significaba nada, y 4 totalmente. Los cuestionarios respondidos fueron incorporados a una base de datos y analizados con el software SPSS versión 20, y se procedió a hacer análisis descriptivos y multivariantes. De igual manera se analizaron las diferencias significativas en cuanto a Género y Niveles de Formación en el empleo de estas competencias.

Las escalas analizadas en cinco categorías de competencias parecen recoger de forma clara y discriminada las líneas de actuación que los músicos de cámara consideran relevantes para la buena comunicación entre los miembros de un grupo camerístico. Su valor de alfa de Cronbach nos arroja luz de que gozan de buenas propiedades psicométricas, que pasamos a detallar:

1. Rutinas previas a la Interpretación ($\alpha = .75$)
2. Consciencia acústica y producción sonora ($\alpha = .72$)
3. Audición proactiva y reactiva ($\alpha = .86$)
4. Gestualidad y comunicación corporal ($\alpha = .80$)
5. Mutualidad y correspondencia visual ($\alpha = .82$)

RESULTADOS

1. Por lo general se aprecia una alta consideración de los pianistas en las diferentes escalas: a un nivel máximo en las Rutinas previas a la

Interpretación, es decir, los pianistas dan total importancia al ajuste instrumental y a la revisión del espacio en el que se produce el hecho sonoro, al igual que al pacto para saludar y qué indumentaria de concierto que es la adecuada para llevar, y a un nivel de bastante en la Conciencia acústica y de producción sonora (que evalúa la tímbrica de los diferentes instrumentos con los que se asocian los pianistas además del propio), en la Audición proactiva y reactiva, en la Gestualidad corporal (vínculo necesario a falta de palabras y contacto táctil) y en la Mutualidad y correspondencia visual.

La retroalimentación visual, no sólo da pistas de tempos, entradas y de recepciones, sino que puede ejercer influencia significativa sobre la precisión y la libertad expresiva de las interpretaciones cooperativas, confirmándose su importancia incluso cuando la retroalimentación auditiva es menor o escasa.

2. La Media es mayor y se inclina al grupo de mujeres en tres subescalas que atienden a competencias de percepción auditiva, en velocidad de respuesta y precisión.
3. Se destaca diferencias significativas a favor de los participantes más instruidos, profesionales, en todas las escalas y subescalas de esta investigación**,** (por lo que se asume que son unos procesos que son susceptibles de ser perfeccionados con la instrucción adecuada) exceptuando las subescalas de *Tics y hábitos previos, Audición propia y espacial, Ajustes de afinación, Comunicación gestual como herramienta y Eficiencia visual*, en las que no existen diferencias significativas ($p > .05$).

CONCLUSIONES

1. En la ejecución interpretativa el nivel de maestría en las competencias motoras y técnicas está condicionado al número de horas de instrucción, asimismo, se ha encontrado que la consciencia acústica y tímbrica aumenta con la formación.
2. En la interpretación en conjunto las habilidades perceptivo-atencionales se ven incrementadas, y definen un nivel interpretativo más reflexivo.
3. La muestra de participantes encuestada valora como relevante las competencias definidas en el estudio al interpretar música en grupo.
4. La interpretación camerística queda asentada en una multimodal comunicación no verbal basada en: audición, visualización y gestualidad.
5. Los participantes se inclinan más por el desarrollo de la agudeza auditiva que visual**.** La visualización se convierte en útil herramienta comunicativa en la experiencia musical, especialmente en el énfasis de las intenciones expresivas, aún así, la comunicación visual, junto a las auditiva, son unas competencias que se confirman en diferentes estudios (Bishop and Goebl, 2014), que están más integradas en la atención perceptiva de los intérpretes más experimentados.
6. El grupo de mujeres muestra medias más altas en visualización, en rápida respuesta auditiva y en el empleo de la gestualidad (unos gestos acompañantes que refuerzan parámetros musicales y facilitan la interacción.)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Williamon, A. (2004). *Musical Excellence, strategies and techniques to enhance performance.* New York: Oxford University Press.

Berman, B (2010). *Notas desde la banqueta del pianista.* Barcelona: Boileau.

Altenmüller, E., Wiedendanger, M. and Kesselring, J. (2006). *Music, motor control and the brain.* New York: Oxford University Press.

Goodman, E. (2002). Ensemble performance. In J. Rink (Ed), *Musical Performance, A Guide to Understanding,* (pp. 153-167). Cambridge University Press.

Schlaug G. (2001). The brain of musicians: A model for functional and structural adaptation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *930,* 281-299.

King, E., and Ginsborg, J. (2011). Gestures and Glances: Interactions in Ensemble Rehearsal. In A. Gritten, and E. King, *New perspectives on Music and Gesture.* England: Ashgate.

Bishop, L. and Goebl, W. (2014). Context-specific effects of musical expertise on audiovisual integration. *Frontiers in Psichology, 5, Article 1123*, 1-14

Keller, P. E. and Appel, M. (2010). Individual differences, Auditory Imagery, and the Coordination of Body Movements and Sound in Musical Ensembles. *Music Perception, 28,* 27-46.

Rammsayer, Th. H., Buttkus, F., and Altenmüller, E. (2012). Musicians do better tan Nonmusicians in both auditory an visual timing tasks. *Music Perception, 30,* 85-96.

Cosano, A., Zych, I., Ortega, R. (2017). Attention, communication and development of interpretation skills in chamber music pianist´s education. *Psychology, Society, & Education, 9 (2), 283-298*

e-CO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº Extraordinario.
I Jornadas de Investigación para las Enseñanzas Artísticas Superiores, 2019.
ISSN **1697-9745**

APROXIMACIÓN AL PROCESO DE CREACIÓN ARTÍSTICA

Approach to the artistic creation process

Juan de Dios García Aguilera

Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco" de Córdoba
jdgaguilera@gmail.com

RESUMEN

Sin menosprecio de la didáctica, el cometido principal de un creador es crear, no contar cómo crea, y mucho menos analizarse. Sin embargo, entender y explicar estos dos aspectos es importante no solo para la comunidad artística sino para la educativa, ya que, sin duda, el estudio y análisis del proceso de creación va a aportar un conocimiento nuevo y distinto derivado de la experiencia artística (Hernández, 2008, p. 90), susceptible de ser transmitido.
Al objeto de allanar campos para futuras investigaciones, nuestro texto solo pretende contribuir a esclarecer someramente cuáles son los pasos de la creación artística, y, en especial, la musical.
.

PALABRAS CLAVE: **CREATIVIDAD; INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA; PROCESO DE CREACIÓN; MÚSICA;**

ABSTRACT

Without neglecting the didactics, the main task of a creator is to create, not tell how he creates, much less analyze. However, understanding and explaining these two aspects is important not only for the artistic community but also for the educational one, since the study and analysis of the creation process will provide a new and different knowledge derived from the artistic experience (Hernández, 2008, p. 90), capable of being transmitted.
In order to pave the way for future research, our text only aims to help clarify briefly what are the steps of artistic creation, and especially musical.

KEYWORDS: CREATIVITY; ARTISTIC RESEARCH; CREATION PROCESS; MUSIC;

Fecha de recepción del artículo: 7/09/2019
Fecha de Aceptación: 01/11/2019

Citar artículo: GARCÍA AGUILERA, J. D. (2019). Aproximación al proceso de creación artística. e-*CO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº Extraordinario: Jornadas de Investigación para las Enseñanzas Artísticas Superiores, CEP de Córdoba.

Inteligencia y creatividad

La conducta creadora ha constituido un campo de estudio de la psicología de gran importancia. La psicología ha hecho aproximaciones al fenómeno de la creación y del arte desde el campo de la estética, cuando se ha propuesto observar el efecto de la obra en su destinatario, y del de la creatividad como función psíquica, cuando ha intentado esclarecer los mecanismos y las capacidades del sujeto creador.

Respecto del primero, desde el siglo XIX se venía planteando la idea de que los productos creativos procedían de una habilidad del intelecto, se había llegado a formular una cierta idea acerca del pensamiento divergente, e incluso se habían introducido en la escala de inteligencia ítems destinados a evaluar la creatividad. Pero no es hasta 1950 cuando Guilford, siendo presidente de la American Psychological Association, sienta definitivamente las bases para que la identidad del concepto *creatividad* se pueda desarrollar, iniciando él mismo una investigación empírica que le lleva a formular la tesis de que la inteligencia está formada por la combinación de dos tipos de pensamiento, que denomina convergente y divergente. Un pensamiento común que produce respuestas inteligentes estandarizadas, que si no son del todo previsibles al menos responden a una lógica de la razón y la forma de pensar predominantes, y un pensamiento excepcional que produce respuestas inteligentes que salen fuera

de lo común. Constata, además, que los test de C.I. (coeficiente de inteligencia) no pueden medir la creatividad ya que ésta se escapa a tales pruebas al situarse en el ámbito del pensamiento divergente (Gardner, 1995, p. 38).

En las dos décadas siguientes los psicólogos llegan a establecer que creatividad no es lo mismo que inteligencia, que aunque estos dos rasgos son correlativos, mantienen entre sí una dialéctica que permite que un individuo puede ser mucho más creativo que inteligente, o mucho más inteligente que creativo. Por tanto, este "*simplista, exclusivo y unidimensional concepto de inteligencia tenía que ser reemplazado por una concepción más compleja, inclusiva y multidimensional*." (Simonton, 2000, p. 153).

Esta noción no tarda mucho en llegar con Gardner (2001). Para él, el individuo creativo es quien resuelve regularmente problemas o inventa productos en un ámbito, y cuyo trabajo es considerado innovador y aceptable por los miembros reconocidos de un Campo (la mayúscula es suya), por los especialistas. Gardner es un psicólogo formado en el terreno de la psicología del desarrollo, un ámbito cuya tendencia general es la de considerar las diferentes esferas o módulos de la mente. Esto tuvo que influir inevitablemente en la formulación de su proposición más innovadora, la teoría de la existencia de múltiples inteligencias. Gardner habla de múltiples inteligencias porque encuentra evidencias persuasivas sobre la existencia de varias competencias intelectuales humanas *relativamente autónomas*, y aunque probablemente "*no existe, y jamás pueda existir, una sola lista irrefutable y aceptada en forma universal de las inteligencias humanas*" (Gardner, 2001, p. 60), él, apoyándose en pruebas biológicas y

antropológicas, no duda en considerar hasta siete inteligencias distintas: las inteligencias lingüística y logicomatemática, la inteligencia musical, la inteligencia espacial, la inteligencia cinestésicocorporal, y dos formas de inteligencia personal, una que se dirige hacia los demás y otra que apunta hacia la propia persona.

Pero observa además que cada competencia intelectual humana no solo debe dominar un conjunto de habilidades para solucionar problemas y crear productos efectivos, sino que también debe dominar la potencia para encontrar o crear nuevos problemas, estableciendo con ello las bases para la adquisición de nuevo conocimiento.

Cuando la psicología ha contemplado la creatividad desde la observación y el estudio de la personalidad, algunos han querido asociarla con ciertas patologías que afectan a las personas creativas. Manuela Romo (1998, pp. 20-21) explica que en estas teorías "*hay siempre una patología que remite con frecuencia a experiencias traumáticas de la infancia —como plantea Freud en su estudio sobre Leonardo— una apertura a los conflictos del inconsciente*." Incluso algunas de estas concepciones, las más extremas, suponían que la persona considerada creativa había de presentar determinadas patologías o rasgos de personalidad muy evidentes, como tendencia al consumo de sustancias adictivas o introversión extrema con cuadros de extraversión descontrolada. Estas características, se decía, permitían a los creadores poseer rasgos de genialidad (Fuentes y Torbay, 2004, p. 2).

Rebatidas y superadas estas tesis, hay, sin embargo, quien sostiene que las personas creativas sí que poseen determinados rasgos de personalidad —aunque no patológicos— asociados. "*En particular, estas personas están dispuestas a ser independientes, inconformistas, no convencionales, incluso bohemias, y que es probable que tengan amplios intereses, muy abiertos a nuevas experiencias*" (Simonton, 2000, p. 153).

También el psicoanálisis ha puesto su mirada en el fenómeno del proceso creativo. Fiorini (1989, p. 1), por ejemplo, ha postulado la existencia de un tipo de pensamiento en los procesos creadores que no se limita a las calidades o cualidades que Freud llamó proceso primario y proceso secundario, entendiendo que los procesos creadores instauran un cierto tipo de temporalidad complejo y distinto —que él denomina proceso terciario—, que ni es sólo la temporalidad del tiempo sucesivo —el tiempo de la realidad—, ni sólo la temporalidad del inconsciente freudiano. O Winnicott (1993, pp. 64-65), quien señala que "*cuando el psicoanálisis trató de encarar el tema de la creatividad perdió de vista el aspecto principal*": el del impulso creador mismo. Y que este impulso es necesario porque vivir en forma creadora es un estado saludable que hace que los individuos sientan que la vida es digna de ser vivida.

Hoy se admite de manera generalizada que "*la creatividad es consustancial al ser humano, es sencillamente un acto inseparable al hecho de vivir*" (Fuentes y Torbay, 2004, p. 2). O como dicen Rodrigo et al. (2014, p. 29) es "*una capacidad que poseen todas las personas y que es susceptible de ser desarrollada con el esfuerzo y el entrenamiento*", que "*no se encuentra sólo en la mente de los*

sujetos, ni depende exclusivamente de factores cognitivos", ya que entran en juego "*sentimientos, emociones, motivaciones, representaciones, percepciones, historias de vida, interacciones sociales, contextos particulares, entre otros factores, que serían determinantes de las posibilidades de desplegar la creatividad en diversas situaciones*".

Otro punto de vista alternativo que se viene desarrollando desde las ciencias sociales es el de las teorías implícitas, que derivan de lo que artistas y creadores piensan acerca de lo que hacen, pero visto con un tratamiento sociológico.

Afirma Romo (1998) su "*convicción —que sólo da el contacto prolongado con el tema de la creatividad y sus protagonistas— de que el mundo artístico es un ámbito donde resulta legítimo postular la existencia de conceptualizaciones implícitas no sometidas a contrastación empírica*" (p. 16), y coincide con Fiorini (2006, p. 13) en que "*hay que hacer hablar a los artistas, a los poetas. Hay que proponerles teoría para sus registros, hay que conocer sus teorías*".

También viene entendiendo un nuevo grupo de investigadores, algunos de los cuales trabajan en el campo de la economía y la empresa, que hay que vincular el concepto de creatividad con el de acción emprendedora. Levitt (2003, p. 67) expresa de manera crítica que a menudo "*se considera que la concepción de ideas y la innovación son sinónimos*", y no es cierto. Porque nuevas ideas interesantes puede generarlas prácticamente cualquiera con la inteligencia de un profesional medio ante un entorno y un estímulo razonablemente buenos. Pero lo que escasean son las personas que tienen los conocimientos prácticos,

la energía, la osadía y la perseverancia de poner las ideas en práctica. Y lo ilustra así:

> *"Supongamos que conoce usted a dos artistas. Uno de ellos le cuenta una idea para un gran cuadro, pero no lo pinta. El otro tiene la misma idea y pinta el cuadro. Podría usted decir con facilidad que el segundo hombre es un gran artista creativo. Sin embargo, ¿podría decir lo mismo del primer hombre? Evidentemente, no. Es un cuentista, no un pintor."* (p. 67)

También Ken Robinson encuentra en la imaginación el rasgo distintivo de la inteligencia humana, pero una imaginación dirigida hacia la acción, hacia el aporte de valor, porque "*tenemos una imaginación muy potente. Gracias a la imaginación se puede visitar el pasado y anticipar el futuro; se puede asumir el punto de vista de otra persona*". Y "*se puede entender la creatividad como imaginación aplicada: es el proceso de tener nuevas ideas que sean valiosas*" (Punset, 2011, p. 2). Digamos que su tesis principal es que la creatividad consiste en "*el proceso de tener ideas originales que aporten valor*". Porque "*se puede ser imaginativo durante todo el día sin que nadie se dé cuenta. Pero nunca dirías que una persona es creativa si nunca ha hecho nada*" (Robinson con Aronica, 2012, p. 48). Luego para ser creativo hay que hacer algo, trabajar con algo, emprender un proyecto sobre algo, y se puede ser creativo con cualquier cosa.

El proyecto

Aceptemos, pues, que ser creativo no es simplemente tener imaginación para concebir ideas e inventar posibilidades, sino que hay que entender cómo

llevarlas a la práctica y proceder, tal como lo plantea Levitt en su ensayo *La creatividad no es suficiente* (2003). Es necesario alumbrar un proyecto creador.

La noción de proyecto no es nueva. Que la vida está hecha de posibilidades y "*vivir es constantemente decidir lo que vamos a ser*" constituye una de las ideas medulares de la filosofía de Ortega y Gasset (2007, p. 212), y de este pensamiento se desprende que la vida es emprender un proyecto y, por tanto, temporalidad. Esto significa que el hombre desarrolla su vida en la serie dialéctica de experiencias con sus propios proyectos, no sólo el actual sino también los anteriores, que son todos aquellos que se han ido descartando por el fracaso pero que cuentan, porque sobre la experiencia de ellos se construye el proyecto actual (Ortega y Gasset, 1971, p. 15).

Proyecto, tal como lo define el diccionario de la R.A.E, consiste en que se ha de idear, trazar o proponer el plan y los medios para ejecutar algo. El proyecto conduce a la acción.

Recientemente, Marina (2007, p. 21) sostiene que "*la realidad queda expandida por las posibilidades que en ella inventa la inteligencia, al integrarla en proyectos humanos*". Y añade, además, que esta preciosa facultad, ésta que consiste en inventar caminos, es una desconcertante función de la inteligencia humana, que permite al creador inventar distintas posibilidades entre las cuales elegir, distintos anteproyectos, y que el proyecto es, de todas, la posibilidad elegida: la que está ordenada a la realización.

La mente no progresa por su competencia para dar respuesta a los estímulos que recibe —que la tiene—, sino por su capacidad para generarlos desarrollando iniciativas. Por tener ocurrencias. Por la curiosidad. La decisión de realizar una determinada invención se convierte en proyecto, consiguiendo que todos los mecanismos de la mente se pongan a su servicio. Pero el proyecto, que conduce a la acción, que es una acción a punto de ponerse en marcha, no es la acción.

Hipótesis y problemas de la creación

La creación artística es la que se dirige a inventar o encontrar posibilidades en el mundo de las artes. Y si al principio la obra no es otra cosa que un concepto imaginado, una propuesta objetivable, una posibilidad inventada o *un tema indigente*, su producción, su plasmación, ya sea material o inmaterial, puede ser concebida como la realización o puesta en plan de ese proyecto. Un proyecto artístico.

> *"Desde hace mucho tiempo se sabe que la creación artística puede considerarse como la solución de un problema. Lo que oscurece el asunto es que ni siquiera el autor podría precisar el problema que quiere resolver con su obra, ya que, de hecho, cuando la comienza sólo posee un esbozo vacío, casi un presentimiento. Es lo que me gusta llamar 'un tema indigente'"*. (Marina, 2007, p. 155).

Según Marina (2002, p. 3), el proyecto artístico concierne a tres aspectos importantes en la conducta del creador: a su personalidad creadora, que se ve implicada en un proyecto personal a largo plazo: el proyecto de ser artista. Una

idea de sí mismo. A su actividad artística, en donde confluyen el proyecto sobre cómo ejercer la profesión y el proyecto de adquisición de un estilo propio.

> *"La perspectiva histórica —consecuencia de nuestra fatal lejanía— nos lleva a uniformar paisajes ricos en antagonismos y contrastes. La distancia nos hace olvidar las diferencias que separan a Sófocles de Eurípides, a Tirso de Lope. Y esas diferencias no son el fruto de las variaciones históricas, sino de algo mucho más sutil e inapreciable: la persona humana. Así, no es tanto la ciencia histórica sino la biografía la que podría darnos la llave de la comprensión del poema."* (Octavio Paz, 1972, p. 5).

Y finalmente, el proyecto de creación de una obra concreta en el que los anteriores se realizan.

> *"Dentro de la producción de cada poeta cada obra es también única, aislada e irreductible. La Galatea o El viaje del Parnaso no explican a Don Quijote de la Mancha (…) La historia y la biografía nos pueden dar la tonalidad de un período o de una vida, dibujarnos las fronteras de una obra y describirnos desde el exterior la configuración de un estilo; también son capaces de esclarecernos el sentido general de una tendencia y hasta desentrañarnos el porqué y el cómo de un poema. Pero no pueden decirnos qué es un poema."* (Octavio Paz, 1972, p. 5).

El creador de arte formula, o adopta, hipótesis de partida para su proyecto. Ya sean enunciadas ex profeso o recogidas de las circunstancias y de la casualidad, parece que sin hipótesis la creación es imposible. Y tal vez no se trate de que

las mismas sean cuantificables, racionales y demostrables, sino más bien hipótesis de viabilidad artística, problemas de creación cuya resolución en uno u otro sentido marcará definitivamente el resultado. Una elección de materiales para un trabajo plástico, una localización espacial o temporal de un episodio narrativo, una determinada instrumentación musical, son ejemplos de este tipo de hipótesis.

Cuando una de esas hipótesis es confirmada se abre un camino nuevo que produce una experiencia estética, un conocimiento. "*No son la creación artística y la experiencia estética ni evasión ni huida por* embellecimiento*, son descubrimiento y recreación del orden de las cosas (la estética)*" (Mazzotti y Alcaraz, 2006, p. 31). Ese descubrimiento *artístico* amplía y enriquece de una manera nueva y diferente el registro del conocimiento humano.

El compositor Hans Werner Henze (1999, p. 11) describe el proceso de creación como camino de descubrimiento:

> *"La misión del creador es emprender una y otra vez viajes de investigación a lo desconocido. Forma parte de la condición humana iniciar siempre una conquista de nuevas tierras intelectuales, parece haber detrás una necesidad humana, un deseo instintivo e imposible de saciar. Tiene algo de arriesgado y podría acabar en la locura o la muerte. La locura y la muerte podrían ser también el objetivo buscado, the point of arrival. Y, una vez que se ha logrado penetrar en las oscuras zonas míticas y que se ha comenzado el descenso o ascenso a una*

> *obra nueva, uno se convierte a ojos vista en herramienta, entrando en la noche con seguridad sonámbula y lunática, y poco a poco se van abriendo puertas y más puertas a otros espacios de imágenes y sonidos, y surgen relaciones de las que nada se sabía (...)."*

Toda experiencia humana produce conocimiento, y el arte también. Pero la experiencia del arte no es una experiencia que siga el esquema de las tradiciones racionalistas y de la que puedan extraerse conclusiones abstractas —la ciencia tradicional, empeñada en la búsqueda de patrones y en el establecimiento de normas, da prioridad no a los ejemplos mismos sino a sus descripciones abstractas—. Como dice el físico Paul Feyerabend en *Adiós a la razón* (2008, p. 60), "*para juzgar los logros artísticos uno tiene que familiarizarse con ellos (…) sin aspiraciones normativas*". Aceptando que la subjetividad está en la naturaleza de la misma manera que lo está el azar, especialmente en todo lo que concierne al ser humano, y aceptando el valor de la experiencia personal (Zaldívar, 2010, p. 125); que el arte es en sí mismo una gran parte de conocimiento subjetivo del artista que aporta a la comunidad y que desde el arte y desde la creación se investiga.

Los contenidos y el plan

En el proceso de creación, una vez que el proyecto está definido hay que dotarlo de contenidos. En ese momento una serie de actividades mentales cobran relevancia de primer orden: las operaciones de búsqueda de soluciones.

Los problemas artísticos, salvo aquellos trabajos por encargo que define el patrocinador, suelen presentar un estado inicial mal definido, pero su estado final está siempre mal definido. Esta indefinición estimula y dispara operaciones de búsqueda cuya misión es ir precisando el esquema de construcción de la obra —un esquema que en principio no tienen contenidos, está vacío— y obliga a ir orientando cada uno de los hallazgos de manera que estimulen nuevas búsquedas y nuevos hallazgos.

Esta búsqueda ha de comportar un riesgo, y no puede ser un reconfortarse en la aparente seguridad que proporciona el empleo de soluciones manidas, estereotipos y cómodos *lugares comunes*. Y para que no caigamos en el error de ver cruzar estos lugares comunes a aquellos que justamente tienen el mérito de haberlos descubierto, quiero recordar el bellísimo comentario que a propósito de Góngora escribe Octavio Paz en *El arco y la lira*:

> *"Llamar a Góngora poeta barroco puede ser verdadero desde el punto de vista de la historia literaria, pero no lo es si se quiere penetrar en su poesía, que siempre es algo más. Es cierto que los poemas del cordobés constituyen el más alto ejemplo del estilo barroco, ¿mas no será demasiado olvidar que las formas expresivas características de Góngora —eso que llamamos ahora su estilo— no fueron primero sino invenciones, creaciones verbales inéditas y que sólo después se convirtieron en procedimientos, hábitos y recetas?"* (Octavio Paz, 1972, pp. 5-6).

Pues bien, estas operaciones mentales de búsqueda y selección tienen una gran responsabilidad: deben rechazar los ensayos equivocados y al mismo tiempo reconocer el acierto cuando aparece.

Ghiselin (1985, p. 45) nos ha transmitido una carta en la que Mozart relata su propio proceso de creación:

> *"Cuando estoy completamente conmigo mismo, enteramente solo y de buen humor, como ocurre, digamos, dando una vuelta en un carricoche o paseando a pie después de una buena comida o durante la noche cuando no puedo dormir, es en tales ocasiones cuando mis ideas fluyen mejor y más abundantemente. De dónde y cómo vienen, no lo sé; ni yo puedo forzarlas. Aquellas ideas que me agradan las retengo en la memoria y estoy acostumbrado, según me han dicho, a tararearlas para mí mismo, en voz baja; si continúo de esta manera, pronto se me ocurre que puedo combinar este o aquel manjar para que encajen, de forma que haga con ellas un buen plato, es decir, de acuerdo con las reglas del contrapunto y con las peculiaridades de los diversos instrumentos, etc. (...). Mi tema va creciendo, se vuelve metódico y definido y el conjunto, aunque sea largo, se presenta ante mi mente casi completo y terminado, de manera que puedo examinarlo de una ojeada, como si se tratase de un hermoso cuadro o de una bella escultura. En mi imaginación no escucho las partes en forma sucesiva, sino que las oigo, por así decirlo, todas a la vez."*

Ruth Prieto Menchero es directora y creadora de la web El Compositor Habla, un punto de encuentro, como ella dice, de creadores, compositores, directores de escena, autores y artistas actuales que incorpora noticias y entrevistas. Del considerable volumen de artículos que tiene publicados dedicados a entrevistar a compositores hemos entresacado cuarenta y dos, realizados entre 2014 y 2016, por la conveniencia de su contenido para este texto. Los entrevistados son en su mayoría españoles, de edad que varía entre los veinticinco años de los más jóvenes y los ochenta y tres años de Antón García Abril, el más veterano, y practican estilos de composición distintos pero todos dentro del campo de la composición musical culta[1].

Treinta y uno de los entrevistados lo eran porque se había interpretado con éxito alguna de sus obras, estaban en vísperas de un estreno importante o habían sido galardonados recientemente por alguna composición. Los otros once son compositores de prestigio nacional o internacional que se encontraban en ese momento en nuestro país o habían venido invitados por alguna institución a impartir algún tipo de actividad formativa. Esto nos hace pensar que el estímulo es muy similar para todos. También el formulario de preguntas es el mismo y con el mismo orden, o con alguna ligerísima variante que no afecta a la unidad. En todo caso, el interés principal radica en que en sus respectivas entrevistas todos han tenido que responder a una misma pregunta: ¿cómo es su proceso creativo?

[1] Nos referimos a la "música de creación, artística, culta o llamada (mal llamada) 'clásica'" (Marco, 2003, pág. 2). Pese a la "*infinidad de descripciones existentes sobre música clásica, integradas por pseudo-conceptos que conducen a remisiones interminables y cuyo significado es obviado por la mayoría de teóricos pero actualmente indefinido*" (Bautista García, 2013, pág. 208), se entiende por música culta aquella que implica consideraciones teóricas, estéticas y estructurales importantes y habitualmente conlleva una larga tradición escrita, tal como sucede en nuestra música, a la que López Cano (2006, pág. 20) denomina "*el gran arte musical occidental*".

Las respuestas son muy interesantes. De todas las examinadas, las once respuestas que siguen son suficientemente representativas del contenido del conjunto.

George Benjamin, londinense, nacido en 1960, con una carrera importante como compositor y director de orquesta, manifiesta:

> *"Mi obsesión principal cuando trabajo es evitar lo genérico yendo a la búsqueda de algo preciso y auténtico, e intentar equilibrar el instante dentro del marco estructural global, mejorando los medios técnicos que conduzcan a los mejores resultados en cada caso. Ser muy paciente y, siempre, escuchar."* (Prieto, 2016a).

Evitar lo genérico, es decir lo estereotipado, lo que haría cualquiera. Ir a la búsqueda de algo preciso y auténtico. Intentar equilibrar, ser muy paciente y permanecer a la escucha ¿para qué? para rechazar los ensayos equivocados y reconocer el acierto cuando aparece.

Veamos la respuesta del compositor catalán, nacido en 1967, Josep María Guix:

> "*Tenía un conjunto de ideas en la cabeza que acabaron convergiendo de forma casi espontánea tras un largo proceso de reflexión, cosa que (…) originó una actividad compositiva muy fluida.*
>
> *Por un lado me perseguía insistentemente la letra y el espíritu de Across the universe de The Beatles (…) y a su vez, había escogido una serie de haikus clásicos japoneses como punto de referencia, como*

> *fotografías en blanco y negro de determinadas situaciones. Al cabo, comprendí que ambos mundos podían fusionarse en uno solo y surgió una obra en cuatro movimientos sin solución de continuidad."* (Prieto, 2016b).

El creador reclama tiempo para pensar y fluidez. Búsqueda de soluciones hasta que todo encaja y se hace viable.

Para el compositor griego George Aperghis (1945) el proceso de composición:

> *"Es muy variable, no hay una manera…*[2] *las cosas vienen. Cada pieza es diferente y los procesos son diferentes, digamos que no hay una manera de hacer. Hay muchas. Para mí es sobretodo trabajo cotidiano. Trabajo todos los días. Creo mucho en esto, trabajar y trabajar… porque me gusta mucho ésto, me gusta mucho trabajar… descubrir las cosas que aparecen justamente por el trabajo. (…)*
>
> *Ser lo más claro posible. Lo más claro y lo más simple posible."* (Prieto, 2016c).

No hay una única manera de hacer, nos dice el compositor. Cada pieza es diferente y diferentes son las maneras de trabajar. Pero el secreto está en trabajar y en el trabajo se nos revelan las cosas interesantes.

[2] En esta y en las siguientes citas pueden aparecer puntos suspensivos que no se encierran entre paréntesis porque proceden del texto original de la fuente.

Para el andaluz Francisco Martín Quintero (1969) cada proceso de composición es diferente, porque:

> *"Depende mucho de la obra, pero con frecuencia parto de la lectura de un texto (poesía o prosa poética), que me conmueva de algún modo, que me incite a componer (…) esta fase es continuada por la elaboración de un boceto muy primigenio a base de sencillos dibujos, signos, anotaciones sintéticas, con el que trato de cazar el instante musical, de recordar el sonido imaginado y su trama, cómo evoluciona. Procuro hacer esta tarea rápido, tanto como me sea posible para adquirir una primera sensación global de la forma musical en el tiempo del cual dispongo, sin sonido aún, tiempo que resulta muy importante para mí por lo que es en sí, una especie de lienzo temporal, un tiempo de silencio que quiero convertir en música. Luego vuelvo sobre el boceto una y otra vez para perfeccionarlo, hasta que ese conjunto de signos casi adquiere vida propia y comienza a interrogarme acerca de la manera para llevar a cabo cada idea. Así, pasando del qué al cómo va surgiendo la parte técnica, (…). El orden de trabajo me parece sumamente importante, marcando primero el objetivo expresivo, y yendo poco a poco a la realización técnica, pues creo imprescindible que la primera etapa sea más despreocupada, más infantil si se me permite, en la que se sueñe casi sin freno, y ésta sea seguida por una fase en la que nos enfrentemos con las limitaciones de la realización musical, más adulta por tanto, aunque con la complicidad necesaria con*

> *lo soñado como para tratar de que ese sueño no se rompa, como para aspirar a preservarlo intacto."* (Prieto, 2016d).

Etapa despreocupada e infantil, en la que se sueña sin freno. Complicidad con lo soñado. Anotaciones y signos para cazar el instante musical. Lienzo temporal. Los signos adquieren vida propia e interrogan. El momento es descrito como impregnado de una magia y un encanto que parecen prolongarse sin solución. Alguna respuesta delata cierta sobreestimación de la intuición. La de la compositora madrileña Mercedes Zavala (1963) más parece salida improvisada y estereotipada por la tangente que opinión sincera:

> *"Yo lo siento cada vez como diferente, pero quizás los que me rodean no dirían lo mismo... La realidad es que hay obras que casi no tienen proceso, que fluyen casi no se sabe cómo, y otras que requieren mayores batallas y esfuerzos de concentración extenuantes. Me sigue pareciendo un enigma."* (Prieto, 2015a).

Otras desparpajo y picardía, como la respuesta de Antón García Abril (1933):

> *"¡Ya me gustaría a mí saberlo!"* (Prieto, 2015b).

Pero la inmensa mayoría reconocen un trabajo de búsqueda multidireccional de soluciones que llegado el momento, cuando el proceso madura, se revelan solas. No parece haber recetas ni fórmulas para esta búsqueda, sólo un estado de alerta general que afecta a todos los sentidos.

Así lo expresa el compositor madrileño Sergio Blardony (1965):

> *"Nunca trabajo en una única dirección. En la planificación de la obra van surgiendo estratos que se presentan y se desarrollan en paralelo, a veces muy alejados conceptualmente entre sí, pero que en determinado momento confluyen en algún punto (o se oponen, que es en definitiva una forma de confluencia). Esa es, por cierto, una situación muy satisfactoria. Me refiero al momento en el que repentinamente eres consciente de que las piezas encajan de algún modo. Es un momento que provoca un placer extraño. El trazado de esos vínculos, esos filamentos que transitan de un estrato a otro en una planificación o ya durante la escritura, es muchas veces el resultado de un proceso muy poco consciente. No soy muy amigo de considerar la intuición como un valor, sobre todo en el campo artístico, pero lo cierto es que hay cosas difícilmente explicables desde la perspectiva de lo meramente racional.*
>
> *(…)*
>
> *De todas formas, no he elaborado, ni me interesa, nada parecido a un sistema (lo hice hace tiempo, pero lo abandoné inmediatamente). Cada obra requiere una manera distinta de actuar, que lógicamente da lugar a un proceso creativo de características bastante diferenciadas."* (Prieto, 2015c).

Igualmente lo reconoce la compositora argentina María Eugenia Luc (1958), de manera más concisa, más esencial:

> *"Libertad, búsqueda, descubrimientos, cuestionamientos, reflexiones..."* (Prieto, 2015d).

Proceso capaz de provocar un estado de excitación y desenfreno creativo en el compositor catalán Ramón Humet (1968):

> "*Irregular, imprevisible. Internamente caótico, aunque esté arropado por un procedimiento aparentemente disciplinado. De hecho, escribo cada día varias horas, con un método de trabajo regular: bocetos, materiales, lecturas, apuntes, etc… Pero al final, me doy cuenta de que lo esencial es impredecible y sorprendente. Parece como si la intuición y el arrebato -en mi caso- necesitaran de un espacio de seguridad donde desarrollarse, una rutina que no garantiza nada, pero que nutre la pasión y el desenfreno creativo que, de golpe, aparece sin avisar."* (Prieto, 2015e).

Y la gran mayoría —lo estamos viendo— muestran su acuerdo en que el proceso creativo puede variar mucho de una obra a otra. Como el español Alberto Bernal, cuando es preguntado por el suyo:

> *"No creo que tenga realmente "uno" generalizable. Si bien hay algunas tendencias que pueden ser comunes a diferentes obras, el proceso creativo es algo que puede variar enormemente de una a otra obra."* (Prieto, 2015f).

O Miquel Oliu (1973):

> *"En cada obra el proceso es distinto, pero en general hay un primer momento a lo que llamamos 'inspiración', de una primera idea o gesto musical, o de una intuición sonora; a menudo en relación con la naturaleza, un texto u otra expresión artística. Después viene la*

búsqueda de éste material de partida y un trabajo de desarrollo del mismo. A partir de aquí hago un primer esbozo de la obra que me sirve de guía, pero que a su vez queda siempre abierto a revisión y a cambios a medida que la obra va avanzando y ella misma cuestiona y/o propone caminos no previstos. Es el difícil equilibrio entre la intuición/inspiración y lo racional/desarrollo del material y su relación con la forma." (Prieto, 2015g).

También el compositor italiano Stefano Gervasoni (1962), quien además afirma que componer es una forma de conocerse a sí mismo:

"*Siempre está cambiando. Suelo pasar algunos días o semanas pensando, pero no de una manera directa… dejando que mi mente trabaje en segundo plano… entonces empiezo a hacer bocetos mediante la escritura y trato de seguir esas pistas, para coincidir y descubrir el camino a la forma de la música que quiero visitar.*

Y entonces el proceso se acelera rápidamente y me pongo a escribir. Por lo tanto, el inicio es un proceso muy largo, no demasiado productivo, pero cuando comienzo a escribir, las cosas van muy rápidas. Pero, en general, no soy un compositor muy productivo, a veces tengo que parar, necesito parar." (Prieto, 2014a).

Y el austríaco Georg Nussbaumer (1963):

"El proceso creativo es muy diferente para cada pieza. Por lo general, hay una idea conceptual. Unas veces un pensamiento de un segundo, otras el resultado de muchos pensamientos que fluyen juntos después

> *de años. En ocasiones esta idea solo ha necesitado la corrección de algunos detalles de organización para que funcione, pero con frecuencia la idea requiere una gran cantidad de búsqueda y trabajo para encontrar su razón de ser."* (Prieto, 2014b).

De todas estas respuestas y comentarios de entrevistas se pueden extraer algunas ideas interesantes. Es opinión bastante común que el proyecto se concreta mediante un proceso de reflexión y búsqueda prolongado —igual que sucedía con Mozart hace ya varios siglos—, y parece que todos coinciden en que el plan de trabajo, si no es impredecible, es, cuanto menos, único y diferente para cada proyecto; que no existe un único procedimiento.

Esto no nos resulta extraño, e incluso coincidimos más o menos en lo que los compositores entrevistados han dicho. Además, no parece ser exclusivo del ámbito de la composición musical. Cuando en *El arco y la lira* Octavio Paz (1972, p. 5) se refiere a la poesía, viene a decir que el procedimiento —del que la técnica forma parte— vale en la medida de su eficacia, y su valor dura sólo hasta que surge un nuevo procedimiento. Que cada poema es un objeto único, creado por una técnica que muere en el momento mismo de la creación, y que "*la llamada técnica poética no es transmisible, porque no está hecha de recetas sino de invenciones que sólo sirven a su creador*" (p. 5).

En el capítulo 2 de *Apostillas a El nombre de la rosa*, Umberto Eco (1985, p. 6) describe el proceso creador como la resolución de un problema:

> *"El que escribe (el que pinta, el que esculpe, el que compone música) siempre sabe lo que hace y cuánto le cuesta. Sabe que debe resolver un problema. Los datos iniciales pueden ser oscuros, instintivos, obsesivos, mero deseo o recuerdo. Pero después el problema se resuelve escribiendo, interrogando la materia con que se trabaja, una materia que tiene sus propias leyes y que al mismo tiempo lleva implícito el recuerdo de la cultura que la impregna (el eco de la intertextualidad)."*

Diversos autores hablan de un *esquema vacío* aplicado a la creación artística. Este constructo de esquema vacío significa que las ideas o conceptos que el artista debe tener de su proyecto para poder desarrollar un plan faltan o aún no se han concretado. El esquema sería responsable de dirigir todas las operaciones de búsqueda, y entre ellas, tal vez la más importante, la de búsqueda de un plan. Y hacer planes es adoptar modelos de actuación, admitir pautas. Si el proyecto es la intención de hacer algo, el plan es el método.

El método

Vamos a intentar aclarar esto diciendo que una vez que se ha trazado un plan hacia la consecución de un objetivo, la metodología, que no es otra cosa que el conjunto de métodos que se siguen en una investigación o en una exposición doctrinal —según el Diccionario de la RAE—, tiene como fin adoptar estrategias válidas para culminar con éxito ese plan, y cada "*método es (…) una forma bien meditada y sistemática de alcanzar un objetivo concreto*" (Borgdorff, 2010, p. 37).

Una obra artística es un objeto material o inmaterial, producto del deseo del artista y resultado de un proyecto que se desarrolla, y como tal susceptible de ser planificado buscando en el proceso de creación la mayor eficiencia. Las herramientas metodológicas del artista, que pueden adoptar muy distintas formas (diarios, cuadernos, apuntes, registros sonoros, etc.) cumplen la función de proyectar y planificar el proceso de transformación del concepto hacia la obra artística, el desarrollo, y ayudan al control temporal de la creación.

A menudo sirven también para registrar las reacciones del artista durante el período de creación, y cuando se conservan son fuente privilegiada de información para entender mejor la obra y fuente también para entender, por qué no, la realidad social en la que el creador se inserta.

No puede haber un sistema de planificación universal; no se aspira a un manual, método o esquema que pueda servir para realizar cualquier obra. Hablamos de necesidad de planificación, no de que la planificación tenga que ser igual para todos, ni para un estilo o para un grupo, ni siquiera igual para dos obras distintas del mismo autor. Planificación en un sentido abierto, flexible y creativo.

Para terminar: conjurar un peligro

La verdadera creación no consiste simplemente un activismo hiperventilado. Solo tiene valor cuando aporta un conocimiento nuevo y original.

Tampoco el fomento de la creatividad —tantas veces invocada como un mantra— es garantía de ingeniosidad y originalidad, que son asimismo

cualidades indispensables para el trabajo artístico. Y el sistema educativo, que forma e instruye, no ayuda mucho, ya que desde la escuela se suele premiar el trabajo dócil, controlado y metódico, de aceptación de las reglas, frente a un exceso de creatividad e imaginación disparadas, frente al inconformismo.

Pero del alumno aplicado, dócil, estudioso y seguidor de las reglas, el sistema, que suele actuar como el mejor fiador del pensamiento convergente, tal vez acaba por hacer un profesional admirable, cabal, pero no necesariamente innovador. Este alumno seguramente tiene muchas posibilidades de llegar a ser experto en su campo de trabajo o líder de su organización, pero pocas para ser un creador revolucionario, porque el creador no puede limitarse a heredar y conservar conocimiento, sino que tiene que producir nuevos hallazgos. Como dice Grant (2016, p. 2), no puede conformarse con reglas ya codificadas, sino que tiene que inventar las suyas.

Bibliografía

Bautista García, V. E. (2013). Un concepto revisado de música clásica. *Música oral del Sur*, (10), 207-217.

Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: revista de ciencias de la danza*, (13), 25-46.

Eco, U. (1985). *Apostillas a El nombre de la rosa*. (R. Pochtar, Trad.). Barcelona: Editorial Lumen.

Feyerabend, P. (2008). *Adiós a la razón* (4ª). Madrid: Editorial Tecnos, S.A.

Fiorini, H. J. (1989). *Formaciones de procesos terciarios. Una tópica del psiquismo creador*. *Actas del XXII Congreso Interamericano de Psicología*. Buenos Aires.

Fiorini, H. J. (2006). *El psiquismo creador: teoría y clínica de procesos terciarios*. Buenos Aires: Nueva Visión Argentina.

Fuentes, C.-R., & Torbay, Á. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *2*(1), 1-14. Recuperado a partir de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Fuentes.pdf

Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*. (J. P. Tosaus Abadía, Trad.). Buenos Aires: Ediciones Paidós S.A.

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la Mente. Teoría de Las Inteligencias Múltiples* (6ª ed.). Santafé de Bogotá, D.C.: Fondo de Cultura Económica Ltda.

Ghiselin, B. (Ed.). (1985). *The Creative Process. Reflections on the Invention in the Arts and Sciences*. University of California Press.

Grant, A. (30 de enero de 2016). How to Raise a Creative Child. Step One: Back Off. *The New York Times*. New York, USA.

Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, (26), 85-118.

Levitt, T. (2003). La creatividad no es suficiente. *Harvard Deusto Business Review*, (112), 66-75.

López Cano, R. (2006). La música ya no es lo que era: Una aproximación a las posmodernidades de la música. *Revista Boletín Música*, (17), 38.

Marco, T. (2003). *Historia de la Música Occidental del siglo XX*. Madrid: Editorial Alpuerto S. A.

Marina, J. A. (2002). *La voluntad de crear*. Madrid. Recuperado a partir de http://www.jesusmateo.com/imagemateo/unescoalarcon/document/JOSE ANTONIO MARINA ENSAYO.pdf

Marina, J. A. (2007). *Teoría de la inteligencia creadora* (7ª ed.). Barcelona: Editorial Anagrama, S. A.

Mazzotti, G., & Alcaraz, V. M. (2006). Arte y experiencia estética como forma de conocer. *Casa del Tiempo, Universidad Autónoma Metropolitana*, *VII*(87), 31-38.

Ortega y Gasset, J. (1971). *Historia como sistema*. Madrid: Espasa Calpe S.A.

Ortega y Gasset, J. (2007). *¿Qué es Filosofía?* (16ª). Madrid: Espasa Calpe S.A.

Paz, O. (1972). *El arco y la lira*. Madrid: S.L. Fondo de Cultura Económica de España.

Prieto, R. (2014a). Stefano Gervasoni. Componer es una forma de conocerme a mí mismo. Recuperado 7 de mayo de 2016, a partir de http://www.elcompositorhabla.com/es/biblioteca-entrevistas.zhtm?corp=elcompositorhabla&arg_id=80&arg_pagina=11

Prieto, R. (2014b). Entrevista al compositor Georg Nussbaumer. Recuperado 6 de mayo de 2016, a partir de http://www.elcompositorhabla.com/es/biblioteca-entrevistas.zhtm?corp=elcompositorhabla&arg_id=219&arg_pagina=12

Prieto, R. (2015a). Hablamos con Mercedes Zavala sobre el festival COMA'15. Recuperado 7 de mayo de 2016, a partir de http://www.elcompositorhabla.com/es/biblioteca-entrevistas.zhtm?corp=elcompositorhabla&arg_id=145&arg_pagina=3

Prieto, R. (2015b). Antón García Abril en el festival COMA'2015. Recuperado 2 de mayo de 2016, a partir de http://www.elcompositorhabla.com/es/biblioteca-entrevistas.zhtm?corp=elcompositorhabla&arg_id=178&arg_pagina=3

Prieto, R. (2015c). Sergio Blardony en el COMA'15. Recuperado 7 de mayo de 2016, a partir de http://www.elcompositorhabla.com/es/biblioteca-entrevistas.zhtm?corp=elcompositorhabla&arg_id=183&arg_pagina=4

Prieto, R. (2015d). María Eugenia Luc estrena nuevo cd «de aire y luz» editado por Orpheus. Recuperado 7 de mayo de 2016, a partir de http://www.elcompositorhabla.com/es/biblioteca-entrevistas.zhtm?corp=elcompositorhabla&arg_id=185&arg_pagina=4

Prieto, R. (2015e). Ramón Humet estrena «El temps i la campana», encargo de la ONE, en el Auditorio Nacional de Música. Recuperado 7 de mayo de 2016, a partir de http://www.elcompositorhabla.com/es/biblioteca-entrevistas.zhtm?corp=elcompositorhabla&arg_id=112&arg_pagina=5

Prieto, R. (2015f). Alberto Bernal estrena 0.997 en Sinergias. Recuperado 5 de mayo de 2016, a partir de http://www.elcompositorhabla.com/es/biblioteca-entrevistas.zhtm?corp=elcompositorhabla&arg_id=135&arg_pagina=7

Prieto, R. (2015g). Hablamos con Miquel Oliu. Recuperado 8 de mayo de 2016, a partir de http://www.elcompositorhabla.com/es/biblioteca-entrevistas.zhtm?corp=elcompositorhabla&arg_id=158&arg_pagina=9

Prieto, R. (2016a). George Benjamin. Buscar algo preciso y auténtico. Recuperado 6 de mayo de 2016, a partir de http://www.elcompositorhabla.com/es/biblioteca-entrevistas.zhtm?corp=elcompositorhabla&arg_id=229&arg_pagina=0

Prieto, R. (2016b). Josep María Guix reestrena su obra «Imatges d'un món efimer». Recuperado 7 de mayo de 2016, a partir de http://www.elcompositorhabla.com/es/biblioteca-entrevistas.zhtm?corp=elcompositorhabla&arg_id=234&arg_pagina=0

Prieto, R. (2016c). George Aperghis. Je suis curieux de la vie. Recuperado 6 de mayo de 2016, a partir de http://www.elcompositorhabla.com/es/biblioteca-entrevistas.zhtm?corp=elcompositorhabla&arg_id=208&arg_pagina=1

Prieto, R. (2016d). Francisco Martín Quintero (Huelva, 1969), ganador del XXXIII Premio Reina Sofía de Composición Musical por su obra. Recuperado 7 de mayo de 2016, a partir de http://www.elcompositorhabla.com/es/biblioteca-entrevistas.zhtm?corp=elcompositorhabla&arg_id=205&arg_pagina=1

Punset, E. (2011). Los secretos de la creatividad. Entrevista con Ken Robinson (17 de enero de 2011). Recuperado a partir de https://www.youtube.com/watch?v=TOHaSdZfwP4

Robinson, K., y Aronica, L. (2012). *El Elemento*. (M. Vaquero Granados, Trad.) (Digital ed.). Barcelona: Random House Mondadori.

Rodrigo, L., García, F., & Rodrigo, I. (2014). Creatividad y nuevas tecnologías: Las claves de la cultura emprendedora. El papel de la universidad en la formación de intelectuales con espíritu emprendedor. *adComunica. Revista de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, (8), 23-38.

Romo, M. (1998). Teorías implícitas y creatividad artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, (10), 11-28.

Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, Personal, Developmental, and Social Aspects. *American Psychologist*, *55*(1), 151-158.

Werner Henze, H. (1999). *Lenguaje musical e invención artística*. (M. Sáenz, Trad.). Madrid: Goethe Institut/Instituto Alemán.

Winnicott, D. W. (1993). *Realidad y juego*. (F. Marín, Trad.). Barcelona: Gedisa S.A.

Zaldívar, Á. (2010). Investigar desde la práctica artística. En *Libro de actas del I Congrés Internacional "Investigació en Música"* (pp. 124-129). Valencia.

e-CO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº Extraordinario.
I Jornadas de Investigación para las Enseñanzas Artísticas Superiores, 2019.
ISSN **1697-9745**

MUJER FRENTE AL ESPEJO. UN PROYECTO ÍNTIMO DE PRÁCTICA COMO INVESTIGACIÓN

Woman in front of the mirror. An intimate project of practice as research

Sol Garre Rubio[3]

Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid
sol.garrerubio@educa.madrid.org

RESUMEN

Das Letzte es una pieza de minuto y medio de video-danza basado en un poema de Else Lasker-Schüler. La danza y el movimiento de la actriz-bailarina dio origen a *Mujer frente al espejo*. Este vídeo servirá para introducir la práctica-como-investigación en interpretación en arte dramático que presento en este artículo. El planteamiento marco es "Un cierto sentido de la realidad", un proyecto de investigación sobre la percepción y los procesos creativos que regulan el comportamiento y actitud del actor y actriz en su comunicación con el espectador. *Mujer frente al espejo* es una performance-conferencia que explora con el público la calidad de nuestra atención y la disponibilidad necesarias para compartir nuestras experiencias y sensibilidad como seres humanos. Mediante la práctica escénica se debate sobre el significado del "amor en nuestra profesión", tal y como Michael Chejov definió y relacionó con los procesos psicofísicos que sustentan la presencia y la imaginación en el escenario. Este artículo, en concreto, discute el papel que esta facultad humana juega en la apertura de conciencia y la disponibilidad necesaria para hacer partícipe al artista de su proceso creativo.

.

PALABRAS CLAVE: **PRÁCTICA COMO INVESTIGACIÓN; INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA CREATIVA; INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA; LA PERCEPCIÓN DEL ACTOR; MICHAEL CHEKHOV; AMOR EN NUESTRA PROFESIÓN;**

[3] Comenzó su formación como actriz en España y en la técnica de actuación de Michael Chekhov en 1995. Es profesora titular en la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid en el área de Interpretación en Teatro Físico. Su investigación "Hacia un cuerpo poético: Michael Chejov y el paradigma psicofisiológico de la actuación" recibió una Master reconocido con distinción por la Universidad de Exeter (Reino Unido) en 2001. Su tesis de doctorado: "Cambiando los paradigmas de actuación en la práctica de la interpretación gestual. La integración del entrenamiento psicofísico con las técnicas de interpretación de Michael Chejov en el contexto de la formación de actores profesionales en España" supuso una exploración de Práctica-como-Investigación en el sistema y técnicas de la imaginación actoral de Chejov en el contexto de la formación de actores profesionales en España y de los nuevos paradigmas de teatro y actuación.

ABSTRACT

Das Letzte is one and a half minute dance video based on a poem by Else Lasker-Schüler. The dance and movement of the actress-dancer created *Woman in front of the mirror*. This short video serves to introduce the practice-as-research concerning theatre acting in this paper. This piece is part of a bigger research project entitled "A certain sense of reality"; an inquiry on perception and creative processes that regulate the behavior and attitude of the actor and actress in their communication with the espectator. *Woman in front of the mirror* is a performative conference that explores with the audience the quality of our attention and the necessary availability to share our experiences and sensitivity as human beings with others. Stage practice serves as research, with which to explore the idea of "love in our profession", as defined by Michael Chejov in 1955 and related to the psychophysical processes that sustain the presence and imagination of an actor on stage. This paper discusses the role that this human faculty plays in the open awareness and availability the performer needs in order to involve the artist who she is in her creative process.

KEYWORDS: PRACTICE AS RESEARCH; RESEARCH AND CREATIVE PRACTICE; ARTISTIC RESEARCH; THE PERCEPTION OF THE ACTOR; MICHAEL CHEKHOV; LOVE IN OUR PROFESSION;

Fecha de recepción del artículo: 7/09/2019
Fecha de Aceptación: 01/11/2019

Citar artículo: GARRE RUBIO, S. (2019). Mujer frente al espejo. Un proyecto íntimo de práctica como investigación. e-*CO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº Extraordinario: Jornadas de Investigación para las Enseñanzas Artísticas Superiores, CEP de Córdoba.

Preámbulo. "El amor en nuestra profesión"

> Si la vida solo es una lucha por la supervivencia, ¿por qué los seres humanos hacemos poesía? ¿Por qué componemos música? ¿Sinfonías maravillosas? ¿Por qué pintamos cuadros? ¿Construimos catedrales? ¿Esculturas maravillosas? Hacemos esto porque somos humanos, precisamente porque no es necesario es tan importante. Porque el ser humano hace ya siglos que salió del ámbito de la necesidad y entró en el ámbito de la libertad. Lo hacemos porque somos libres y creadores. Y lo hacemos por amor, porque algo que llevamos dentro lo queremos compartir y esto es para mí la dignidad humana: la capacidad de la libertad, del amor y de la creatividad. Y esto que

> hemos sido capaces de hacerlo en la vida del arte no lo hemos hecho en la vida social y económica.[4] Joan Antoni Melé, 2017

Michael Chejov (1891-1955) fue un actor, director y sobre todo pionero en el estudio del oficio y arte del actor. Desarrolló su trabajo durante la primera mitad del siglo XX, vivió dos guerras mundiales. Proponía supeditar el trabajo el actor a su imaginación y invitaba al actor a tenerla más presente en su oficio y observar de cerca la vinculación con su movimiento; es decir, a estudiar cómo el movimiento despertaba su imaginación de actor y viceversa. Su propuesta fue, y sigue siendo, pionera principalmente por dos razones. La primera, porque abre la posibilidad de ir más allá del paradigma psicológico de actuar que se estableció fundamentalmente en las primeras décadas del siglo XX. La segunda, porque su enfoque nos invita abiertamente a observar la interpretación del actor a través de un prisma fenomenológico, que analiza la creación artística según se está haciendo, sin depender de un resultado determinado para su análisis. La fenomenología estudia o cuestiona la experiencia, no busca verdades ni describir el mundo en qué vivimos, sino cómo este mundo se hace presente en nuestra experiencia, percepción y conciencia.

Chejov proporciona un discurso y herramientas concretas válido para acceder el proceso creativo y hacer en la actuación, es decir, para acceder a su propia técnica más que a “la técnica” de la actuación. Parte del convencimiento de que el actor es tanto un artista individual como un investigador de su propio arte, es

[4] “La dignidad humana, fundamento de una nueva economía”. *Sustainable Brands*. *Redefiniendo las Bases para una Nueva Convivencia.* Buenos Aires, 2017. [En línea] Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=1G2knMO9P_w [14/01/19] Joan Antoni Melé es Subdirector General de Triodos Bank, desde sus inicios hasta 2014, implicado en la promoción de la banca ética y a la cooperación al desarrollo en proyectos de Latinoamérica.

decir, de su propia interpretación, y crea todo un sistema en respuesta a su profundo interés por entender y encontrar acceso a los terrenos intangibles de la expresión y comunicación humanas:

> Cuando trato de imaginar lo que el teatro puede ser y será en el futuro (y no hablo en un sentido místico ni religioso en este momento), pienso en un oficio puramente espiritual en la que el espíritu del ser humano será redescubierto por los artistas. Los artistas y actores escribiremos la psicología del ser humano. El espíritu será estudiado en su concreción. No estudiará el espíritu "en general", sino como una herramienta concreta, o un medio, que tendremos que gestionar con la misma facilidad que gestionamos cualquier otro medio. El actor debe saber qué es y cómo apropiarse y hacer uso de él. Y así sucederá al espíritu, y volverá a ser una cosa muy honorable cuando entendamos cómo manejarlo y comprendamos cuán concreto y objetivo puede ser para nosotros. Se volverá mucho más expresivo para nuestro prójimo. Creo en el teatro espiritual, en el sentido de la investigación concreta en el espíritu del ser humano, pero esta investigación debe ser realizada por artistas y actores, no por los científicos.[5] (1992a, 141)

La visión de espiritualidad en Chejov y su idea de amor, a la que se refirió en sus últimas lecciones como "Love in our profession" (1992b, tape 3), son a un mismo tiempo consideraciones humanistas y un enfoque pragmático para el actor, el desarrollo de su arte y técnica. El amor implica responsabilidad, generosidad y compasión, y tiene su propio significado o gesto psicofísico interno de apertura, entrega, capitulación y cuidado. Todas ellas son cualidades que imaginaba para

[5] "When I try to imagine what the theatre can be and will be in the future (I speak neither in the mystical or religious sense at the moment), it will be a purely spiritual business in which the spirit of the human being will be rediscovered by artists. We artists and actors will write the psychology of a human being. The spirit will be concretely studied. It will be no a spirit "in general", but it will be a concrete tool, or means, which we will have to manage just as easily as any other means. The actor must know what it is, and how to take it and use it. This will happen to the spirit, and it will become again a very honorable thing when we know how to manage it, and understand how concrete and objective it can be for us. It can be much more expressive to our fellow man. I believe in the spiritual theatre, in the sense of concrete investigation of the spirit of the human being, but the investigation must be done by artists and actors, but no by scientists". Todas las traducciones en este artículo son propias.

los futuros artistas del teatro. Muy significativa es su atención al hecho de que en ningún momento él asume que el actor "deba" amar su profesión, sino que lo asume como algo intrínseco a esta profesión. El actor, sólo por serlo, ya ama o lleva consigo esta capacidad de amar: "La cuestión es hasta dónde es consciente de que en su interior ese amor trabaja constantemente" (*Ibid.*).

Chejov muestra un gran cuidado a la hora definir lo que quiere decir con amor en nuestra profesión y distinguirlo de aquello a lo que no se refiere y que puede llevar a confusión. Las convenciones sociales y manifestaciones del amor romántico o sensacionalismo adolescente no tienen nada que ver con la cualidad que observa en la persona que ama. También se aleja en su búsqueda de una definición del amor erótico, tanto como de la dimensión religiosa y ascética del amor. Explica también que no debe identificarse con aquél que sentimos por los miembros de nuestra familia o amigos cercanos. Este es un amor paterno-filial que mal entendido puede llegar a ser sospechosamente egoísta. Aquí el amor significa amar lo que vemos de nosotros mismos en el otro, "mi" padre, "mi" hermana, "mi" amigo… Tampoco es un amor por la humanidad en general, demasiado abstracto y difícil de comprender y de acercar a nuestra experiencia personal y trabajo actoral. Chejov piensa en el amor humano como aquel sentimiento que se manifiesta entre las personas, sólo por ser seres humanos y pertenecer a un mismo colectivo. Habla del amor como una acción, fundamentalmente cualitativa, por la cual descubrimos lo común en el otro, entre nosotros, de tener una misma naturaleza. Entonces, amamos a cada ser humano por lo que es: otro ser humano, con sus defectos y virtudes particulares. Es algo que hacemos sin necesidad de obtener un beneficio a cambio. Sin su sustento,

el profundo sentimiento de la compasión que hay en nuestra naturaleza no perdura.

El actor transfiere esta idea de amor en los sentimientos básicos de cuidado, respeto y admiración por su trabajo; en la relación fundamental que mantiene con el otro y dentro de uno mismo cuando se enfrenta a una nueva creación; en el personaje encarnado, la partitura, coreografía o material que tiene entre manos y que desea interpretar, crear cada vez, como si fuera la primera; en una relación de óptima y sana dependencia entre su ser-en-la-vida y el ser-en-el-escenario y, por último, el amor que también confiesa ante el público, en su apertura, entrega y cordial recibimiento cuando se sube a un escenario a dar lo mejor de sí.

Este artículo se inspira en estas provocativas sugerencias sobre el papel del amor en el desarrollo de la creatividad y en la relación entre el cuerpo y la imaginación del artista del siglo XXI. Revisa la mediación del amor en *Mujer frente al espejo*, una performance que surge como proceso de práctica-como-investigación, e indaga en la experiencia de una actriz-bailarina y su íntimo sentido de la realidad hoy, un sentir con y por el que vive y actúa. El proceso de creación de esta performance recuerda aquella del grabado; la imagen final aparece después de aplicar varias técnicas de impresión o capas de investigación y práctica. A través de estas distintas capas que han ido fomentando la creatividad de la pieza iré vinculando la teoría y praxis del amor de Michael Chejov en la actuación y en la disposición del artista. En este sentido, uno de los propósitos de *Mujer frente al espejo* y de este artículo, además de

servir como ejemplo de práctica-como-investigación, se podría interpretar como el estudio e intento de expresar cómo incorporar el amor en nuestra vida y profesión de una manera más plena, consciente y, sobre todo, práctica.

> La academia existe por y para la preservación y la precisión. Valora el discurso, la reflexión, la objetividad y complejidad hasta el punto de comunicarse en un lenguaje que excluye al lector lego. El teatro está empeñado en comunicar tan visceral y accesiblemente como sea posible, incluso si para ello pasa por alto detalles sobre los hechos y hace declaraciones impresionistas y subjetivas más que enunciaciones que luego precisa científicamente. La academia no permite la licencia poética. El teatro la explora. Anne Furse (2002, 65)

La práctica-como-investigación (PaR) en interpretación en Arte Dramático

La investigación académica y la práctica artística han estado interactuando formalmente desde finales del siglo XX, reclamando el nacimiento de un enfoque completamente nuevo de conocimiento que utiliza los procesos creativos y ejecución artística como métodos de investigación. Desde su nacimiento, *Practice as Research* (PaR) o práctica-como-investigación se ha caracterizado por la diversidad y multiplicidad de sus estudios, tanto en cuanto a los profesionales implicados como en las perspectivas que utiliza, sin embargo y a pesar de su heterogeneidad, el término ha sido capaz de introducir cierta orientación en un “campo” de investigación cuyo alcance y coherencia está más allá de los estudios que lo representan. En los primeros intentos en articular de esta línea investigadora se encuentra el modelo de Robin Nelson. En 2006 publica “Práctica-como-investigación y el problema del conocimiento”, en el que asienta con esta cita del filósofo británico David Pears este nuevo campo de conocimiento e investigación (PaR):

> Yo sé cómo montar en bici, pero no puedo decir como mantengo el equilibrio porque no tengo un método. Puedo saber que ciertos músculos están implicados, pero el conocimiento fáctico vendrá después, si llega, y difícilmente podrá usarse para la instrucción. (2006, 107)

En el teatro a este tipo de conocimiento se reconoce como el "conocimiento tácito", término introducido en 1983 por Michael Polanyi y utilizado por Eugenio Barba para referirse a lo que Stanislavski había identificado como la segunda naturaleza del actor. Por ese conocimiento tácito, el ser humano es capaz de reconocer y evaluar con inmediatez el entorno a través de la interacción con él, y resultado de esa inmediatez está su incompatibilidad con la descripción objetiva y transferible por medio de datos o hechos. Para desarrollar este conocimiento tácito, se emprende un proceso que confunde la racionalidad, al menos en lo que se entiende como racionalidad técnica, y señala la capacidad de distinguir entre las sensaciones de hacer algo "bien" o "mal" a través del instrumento o utensilio que se utiliza (Schön, 1987, 23). El proceso de aprendizaje depende de la capacidad de discernir y corregir los propios errores según las sensaciones sensoriales y motoras de lo "correcto" y lo "incorrecto".

El crecimiento y desarrollo de PaR, el estudio de sus diferentes contextos, métodos y resultados, formas de presentación y documentación se analiza en varias compilaciones: Barret y Bolt 2007; Cahnmann-Taylor y Siegesmund 2008; Smith y Dean 2009; Allegue, Jones, Kershaw y Piccini 2009; y Freeman 2010. Quizás sea demasiado pronto para encontrar respuestas definitivas, modelos o métodos estandarizados, y temas, líneas de acción o investigación definidas. Las hipótesis de quienes realizan este tipo de investigaciones y de quienes teorizan

al respecto tienen diferentes alcances e implicaciones tanto para la práctica como para la investigación, a veces con un beneficio positivo y enriquecimiento de ambas áreas, otras veces apuntando a las limitaciones y paradojas inherentes en cada una de ellas, y en ambas juntas. En la siguiente reflexión de Donald Schön encuentro un ávido reflejo de esta paradoja en el campo de la pedagogía y la enseñanza del arte:

> Los profesionales se han visto perturbados al encontrarse con que no pueden dar cuenta de procesos que han llegado a ser clave en su competencia profesional. Es difícil para ellos imaginar cómo describir y enseñar el dar sentido a la incertidumbre, el ejercer de una manera artística, el encontrar los problemas, o elegir entre paradigmas profesionales encontrados, cuando esos procesos aparecen como algo misterioso a la luz del conocimiento predominante de la práctica profesional.[6] (1995, 19)

El núcleo duro de la práctica-como-investigación parece ser una cuestión de instar en cada ocasión a los factores epistemológicos y ontológicos cruciales que configuran esa investigación o práctica. La racionalidad técnica derivada del paradigma positivista del conocimiento científico que considera la práctica como resolución de problemas, encontrar la mejor manera de resolver problemas específicos, ya no es una posición fácil de mantener, especialmente en este contexto. Por el contrario, el reto está en contar con la práctica al establecer y definir el problema en cuestión y qué papel juega el profesional en la búsqueda de su solución. Schön nos invita a descubrir un proceso en el que, de forma

[6] "Professionals have been disturbed to find that they cannot account for processes they have come to see as central to professional competence. It is difficult for them to imagine how to describe and teach what might be meant by making sense of uncertainty, performing artistically, setting problems, and choosing among competing professional paradigms, when these processes seem mysterious in the light of the prevailing model of professional knowledge."

interactiva, nombramos las cosas a las que vamos a dirigir nuestra atención y enmarcamos el contexto en el que las vamos a resolver o mejorar (1995, 40). Es decir, el problema, si es que todavía se puede llamar así, se convierte en una cuestión ontológica, una forma de construir el mundo al tiempo que lo estudia. La experiencia mutable y personal del profesional deja de estar en un segundo plano y aparece como una realidad que opera más allá de dogmas, teorías o prácticas inamovibles. Ahondar en estas cuestiones del ser y el saber es necesario para legitimar entonces a este nuevo campo y capacitarlo para, como dice Kershaw, "desencadenar desafíos fundamentales y radicales a paradigmas bien establecidos de creación de conocimiento, dentro de la academia y más allá" (2009, 2).

En investigación científica, se podría establecer cierto paralelismo con el surgimiento de la investigación traslacional (*transational research*). Esta nace de la necesidad de acercar la investigación básica a la clínica, entre otras razones, por el escaso impacto que la investigación básica estaba teniendo en la práctica clínica. La investigación traslacional, que viene de trasladar, transferir, relacionar, no se reconoce a sí misma como investigación aplicada, multidisciplinar ni combinada. La investigación aplicada está sujeta a iniciativas industriales, su naturaleza es funcional y comercial, y no siempre se vincula con lo clínico. La investigación traslacional es una investigación básica clínica preliminar, que ocurre en las primeras etapas del desarrollo de un medicamento y antecede a los ensayos clínicos a gran escala. Se dirige fundamentalmente a amortizar el esfuerzo económico y médico de la investigación básica. Trasladar conocimientos de un campo a otro "exige una incesante interacción, un

deliberado intercambio de recursos y conocimientos, cuya finalidad es conseguir que los descubrimientos de las ciencias básicas redunden en beneficio de los pacientes".[7]

En investigación y creación escénica, encuentro la propuesta más radical de cambio de paradigma en lo que Brad Haseman ha descrito como "investigación performativa" (2006). Haseman argumenta que las "formas desordenadas" de investigación y lo distintos métodos que se han convertido en parte de las investigaciones de la práctica escénica no son más que desafíos para el significado, la retórica y las convenciones de la investigación. Ni los números simbólicos en las fórmulas de la investigación científica, ni el texto discursivo que en investigación social construyen las palabras, sirven para presentar el proceso investigativo, sino la expresión en sí misma de la actuación en escena constituye tanto su forma de presentación como su principal actividad de investigación. En la investigación performativa no hay afirmaciones de verdad, sino indicaciones para el diálogo. Con investigación performativa, Haseman defiende una epistemología interpretativa "donde el conocedor y lo conocido interactúan, dan forma e interpretan al otro". Esto permitiría al artista reclamar los "resultados materiales de la práctica como representaciones muy importantes de los resultados de la investigación por derecho propio" (104). En consecuencia, el significado y el valor de la práctica resultante dentro del discurso académico hace que la exégesis o la escritura de la práctica creativa sea redundante o extremadamente contradictoria.

[7] [En línea] Disponible en: https://www.gestion-sanitaria.com/investigacion-traslacional-definicion-objetivos.html

Los académicos adoptan diferentes perspectivas sobre este tema y responden singularmente a esta cuestión de redundancia, aun así, las argumentaciones que se discuten en cada caso de alguna manera deberían tenerse en cuenta al establecer su campo (la práctica), los métodos de investigación (lo artístico) y analizar las particularidades de las propias reflexiones (la experiencia). Un enfoque bastante ecuánime al respecto sería el de Barbara Bolt cuando sugiere que la tarea de la exégesis creativa "es extender los dominios de conocimiento existentes a través de su reflexión sobre aquellas realizaciones impactantes que ocurren durante la práctica" (en Barrett y Bolt 2010: 34); lo que destaca la necesidad de definir el papel a considerar que el investigador como sujeto juega, o no, en esta ecuación. En toda investigación artística, si el objetivo está en llegar a un acuerdo entre estos dos dominios, el arte y la investigación, para que junto den lugar a sus propias preguntas y métodos, el enfoque debería reformularse casi en todos los casos, proyectos de investigación o experiencias únicas así como el rol que cada artista e investigador/a adopta en la investigación, en su propio contexto y en la institución u organismo que representa.

Merece la pena recordar la siguiente cita para concluir esta introducción, en la que Tom Barone insta a reconsiderar lo artístico en la investigación y en la educación, tema muy pertinente para el futuro de la enseñanza artística superior:

> Esta invitación representa la negativa a aspirar al adoctrinamiento, y nace de la comprensión de que, tanto artistas como investigadores basados en las artes, nunca podemos, estrictamente hablando, cambiar de opinión. Debemos creer que son las personas, dentro del diálogo genuino, las que cambian

> de opinión. Entonces, mejor movernos *artísticamente* hacia el convencimiento interrogando colaborativamente lo rancio, cansado y dado por sentado de la escena educativa.[8] (2008, 44, su cursiva).

"Un cierto sentido de la realidad", un contexto de investigación y creación artística para *Mujer frente al espejo*.

"Un cierto sentido de la realidad" es un proyecto de práctica-como-investigación (PaR) en el ámbito de la actuación que comenzó en diciembre de 2016. Surgió en Vértico, una plataforma para la práctica e investigación del entrenamiento psicofísico actoral en la Comunidad de Madrid, Vértico nació gracias a Espacio en Blanco, un espacio altruista que abría sus puertas en Lavapiés, en el centro de Madrid, en el año 2010, permitiendo a proyectos incipientes de interés social y artístico, con muy poca (si alguna) rentabilidad económica, pero madurez e ilusión en su diseño, acceder a espacios por poco o prácticamente ningún dinero. La moneda de cambio, el trueque de clases y formación. Vértico recibió el apoyo moral y personal necesario para avanzar en sus primeros años, algo que no era fácil plantear en las instituciones oficiales. Era el año 2011. Los indignados habían ocupado meses antes la puerta del sol. Muchas preguntas estaban en los jóvenes y los no tan jóvenes que presenciamos estos hechos.

"Un cierto sentido de realidad" plantea una línea de investigación con la que explorar el papel de la percepción en los procesos creativos que regulan el comportamiento del actor en el escenario y su interacción con el espectador. Su

[8] "This invitation represents a refusal to reach toward indoctrination, and is born of an understanding that as artists and arts-based researchers we can never, strictly speaking, change minds. We must believe that people, within genuine dialogue, change their own minds. So instead we move to *artfully* coax them into collaborative interrogations of stale, tired, taken-for-granted facetas of the educational scene." (Barone, in Cahnmann-Taylor and Siegesmund 2008: 44. His italics.)

hipótesis defiende que comprender cómo somos capaces de comunicarnos como seres humanos, es decir, cómo ayudamos al otro a sentir nuestra realidad, afecta nuestra apreciación última del teatro y, por tanto, el disfrute de sus estrategias de puesta en escena e interpretación, además de proporcionarnos nuevas formas de entender la fraternidad y las relaciones humanas.

Esta investigación y práctica responde a una profunda convicción (o más bien inquietud) de que un ajuste social no puede ser posible sin contemplar el desarrollo creativo de los individuos que componen esa sociedad. Esto significa reflexionar, quizás en ciertas sociedades cuidadosamente, sobre las oportunidades que sus manifestaciones culturales y educativas ofrecen al público en general de comprender y apreciar las artes y su incuestionable potencial para generar empatía, apertura y curiosidad en las personas acerca de sí mismas y del mundo. No parece ser suficiente, para sostener algún tipo de efecto beneficioso e influencia a largo plazo, la discusión que sobre el trabajo se hace en el reducido ámbito de las clases, organizaciones, compañías de teatro o laboratorios con pequeños grupos de estudiantes o actores. Quizás sea necesario promover el conocimiento-en-la-práctica más allá y, por tanto, comunicar el disfrute de la experiencia artística a aquellos que participan e interactúan en ella. Les guste o no, sean más o menos conscientes de ello, los artistas parecen tener hoy la responsabilidad de facilitar una conciencia informada al espectador y reforzar de su experiencia artística. También comparten cierta responsabilidad a la hora de desarrollar un sentido individual de su integridad humana. Descubrir la capacidad de habitar el mundo no solo de una manera física o psicológica, sino también, y sin duda, de una manera

poética, creativa y personal, se ha convertido en una necesidad fundamental en esta nueva era de imparable desarrollo tecnológico, cuyas predisposiciones hacia el individualismo y la enajenación, el olvido del cuerpo y de la interacción con el medio, son más que preocupantes. En esto mucho puede decir el evento escénico y la experiencia sensorial que promueve y eleva.

"Un cierto sentido de realidad" proyecta siete performances independientes, cada una de las cuales reflejaría y representaría diferentes estéticas teatrales y poéticas en las que cada actor, bailarín o artista puede exponerse creativamente a la mirada del otro. Cada cuadro se completa con la mirada del espectador y a través de una serie de conversaciones con los espectadores donde reflexionan sobre qué y cómo han percibido, trabajando con los actores desde la perspectiva del que da una conferencia más que una interpretación a la audiencia.

Mujer frente al espejo

Mujer frente al espejo es la primera de estas siete performances proyectadas, que exponen uno de los posibles sentidos que tenemos de observar la realidad. Siete artistas comenzaron este proyecto en 2016[9]. Durante 2017 y 2018 definí junto Ada Fernández Romualde, una de ellos, el primer cuadro, podríamos decir, *Mujer frente al espejo*. Creamos esta pieza para dar forma a una conferencia-performance que, al mismo tiempo, nos permitiera aunar nuestras dos motivaciones principales, la actuación y la investigación. Sabíamos que debía durar 55 minutos, y que su objetivo era el de explorar, a veces confrontar,

[9] Los actores que participaron fueron: Raúl Marcos, Ada Fernández, Jorge Muriel, Ainhoa Vilar, Fernando Delgado y Alberto Amarilla. Las primeras fases de este proyecto se describen en: https://www.youtube.com/watch?v=wAavHFAsSfc

nuestros sentidos, presencia e identidad e investigar el papel que todo esto jugaba en nuestra construcción de la realidad. La pieza resultó ser una exploración y un reconocimiento del papel activo de nuestra percepción(es) e imaginación(es) en la posición desde dónde miramos (se mira) la realidad de una mujer. Primeramente, abordamos la pregunta de cómo una actriz accede a su imaginación para inspirarse, es decir, cómo hace para llegar al estado creativo óptimo que aspira como actor, creador y artista; cuáles son los procesos que le permiten entrar en ese estado de apertura efectiva y capitulación ante sus sentimientos y sensaciones que le es tan precioso para actuar; cómo va tomando conciencia de que su percepción no es algo pasivo, sino un proceso activo, un intercambio, una acción, después de todo. Y de aquí nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Cómo hacer partícipe a la audiencia de estas cuestiones? Cómo hacerle comprender y contemplar así su propia percepción, y que no sólo viniera al teatro para ser testigo de ella. ¿Habría alguna forma en la que fuera posible compartir la presencia en el escenario de tal manera que se invitara al público a tomar conciencia de su propia implicación en este proceso? El diseño de investigación y creación de *Mujer frente al espejo* apareció según íbamos explorando estas cuestiones.

Alva Nöe, filósofo norteamericano de la mente y la percepción, afirma que la percepción sensorial tiene “su punto de partida en el conocimiento, en quien percibe, de la forma en que el movimiento afecta al cambio sensorial, cuando el movimiento afecta a la sensación” [10], es decir, en el conocimiento que tenemos

[10] “Dance As A Way Of Knowing: Interview With Alva Noë”. Professor of Philosophy at UC/Berkeley, California, 2012. [En línea] Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=FbWVERm5bsM

de nuestra experiencia sensoriomotora. El término "tácito" que había descubierto Polany permitía realizar una acción exitosa y no necesariamente describir o identificar los orígenes de ese conocimiento. En su libro *Perception in Action*, Alva Noë considera que el término "tácito" es bastante ambiguo y propone usar el de "conocimiento sensoriomotor" (2004, 119). Teniendo en cuenta el argumento de Noë, sugiero que la estructuración del conocimiento de la actuación no se logra considerando el cuerpo como el instrumento del actor (como se piensa e interpreta a menudo). Más bien sugiero que el conocimiento sensoriomotor ("tácito") del actor o actriz es el que obtiene en relación íntima con el escenario, en sí, su instrumento (Huston 1992: 49) [11], y que la práctica escénica (entrenamiento- aprendizaje-actuación) debería reflejar más conscientemente esta interacción. ¿Podría identificarse, entonces, un sentimiento de actuar bien o mal? En el acto creativo no hay objetivos claros y preestablecidos como, por ejemplo, un tanto en tenis o el equilibrio al montar en bicicleta. El artista depende esencialmente, como sugiere el psicólogo Csikszentmihalyi en un fuerte sentido de lo que pretende hacer y un conjunto de criterios internalizados o pautas internas (Csikszentmihalyi, 1990) que de alguna manera se construyen en él como persona. Es esa manera la que llama especialmente mi atención en esta investigación.

> "¿Quién es el responsable de la construcción que te ha ido produciendo esa manera de ver tan tuya? ¿Pedro? Vale, ese no. ¿Marta? Está. ¿Cristina? No." Rafael Lamata, 2010.[12]

[11] "You may say the actor's instrument is her body, but does the pianist play his fingers?". (Puedes decir que el instrumento del actor es su cuerpo, pero ¿toca sus dedos el pianista?)

[12] *Fragmentos de lo extraordinario* es un libro de poemas, escrito en viaje y editado "para ser un agradecimiento" de Rafael Lamata Cotanda, 2000-2009.

Este breve poema aparece en *Mujer frente al espejo*. En esta conferencia-performance la exploración de los procesos sensoriomotores que regulan el comportamiento escénico de la actriz y bailarina revela impresiones íntimas que causan ciertas situaciones familiares en su (nuestro) entorno. Pensamos en situaciones que causaban un efecto en nuestra creatividad y potencial, y descubrimos, al mismo tiempo, que si bien no nos definían del todo como individuos, sí como mujeres. Un primer interés en la "técnica" de la actuación y en la percepción llevó a otras preguntas de carácter feminista, ineludibles en la composición final a la que estábamos llegando. La pieza no se establece desde una perspectiva de género o de una teoría feminista concreta, tampoco busca generar un discurso de tal naturaleza, aunque sí algunos estudios llegaron a inspirar y formar parte en la construcción de final. *Mujer frente al espejo* presenta nuestras pesquisas trayendo a la audiencia momentos de la vida, de la percepción de la realidad de Ada, mía, que en vez de escenas dentro de una obra iban tomando forma de premisas de investigación. Al mismo tiempo, estas premisas nos confrontaban como mujeres.

Hablar de los recursos del actor, de su profesión, es hablar de cómo construye su realidad. Es tomar conciencia de la percepción como un proceso creativo, estar abierto y escuchar las propias sensaciones y las que vienen de otros. En el estudio confrontábamos la paradoja de no poder realizar toda esta exploración y darle materialidad física sin cuestionar primero la calidad de la atención que nos brindábamos a nosotras mismas y a nuestro entorno, así como la calidad de la atención que de este mismo recibíamos. Si volvía importante atender y dedicar tiempo a esas situaciones y momentos que conformaban nuestra realidad y

disponibilidad (o indisponibilidad) para aceptar y compartir ésta, nuestra realidad, con los demás.

Actuar encierra el verdadero poder que está oculto en nuestro "estar presente". Estar presente es la capacidad de construir y habitar la realidad en tanto que compartida. La presencia regula nuestra interacción con el mundo, por lo tanto, nuestra posibilidad de cambio tanto personal como social. Alcanzar tal apertura, conciencia y disponibilidad necesaria para nuestro "estar presentes", significa ceder ante la inevitabilidad del amor, superar el miedo a la libertad y abrazar la práctica creativa como compañera en nuestras vidas y nuestra profesión. En este sentido, el amor no solo es el motor, sino también una condición indispensable para nuestra disponibilidad como seres humanos y posibilidad de compartir nuestra presencia individual en este mundo.

Das Letzte[13]

El movimiento en el video-danza se construye a través de la interpretación que Ada, actriz y bailarina, descubre a través de su movimiento de los sonidos de un poema. El movimiento se configura de acuerdo a su sensibilidad y experiencia del aquí y ahora mientras interactúa con los espectadores. Ada comparte su experiencia, viviendo el momento y dejando abierto el camino a las posibles imágenes y significados por los cuales usted, que es "el otro", interpreta la realidad detrás de las palabras del poema que la mueve. No conocíamos el significado de estas palabras hasta bien adelantado el proceso. Ninguna de las

[13] https://vimeo.com/227624313

dos sabemos alemán. Ada había traído este material, una grabación desconocida (en un principio) de un poema, como motor de su exploración de la percepción en "Un cierto sentido de la realidad". La sonoridad, sensualidad de la voz y sonidos, tenía un especial significado para ella y despertaba su deseo de crear. Ya avanzado el proceso, después de que la dinámica del poema, esto es, su ritmo y gesto internos, desarrollaran su sensibilidad como actriz e impregnaran su movimiento visible descubrimos que era un poema escrito por Else Lasker-Schüler, que nosotras había titulado *Das Letzte* y que resonaba coherente con nuestra búsqueda.

> Me apoyo en el párpado cerrado de la noche y escucho el silencio.
> Todas las estrellas sueñan conmigo y sus rayos se vuelven más dorados y mi distancia más impenetrable.
> ¡Cómo me rodea la luna! Siempre murmurando con su fulgor mate.
> ¡Un derviche! ¿Está en su danza giratoria?
> Joven amarillenta que colgó su brillo suavemente en la noche
> y cuyas avalanchas tronaron alguna vez sobre las nubes,
> a un lado me acaricia su oro.
> Mi hogar el mar escucha tranquilo en mi regazo.
> Claro sueño, oscuro despertar.
> En mi mano está pesadamente enterrado mi pueblo y el tiempo varía
> como nubes y claros que se mueven tímidamente.
> Me apoyo en el párpado cerrado de la noche y escucho el silencio.[14]

[14] "We always think of the imagination as the faculty that *forms* images. On the contrary, it *deforms* what we perceive; it is, above all, the faculty that frees us from immediate images and *changes* them. If there is no change, or unexpected fusion of images, there is no imagination; there is no *imaginative act*. If the image that is *present* does not make us think of one that is *absent*, if an image does not determine an abundance –an explosion– of unusual images, then there is no imagination. There is only perception, the memory of a perception, a familiar memory, an habitual way of viewing form and color. The basic word in the lexicon of the imagination is not *image*, but *imaginary*. The value of an image is measured by the extent of its *imaginary* aura. Thanks to the *imaginary*, imagination is essentially *open* and *elusive*. It is the human psyche's experience of openness and novelty. More than any other power it is what distinguishes the human psyche."

Else Lasker-Schüler (1869-1945) es poeta y dramaturga judía alemana famosa por su estilo de vida bohemio en Berlín y una de las pocas mujeres afiliadas al movimiento expresionista. Después de huir de la Alemania nazi, vivió el resto de su vida en Jerusalén. La danza de Ada estaba investigando el profundo interés en la imaginación como una fuerza creativa a través de técnicas de interpretación. En la base de esta exploración estaba el trabajo de Rudolf Steiner (1861-1925) sobre el movimiento y el habla a través de la Euritmia. Las técnicas de actuación de Chejov nos ayudaban a investigar el interés en el lenguaje como el motor principal del proceso creativo de un artista, así como las vibraciones que se liberaban dentro de la actriz, también del espectador, originadas por el sonido de las consonantes y vocales que escuchábamos:

> Ningún método externo puede enseñar a hablar de manera artística y expresiva si el actor no ha penetrado previamente el contenido profundo y rico de cada única letra, cada sílaba, si no ha comprendido primero el sentir y el alma viviente de cada letra como sonido. (2005, 79)

Una de las principales demandas que la escena impone a los actores son las de un continuo “dar” en escena y “ser” generoso con lo que comparte con su audiencia. Tal crecimiento y expansión de la actuación solo se logra a través de la imaginación del actor y, como apuntó Chejov, a una “pérdida de egoísmo”. Esto significa una transformación radical del yo (cotidiano) en beneficio de la escena, un yo que debe transformarse. El actor no pierde a anula su yo sino que lo transforma. Y estar transformación no puede suceder si no se hace a través del amor. “El amor puede recrear nuestro ego artístico”, decía Chéjov en los años 50 (2018, 36). En la práctica de la imaginación, se pueden llegar a distinguir

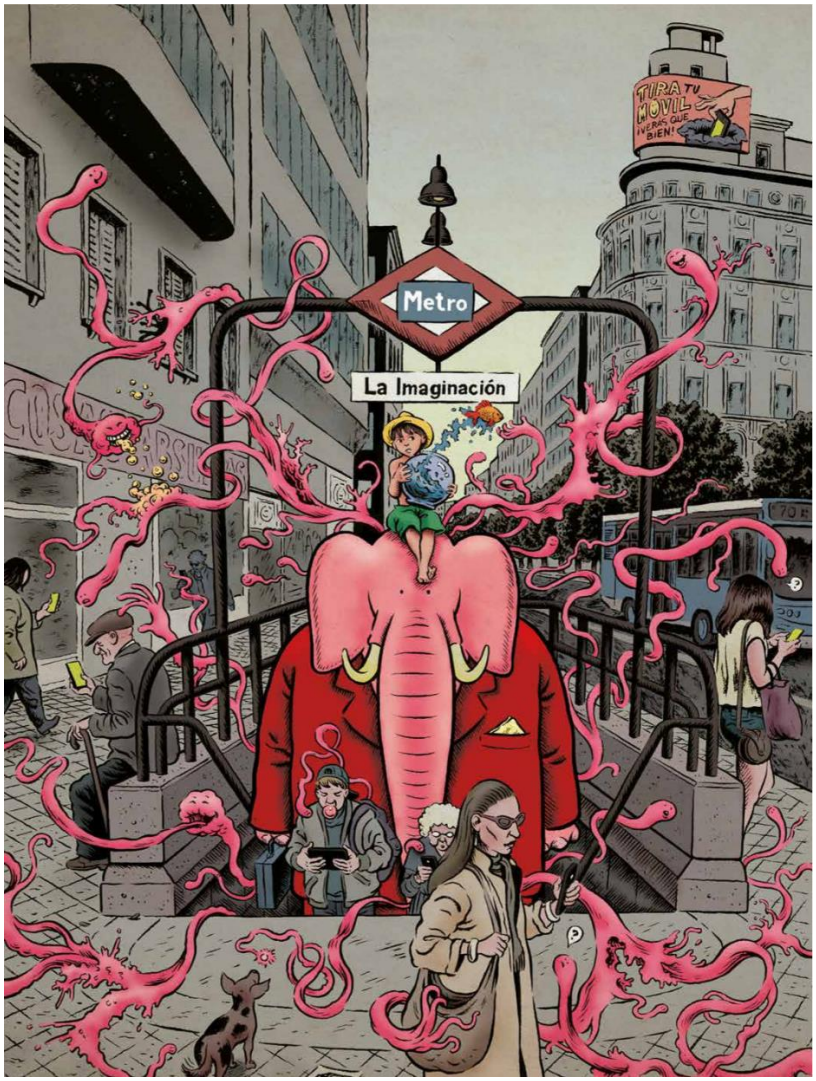
claramente sentimientos (sensaciones) que pertenecen al mundo cotidiano, pequeño y mundano de la vida de las personas, de aquellos que pertenecen a su naturaleza creativa e imaginativa como artistas. Entrenar significa tomar conciencia y aprender a no dejarse llevar particularmente por este cierto tipo de sentimientos "equivocados", decía Chejov, que obstaculizan y empequeñecen la labor del actor y actriz. Alentando sentimientos humanos y sensaciones de expansión, generosidad y apertura, es decir, nuestro conocimiento sensoriomotor o experiencia de lo que es el "amor", el actor puede omitir la influencia de otros, negativos, que detienen a la persona o impiden aquello que intenta desarrollar como artista. Obstáculos como la autoconciencia, la vergüenza, auto-exigencia y temores personales pueden aparecer en la relación que se mantiene con el escenario, el otro, el yo o el propio cuerpo, pudiendo llegar a ser paralizantes. La oportunidad y satisfacción de poner en escena la creatividad de una misma, es decir, la de manifestarse y expresarse con plenitud como ser humano, solo se da cuando la actuación está arraigada en tales sentimientos de expansión, generosidad y apertura que el escenario exige. Llama la atención la advertencia del riesgo de que, de lo contrario, la contradicción entre el yo "cotidiano" de la persona y sus demandas profesionales crezca exponencialmente y se haga cargo de su interpretación boicoteando así un compromiso satisfactorio y, por tanto, el cumplimiento del acto creativo que se espera tanto en ella como en el espectador.

Ahora bien, ¿qué es la imaginación? ¿Qué papel juega aquí? A través de la práctica, del entrenamiento psicofísico, del conocimiento de las técnicas, el actor va tomando conciencia de que la imaginación no está formada por imágenes en

la cabeza, sino por resonancias y emergencias que operan continuamente a través de su cuerpomente durante el movimiento y la actuación. La naturaleza de la imaginación es increíblemente activa;

> Siempre pensamos en la imaginación como la facultad de *formar* imágenes. Por el contrario, *deforma* lo que percibimos. La imaginación es, sobre todo, la facultad que nos libera de las imágenes inmediatas y las *cambia*. Si no hay cambio, o fusión inesperada de imágenes, no hay imaginación. No hay *acto imaginativo*. Si la imagen que está *presente* no nos hace pensar en una que está *ausente*, si una imagen no determina la abundancia –una explosión– de imágenes inusuales, entonces no hay imaginación. Solo hay percepción, el recuerdo de una percepción, un recuerdo familiar, una forma habitual de ver la forma y el color. La palabra básica en el léxico de la imaginación no es *imagen*, sino *imaginario*. El valor de una imagen se mide por la extensión de su aura *imaginaria*. Gracias a lo *imaginario*, la imaginación es esencialmente *abierta* y *evasiva*. Es la experiencia de *apertura* y *novedad* de la psique humana. De todos los poderes, ella es el que más distingue a la psique humana.[15] (Bachelard, 1994, 1)

[15] "We always think of the imagination as the faculty that *forms* images. On the contrary, it *deforms* what we perceive; it is, above all, the faculty that frees us from immediate images and *changes* them. If there is no change, or unexpected fusion of images, there is no imagination; there is no *imaginative act*. If the image that is *present* does not make us think of one that is *absent*, if an image does not determine an abundance –an explosion– of unusual images, then there is no imagination. There is only perception, the memory of a perception, a familiar memory, an habitual way of viewing form and color. The basic word in the lexicon of the imagination is not *image*, but *imaginary*. The value of an image is measured by the extent of its *imaginary* aura. Thanks to the *imaginary*, imagination is essentially *open* and *elusive*. It is the human psyche's experience of openness and novelty. More than any other power it is what distinguishes the human psyche."



"Apología de la Imaginación, parada que debería ser obligatoria en estos tiempos de enfermiza obsesión por los dispositivos externos, por encima de los internos, y pantallazos por delante de paisajes. La imaginación como forma de ser y estar." Portada y editorial de *M21 magazine. Revista de la Emisora Escuela de Madrid*, núm. 18, septiembre 2018.

En la práctica actoral, la imaginación se convierte en un proceso psicofísico mediante el cual el artista logra llegar a un acuerdo con sus sensaciones en el aquí y el ahora y la actuación, un mundo imaginario físico, real y presente, al que responde en un estado de constante y "fiera" actividad (Chejov 1991, 4). Para el intérprete, comprender cómo crear y sintonizarse con esas sensaciones en una escena, partitura de acción o coreografía concreta, es crucial. Entender que el

acto imaginativo no puede ocurrir a no ser en un estado de armonía, sin tensión, del cuerpo y la mente, es decir, que ocurre "activamente" cuando desaparece en nuestra conciencia la diferencia entre la "imagen" (mente) y el cuerpo, el interior y el exterior, el cuerpo y el espacio, yo y el otro.

Uno de los procesos que se ha convertido en esencial para llegar a esa capacitación, se basa en una profunda confianza en una misma, en las sensaciones que tiene de su cuerpo, del espacio, del tiempo y del otro (léase el personaje, la coreografía o partitura, el compañero de escena o el público). Confiar en su saber cómo ecualizar su presencia en el escenario a través de esas sensaciones y hacer que su actuación sea brillante. Así la actriz se permite entrar en un estado de apertura efectiva y "realista" hacia los sentimientos y sensaciones que aparecen en el momento de la actuación. Y así llega a cultivar un estado activo de presencia cuerpo-mente, a través de un entrenamiento como el que, entre otros, desarrolla Phillip Zarrilli (2009). A través de las artes marciales y su translación a la preparación del actor contemporáneo en occidente, esta forma de entrenamiento predispone el cuerpo (soma) y la mente (psique), los conforma como unidad cuerpomente y lo hace teniendo en cuenta la escena y las demandas y tareas que habitan en ella. Una vez abierto, listo y disponible, el actor se da cuenta de su percepción como un proceso activo, una acción, después de todo, y puede comenzar a relacionarse con lo que está haciendo, la escena, el escenario, a través de la intermediación de sensaciones. Y esto lo hace además de una manera artística, es decir, con un entrenado sentido de la composición y conciencia estética de su cuerpo y movimiento.

En el entrenamiento psicofísico de Phillip Zarrilli, que él mismo identifica como pre-performativo, una de las claves para asegurar la integración del trabajo de la modulación de la energía, el control de la atención, el manejo de la concentración, la imaginación activa… en el cuerpo es el desarrollo de una relación efectiva y afectiva entre el hacedor y el hecho, entre quien hace y lo que está haciendo. Los intentos de Zarrilli de crear la atmósfera ideal donde la práctica puede desarrollarse a través del "afecto, la participación, la honestidad, la disciplina, la inteligencia humana y la buena motivación" (2009, 213) no pueden darse por sentados. Tampoco parece que puedan darse por sentadas las ideas de Chejov sobre la relación ideal que los artistas deben desarrollar hacia el objeto de su creación, un potencial estado de actitud y conciencia específicos necesarios para crear la creación. El amor, la ausencia de ego, el "yo superior" o creativo, que diferencia del yo cotidiano inferior, y que en ocasiones utiliza Chéjov para describir el estado creativo ideal, no son más que instancias que sirven para describir un fenómeno, una experiencia: la de la relación ideal que mantenemos con el objeto de trabajo en la práctica. Son simplemente las verdades relativas pero ciertas que comparten el arte y la práctica.

A modo de conclusión

Anteriormente comenté que "el amor en nuestra profesión" implicaba responsabilidad, generosidad y compasión. Entiendo que el amor impregna y contribuye a desarrollar la percepción, la sensibilidad y la capacidad de respuesta en el actor y contribuye a desarrollar su "talento", algo que le beneficia como artista tanto como ser humano. Para empezar, esto supone concebir el amor no como logro ni como objetivo, sino simplemente como experiencia

humana; el amor como algo básico e intrínseco a nuestra naturaleza de la misma manera que lo son nuestra memoria y atención. Considerarlo es pues tan importante para actuar como es la imaginación y la concentración, aspectos sin los cuales quizás no seamos capaces ni de existir ni de concebir el arte.

El actor trabaja desde y para el reconocimiento de la actitud que tiene como artista hacia el papel (acción o partitura de acciones) que va a interpretar en el escenario. La creatividad en la práctica frente al espectador, ya se explique cómo manifestación de un estado de armonía cuerpomente, o como estado de inspiración mediado por el amor, conlleva un estado de concentración más elevado que el cotidiano y la capacidad de forjar y potenciar una cierta disposición organizada, actitud frente al trabajo, que no distingue lo interno y externo y que es favorable a la construcción de algo que se anticipa, que está a punto de aparecer y es desconocido. La interpretación se siente, siguiendo a Antonio Muñoz Molina[16], como incertidumbre de una imagen que avanza descubriendo, que parece ir por delante de tu cuerpo y pensamiento.

Mi inquietud cuando comenzaba la tesis doctoral, estaba en entender el papel de la concentración en el actor y su disposición hacia la profesión y el ejercicio de la actuación. Ahora se encuentra en el peso de la acción, la percepción, que casi sin darme cuenta se había ido manifestando con más contundencia en la manera de comprender, practicar y enseñar la técnica Chéjov después de terminar la tesis. Estoy convencida de que conocer la forma en que una actriz o

[16] "El dibujo es la incertidumbre de una línea que avanza descubriendo, que parece ir por delante de la mano y del pensamiento". "Ida y vuelta" *Babelia-El País* 22.12.07, p.14.

actor construyen su realidad, a partir de sensaciones físicas, que discierne aquí y ahora, es de gran interés para cualquiera de nosotros en nuestra forma de aprehender la realidad y es especialmente importante en la educación. También siento que es necesario dejar claro que no estoy preocupada, en primera instancia, por el "qué" de esa supuesta construcción, que constituye en sí un campo o campos de estudio en sí mismos, científico y artístico, sino por el "cómo" en el que se plantea dicha construcción, la atmósfera afectiva, la cualidad del aire que se respira en el estudio, la clase, el escenario o sociedad en que vivimos, y que determina tanto lo que respiramos como el uso provechoso o infructuoso que hacemos de los procesos que allí se llevan a cabo.

Referencias citadas

BACHELARD, G. (1994) *The Poetics of Space* [Paris, 1958]. Boston: Beacon Press

BARONE, T. (2008) "How arts-based research can change minds". En Cahnmann-Taylor y Siegesmund (eds.). *Arts Based research in Education. Foundations for Practice.* New York/Oxon: Routledge, págs.: 28-50

BARRET, E. AND BOLT, B. (Eds.) (2010) *Practice as Research. Approaches to Creative Arts Enquiry*, London: I.B. Tauris

KERSHAW B., FUSCHINI, L. A., JONES, S., PICCINI, A. (Eds.) *Practice-as-Research in performance and screen*. Basingstoke: Palgrave McMillan

CHEKHOV, M. (1991). *On the Technique of Acting*. Ed. by Mel Gordon. New York: Harper Perennial

CHEKHOV, M. (1992). *Lesson for the Professional Actor*. New York: Performing Arts journal publications

CHEKHOV, M. (2005) *The Path of the Actor*. KIRILLOW, A. Y MERLIN, B. (Trad. y ed.). Abingdon: Routledge

CHEKHOV, M. (2018) *Lessons for teachers.* [Expanded edition] New York: MICHA (Michael Chekhov Association)

CSIKSZENTMIHALY, M. (1991) *Flow*. *The Psychology of Optimal Experience*, New York: Harper Perennial

FURSE, A. (2002) "Those who can do teach". En DELGADO, M. AND SVICH C. (Eds.) Theatre in Crisis? *Performance Manifestos for a New Century*, Manchester/New York: Manchester University Pres, pp. 64-73

HASEMAN, B. (2006) 'A Manifesto for Performative Research', *Media International Australia incorporating Culture and Policy*, no. 118, pp. 98-106. [En línea] Disponible en: https://core.ac.uk/download/pdf/10875447.pdf [14/01/19]

HUSTON, H. (1992) *The actor's instrument*. Michigan: The University of Michigan Press.

MELÉ, J. A. (2017) "La dignidad humana, fundamento de una nueva economía". *Sustainable Brands*. *Redefiniendo las Bases para una Nueva Convivencia.* Buenos Aires. [En línea] Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=1G2knMO9P_w [14/01/19]

NÖE, A. (2004) *Action in Perception*, Cambridge, MA: The MIT Press

NELSON, R. (2006) "Practice-as-research and the Problem of Knowledge", *Performance Research*, vol. 11, no. 4, pp. 105-116

POWERS, M. (ed.)(1992) *Michael Chekhov: On Theatre and the Art of Acting – A Guide to Discovery with Exercises*. Tape series. New York: Applause

SCHÖN, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. Aldershot: Arena

ZARRILLI, P. B. (2009) *Psychophysical Acting. An Intercultural Approach after Stanislavski*. New York / Oxon: Routledge

TRANSFIRIENDO EL REPERTORIO DE LA DANZA COMO PRÁCTICA CREATIVA COMUNITARIA. CORPOREIZAR Y CONTEMPORANEIZAR

Transferring the repertory of dance as a community creative practice. Embodiment and Contemporaneize

Carmen Giménez Morte

Conservatori Superior de Dansa de València

cargimor@gmail.com

RESUMEN

Uno de los objetivos del equipo de investigación perteneciente al ISEACV, Salvaguarda de las artes escénicas (danza y teatro) y su aplicación a la práctica docente, es transferir el repertorio de la danza contemporánea de los siglos XX y XXI dentro de la materia Análisis y práctica de obras coreográficas y de repertorio. Este artículo trata de exponer las metodologías de trabajo comunitarias y las bases sobre las que se sustenta la propuesta pedagógica, uniendo conceptos como corporeizar y contemporaneizar con cuestionamientos críticos a algunas funciones y conceptos relacionados con la creación coreográfica y con la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial.
.

PALABRAS CLAVE: **DANZA CONTEMPORÁNEA; CONTEMPORANEIZAR; CORPOREIZAR; CREACIÓN COMUNITARIA;**

ABSTRACT

One of the objectives of the research team belonging to the ISEACV, Safeguard of the performing arts (dance and theater) and its application to teaching practice, is to transfer the repertoire of contemporary dance of the twentieth and twenty-first centuries within the subject Analysis and practice of choreographic works and repertoire. This article tries to expose the community work methodologies and the bases on which the pedagogical proposal is based, joining concepts like embodiment and contemporaneize with critical questions to some functions and concepts related to the choreographic creation and with the safeguarding of the intangible cultural heritage.
.

KEYWORDS: CONTEMPORARY DANCE, CONTEMPORANEIZE; EMBODIMENT; COMMUNITY CREATION;

Fecha de recepción del artículo: 7/09/2019
Fecha de Aceptación: 01/11/2019

Citar artículo: GIMÉNEZ MORTE, C. (2019). Transfiriendo el repertorio de la danza como práctica creativa comunitaria. Corporeizar y contemporaneizar. e-*CO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº Extraordinario: Jornadas de Investigación para las Enseñanzas Artísticas Superiores, CEP de Córdoba.

Introducción, contexto o marco para transferir el repertorio

Las nuevas relaciones entre la docencia, la creación y la investigación en los procesos de enseñanza aprendizaje de las enseñanzas artísticas superiores son la base sobre la que se sustenta la materia de Análisis y practica de obras coreográficas y de repertorio de danza contemporánea, que con 24 créditos ECTS, se divide en cuatro asignaturas a lo largo de la titulación superior en danza en el Conservatori Superior de Dansa de València (CSDV). La normativa estatal y comunitaria[17] sobre la que se sustenta esta propuesta referida a las diferentes miradas sobre la práctica y la teoría del repertorio de danza contemporánea, establece la división en varias asignaturas a lo largo de los tres primeros cursos de la titulación con seis créditos cada una. Una asignatura en primer curso, otra en segundo curso, y dos asignaturas en tercer curso. Esta propuesta educativa que trata de fomentar la creatividad de los alumnos y alumnas y pretende acercarlos al mundo profesional al unir la teoría con la

[17] El RD 632/2010 de 14 de mayo establece el currículo de mínimos o básico de danza para todo el Estado Español.
Decreto 48/2011, de 6 de mayo del Consell de la Comunidad Valenciana en el que se ha continuado el desarrollo normativo para la implantación de los planes de estudios.
Orden 25/2011 de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanza artística dependientes del ISEACV.

práctica, se ha realizado para la asignatura de tercer curso, Práctica de obras coreográficas y de repertorio, durante el curso 2018-19.

El método de copia y forma, para algunos el más eficaz y tradicional para transmitir el repertorio de la danza, trata de mantener las formas del movimiento, los signos y significados de la creación coreográfica, para salvaguardar el patrimonio de la danza. Es un acercamiento al repertorio de la danza contemporánea que permite corporeizar lenguajes de movimiento, espacios, tiempos y culturas diferentes de los de hoy en día. Se trata de vivenciar lo que ha llegado hasta nosotros, los diferentes materiales y documentos audiovisuales, gráficos, textuales… de lo que suponemos que sucedió antaño, para "*discernir el acto de almacenar y archivar como imagen, metáfora y proceso en el arte contemporáneo*" (Guasch. 2015. p.11).

En este caso concreto, en la propuesta de esta asignatura de danza contemporánea del CSDVA en el curso 2018-19, además del método de transmisión cultural de copia y forma, el proceso de enseñanza aprendizaje se ha entendido desde una terna de posicionamientos sin que uno de ellos prevalezca sobre los demás por su importancia o por su orden temporal. Se pretende ofrecer un aprendizaje colaborativo en el que el docente diseña y propone experimentaciones, respetando las diversas opciones y elecciones de recreación de cada uno de los alumnos y alumnas. Aquí se podría aplicar un escrito sobre la conferencia performativa de Manuel Oliveira, que nos explica la dificultad de las reescrituras, que aquí aplicamos a las recreaciones de piezas de danza como una forma de apropiación: "*La apropiación y relectura de*

informes de todo tipo en manos de practicantes de la conferencia performativa buscan siempre, precisamente, que dejen de ser "la misma cosa" y se generen interpretaciones, visiones y perspectivas diferentes. Otras veces, sin embargo, la reescritura se presenta como un sistema de compensación, equilibrio y empoderamiento" (Oliveira. 2014. p. 21).

Uno de estos posicionamientos entiende el proceso como un fin para el desarrollo de la creatividad y con la idea de establecer relaciones directas con la sociedad. Se enmarca en la pedagogía de la no intervención, ya que la profesora hace de guía, de acompañante, y ayuda a resolver posibles problemas. Este enfoque busca un equilibrio entre lo que se enseña y el mundo profesional, relacionándose con la experiencia física del movimiento y con la idea de Lepecki del cuerpo como archivo de la memoria, de saberes como técnicas y modos de componer a través de la repetición. Un fragmento de la entrevista a los componentes del colectivo creativo Black Tulip con motivo del Proyecto *Conferencia performativa. Nuevos formatos, lugares, prácticas y comportamientos artísticos* celebrado en el Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León, de octubre de 2013 a julio de 2014, comisariado por Manuel Oliveira, puede orientarnos a la hora de resaltar algunos aspectos de este posicionamiento:

"*MO. Recuperar y reconstruir aspectos del pasado en la danza pasa por la experiencia del cuerpo del bailarín donde a la vez que se sedimentan estos "datos" de historia también se reelaboran. Es por ello por lo que te pregunto si*

es posible una afirmación individual del bailarín cuando en su práctica y en su cuerpo se sedimentan toda una serie de tradiciones.

BT. Podríamos hablar del bailarín o de cualquier otro sujeto. En el bailarín quizás es más obvio puesto que su material es físico y se archiva en su propio cuerpo. Entiendo que por afirmación individual te refieres a crear un movimiento original o propio. Esta idea resulta muy absurda puesto que todo son recontextualizaciones de todo y lo original reside en ese cómo, no es tanto en el qué. Precisamente en danza es uno de los terrenos donde las políticas de copyright fracasan porque ¿de quién es el movimiento?" (Oliveira. 2014. p. 54).

Otro método o posicionamiento empleado es el de entrenamiento de habilidades. Juega con el desarrollo de las habilidades y capacidades formales relacionando la obra con el contexto y el estilo de su creador o creadora. Se podría llamar "a la manera de" y consiste en descubrir las estructuras de generación de danzas, conocer el estilo, el contexto político, social y cultural de cuando y donde se presentó la obra, y compararlo con el contexto contemporáneo. Se podría decir que son las versiones, adaptaciones, reconstrucciones… es decir, lo que Isabel Launay define como apropiarse de la tradición cultual.

El último de los posicionamientos empleados es el que trata de provocar cambios conceptuales al contemporaneizar las obras analizadas y practicadas. Si el aprendizaje es un proceso que transforma a las personas, el alumnado debe vivenciar experiencias y ser acompañado por la profesora en los procesos de búsqueda o de investigación creativa que no tienen un *planing* que cumplir, sino que se van desarrollando y extendiendo, trazando cartografías de lugares,

tiempos y espacios no predeterminados conforme van sucediéndose en el tiempo. De este modo, la enseñanza puede convertirse en transformadora de actitudes, pensamientos y comportamientos, desarrollando tanto la teoría como la práctica en un modelo de pedagogía crítica. Se pretende que el conocimiento se construya y se organice activamente a través de los intereses propios de cada uno de los alumnos y alumnas para que puedan ser aplicados en la vida real[18]. Entroncaría este posicionamiento con el concepto de rizoma de Deleuze aplicado a los procesos creativos comunitarios de esta asignatura.

"*El rizoma es una anti-genealogía, una memoria corta o anti-memoria. El rizoma procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección. […] el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga. […] es un sistema a-centrado, no jerárquico y no significante, sin General, sin memoria organizadora o autómata central, definido únicamente por una circulación de estados. Lo que está en juego en el rizoma es una relación con […] todo tipo de* devenires*"* (Deleuze, 1977. p. 11).

De las competencias a los resultados de aprendizaje

Para corporeizar en los cuerpos de los alumnos y alumnas de hoy en día una pieza de repertorio de un periodo histórico determinado, con la intención de lograr una correspondencia desde el pasado hasta el aquí y ahora concretos, es

[18] Para ampliar estos conceptos se puede consultar: GIMÉNEZ MORTE C. y RICART GARCÍA, R. 2019. Generar *espacios de conocimiento a través de una experiencia colectiva de práctica pedagógica y de investigación artística en danza y teatro (2017-2019),* AusArt 7 (1) - 2019, pp. 101-114. www.ehu.es/ojs/index.php/ausart

necesario contextualizar y analizar las corporeidades pasadas y presentes, conocer la estructura de la pieza de danza y la metodología de su composición, entre otras múltiples recogidas de documentos, generando un pequeño archivo o catálogo para poder elegir entre realizar una transferencia, transmisión, transformación, reconstrucción, recreación… con el fin último de alcanzar una propuesta de performatividad centrada en la búsqueda de los materiales y documentos básicos de su construcción, en el archivo y catalogación de los documentos o huellas que pueda llevar a un espacio de creación e investigación. Con esa finalidad se han trabajado previamente en los cursos primero y segundo herramientas de análisis que han permitido reinterpretar obras de danza contemporánea "a la manera de…", es decir, tratando de emular el estilo de un autor o creador de antaño; o se han realizado reconstrucciones de obras concretas del repertorio del siglo XX tratando de ser lo más fieles posible a sus movimientos, puesta en escena, corporalidad, diseño espacial…Y también se han realizado a lo largo de esos dos primeros años de formación, versiones o recreaciones de obras fundamentando la propuesta performativa en la corporeización de los movimientos que han llegado hasta nosotros, y en la contemporización de su tema principal, de su estilo, puesta en escena, de sus funciones sociales, políticas, culturales…es decir, basarnos en los documentos de archivo, buscando una correspondencia con las intenciones artísticas y estéticas de hoy en día.

Estos objetivos descritos están basados en el descriptor de esta asignatura en la Orden 25/2011, y en los diferentes tipos de competencias que propone la normativa educativa en la Comunidad Valenciana. El descriptor es el siguiente:

"*El alumnado deberá ser capaz de adquirir un conocimiento del repertorio propio del estilo, itinerario o mención que cursa a través del estudio teórico-práctico de las obras que han marcado la evolución de la danza a lo largo de la historia. Este conocimiento se abordará desde dos perspectivas: una, la práctica del repertorio propio del estilo, itinerario o mención escogido, y otra, el análisis y el conocimiento contextualizado de ese repertorio desde un punto de vista estético, histórico, estilístico, técnico y musical. Análisis de los diferentes elementos que componen una obra coreográfica (espacio, tiempo, estilo, estética, música, técnica, composición, escenografía…). Conocimiento de los diferentes lenguajes y disciplinas artísticas que componen una obra (video, texto, luz, música, escenografía, etc.). La danza en el mundo contemporáneo: nuevos lenguajes, nuevas tecnologías*".

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone la necesidad de promover la convergencia y armonización entre los diferentes sistemas nacionales de educación con un sistema de créditos común (ECTS). Con la Declaración de Bolonia (1999) se garantiza la movilidad de los estudiantes y la comparación de titulaciones. Las Enseñanzas Artísticas Superiores está integradas en el EEES, al otorgar una titulación de MECES 2 a sus egresados.

Los rasgos principales del modelo educativo del EEES son, en primer lugar, la definición de competencias genéricas comunes a todas las titulaciones, y de los perfiles profesionales a través de competencias específicas. La educación basada en competencias define los resultados que se esperan al finalizar el proceso educativo, y orienta el aprendizaje al ser un criterio excelente para valorar los resultados del proceso. Podemos definir la competencia como la

capacidad de un sujeto de aplicar en el momento más idóneo la estrategia o conocimiento más oportuno en función de sus conocimientos, actitudes y habilidades. Las competencias pueden tener un carácter social (habilidad social), académico-cultural y profesional. Las competencias expresan lo que el profesional debe "saber", "saber hacer", "saber estar" y "saber ser" para actuar con eficacia frente a las situaciones profesionales.

Según el proyecto Tuning, las competencias se definen como una combinación dinámica de atributos (conocimientos y su aplicación, actitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. Por tanto, ayuda a definir los resultados de aprendizaje, es decir, las capacidades que las alumnas y los alumnos deben adquirir.

La competencia expresa lo que el profesional ejecuta, con qué medios y para qué realiza ese saber hacer. De este modo, a partir de ellos se seleccionan los contenidos formativos, que deben garantizar la adquisición por las alumnas y alumnos de las competencias requeridas en el perfil profesional. Respecto a los diferentes tipos de competencias que proponen las leyes educativas, entendidas como la capacidad de poner en acción conocimientos y habilidades, se dividen en tres tipos. Se dividen en instrumentales, interpersonales y sistémicas según la clasificación del Proyecto Tuning. Aparecen en el plan de estudios vigente como genéricas, transversales y específicas. Generales, es decir, que competen a las titulaciones de danza independientemente de su especialidad. Transversales, que se ocupan de la formación integral de la persona y la

interacción social; y Específicas, centradas en la especialidad, itinerario y estilo de danza, es decir, buscando un perfil profesional determinado.

Competencias generales:

CG1. Estar capacitados para comprender, crear, interpretar y enseñar la danza con el nivel técnico, estilístico e interpretativo requerido.

*CG2.*Tener un conocimiento amplio de la técnica y los lenguajes de la danza, del movimiento y de las disciplinas corporales, así como del repertorio desde el punto de vista técnico, estilístico e interpretativo.

CG12. Desarrollar habilidades que le permitan participar en las prácticas escénicas asumiendo funciones grupales o de solista.

Competencias transversales:

CT12. Adaptarse, en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales y artísticos y a los avances que se producen en el ámbito profesional y seleccionar los cauces adecuados de formación continuada.

CT13. Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional.

Competencias específicas:

CT12. Adaptarse, en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales y artísticos y a los avances que se producen en el ámbito profesional y seleccionar los cauces adecuados de formación continuada.

CT13. Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional.

CEC10. Adquirir los conocimientos musicales necesarios que le capaciten para interpretar, crear y entender las diferentes maneras de relacionar e interaccionar la música con la danza y la acción escénica.

CEC14. Conocer las tendencias y propuestas de los principales creadores, siendo capaz de interpretar y dominar diferentes estilos.

Las competencias están estrechamente ligadas a los resultados de aprendizaje, y éstos a los criterios de evaluación de la asignatura. Se definen los resultados del aprendizaje como declaraciones de lo que se espera que un estudiante sepa, comprenda y/o sea capaz de hacer al final de un periodo de aprendizaje. Las competencias están expresadas en un sentido genérico, por lo que se incluyen los resultados de aprendizaje que constituyen una concreción de las competencias, haciendo explícito el grado de dominio que debe adquirir el alumnado y contienen en su formulación el criterio con el que van a ser evaluadas. Las competencias están relacionadas con los resultados de aprendizaje en cada unidad didáctica, que serán evaluados posteriormente facilitando la movilidad y transparencia. Al terminar con éxito la asignatura Práctica de obras coreográficas y de repertorio, los estudiantes serán capaces de realizar los siguientes resultados de aprendizaje ordenados en tres planos considerados por Bloom.

Plano cognitivo “saber” “saber hacer”

1. Aplicar las tecnologías de la información y comunicación a las obras de repertorio, de

creación o “a la manera de” para documentar, archivar, investigar o crear.

2. Analizar, juzgar y evaluar las obras de repertorio, el trabajo coreográfico propio y el de los compañeros a través de rúbricas y textos escritos, justificando su juicio estético.

3. Sintetizar el contenido de textos, por escrito y oralmente, en la fecha establecida y con el

esquema que se ha especificado en clase, razonando ideas y argumentos.

4. Reconocer y apreciar obras del pasado histórico que forman parte del patrimonio

coreográfico inmaterial, para valorar y conservar el repertorio de la danza contemporánea, y comprometerse con su salvaguarda.

5. Analizar, categorizar y determinar los procesos de creación y las relaciones entre los elementos de la puesta en escena de una obra de repertorio para distinguir el estilo y producir un diseño de su estructura con la metodología empleada durante el curso, atendiendo al ,contexto cultural, y mediante la descripción y a la interpretación.

Plano psicomotor “saber hacer” “saber estar”

6. Interpretar y practicar obras de repertorio de diferentes estilos con un alto nivel de aproximación.

7. Diseñar y planificar una pieza de danza nueva partiendo de una obra de repertorio, ya sea “a la manera de” o reinterpretándola, basándose en el contexto actual para contemporaneizarla, y en el criterio artístico personal del alumno o de la alumna.

Plano afectivo o subjetivo “saber ser” “saber estar”

8. Aceptar el resultado del trabajo en equipo y comprometerse en su realización.

9. Organizar y comunicar las ideas propias a los compañeros de equipo, adoptando diferentes roles de mayor o menor liderazgo, y llegar a acuerdos entre todos.

Práctica de obras coreográficas y de repertorio **como práctica creativa comunitaria**

Las competencias y los resultados de aprendizaje descritos más arriba son el pilar sobre el que se asientan las finalidades de la asignatura anual de tercer curso, Práctica de obras coreográficas y de repertorio, con una carga lectiva de tres horas semanales un día a la semana. Partiendo de la teoría de la danza entendida como arte, se propone al alumnado ser capaz de transferir conocimientos desde la práctica creativa. Para ello, se dan herramientas a los estudiantes para sus procesos creativos teórico-prácticos con el fin de que aprendan a cuidar su cuerpo y mente a lo largo de toda la vida. Los fundamentos teóricos se han proporcionado en la asignatura teórica de tercer curso, junto con textos de Burt (2003 y 2017), Guasch (2005), Siegmund (2010), Pouillaud (2014), Vallejos (2015), y Franko (2018), entre otros.

Cada alumno o alumna elegirá una de las piezas de danza contemporánea propuestas en la guía docente, con un tema concreto a trabajar, y unos materiales y documentos compositivos, que son los de la pieza “original”. La labor del discente consistirá en proponer estructuras y metodologías de creación al resto de compañeros y presentar una recreación, reconstrucción, versión... incidiendo especialmente en corporeizar el lenguaje coreográfico y en

contemporaneizar la obra. Para ello dispondrá de cinco sesiones de preparación para presentar en la última sesión el resultado creativo. Entre 12 y 15 horas en el aula con sus compañeros. En este caso, las imágenes de estas páginas forman parte de la propuesta de Patricia Gallardo, alumna 3º de la especialidad de Coreografía e interpretación de danza contemporánea del CSDV durante el curso 2018-19, que recrea y reconstruye fragmentos de *Deca dance* (1998) del coreógrafo israelí Ohad Najarin. Ella es la responsable del proyecto creativo. Agradecer a los alumnos y alumnas su implicación, energía e interés a lo largo de este curso[19].

Imagen 1. Ensayo en el aula del CSDV de la propuesta de Patricia Gallardo. Fotografía de la autora.

[19] Patricia Gallardo, Rafael Fernández, Nathalia Moreno, Noelia Sánchez, Paula Romero, Marina Riera, Laura Basterra, Iván Colom, Julia Cambra.

Percibir un acontecimiento escénico o performativo implica interpretar, componer, nombrar, y entraña pensar la danza, sentirla, y "escribirla", pues puede que otros puedan leerla desde su mirada personal, y por lo tanto, se convierte en una partitura que es leída. Para transparentar sus procesos creativos, dejar huella de los documentos generados y construir un archivo o cartografía de los pasos y decisiones realizadas a lo largo de las quince horas de creación, la alumna elabora un cuaderno de artista donde anota, graba, y dibuja todo lo que genera y cree necesario archivar en cada una de las sesiones de construcción de su propuesta creativa.

Este deseo de archivo, de coleccionar obras o documentos "del pasado" para reapropiarse del material histórico de la danza, lo proponer Ramsay Burt desde 2003 como una tendencia de la danza contemporánea del siglo XXI, y Ana María Guasch en 2005 escribe sobre este mismo deseo referido a las artes plásticas. Posiblemente la finalidad última de estos procesos quede reflejada en las palabras de la artista Cristina Blanco:

"*Hay una intención de compartir conocimiento, de pensar juntos y hacer algo juntos que se da en una forma de hacer cosas en vivo y que rompe con muchas pretensiones, posiciones de poder y engreimiento del teatro o de a escena convencional o industrial que a la gente puede hacerle acercarse a lo que pasa en cierta escena"* (2014. p. 70).

Imagen 2. Muestra en el aula del CSDV de la propuesta de Patricia Gallardo. Fotografía de la autora.

Propuesta de evaluación por competencias para la práctica creativa

El concepto de evaluación puede ser considerado como el conjunto de actividades organizadas en un proceso sistemático de recogida, análisis e

interpretación de la información, con la finalidad de emitir un juicio en función de unos criterios previamente establecidos y que provoque la toma de decisiones, es una definición que muestra el cambio de paradigma que supone para las enseñanzas artísticas superiores la convergencia europea. En el modelo educativo europeo centrado en el estudiante, la educación va ligada a un proceso basado en los resultados que debería adquirir el estudiante al término de su formación. La evaluación debe ser compartida, justa, transparente y clara, relacionada directamente con los resultados de aprendizaje y con unos instrumentos de evaluación que se adecuen a las actividades realizadas a lo largo del curso. Estos criterios y herramientas de evaluación son los que aparecen en la guía docente de la asignatura. Los criterios de evaluación se dividen en generales y personales. Los personales se dividen en dos, es decir, cuando el alumno o alumna no es responsable del proyecto, y cuando sí lo es.

Criterios de evaluación generales:

-Participación activa en las clases prácticas.

-Documentar en el libro de artista, los procesos de interpretación, la creación y si es necesario, los trabajos de investigación que se han realizado. Transparentar el proceso creativo día a día.

-Adecuación de los conocimientos teóricos a la práctica artística.

-Originalidad, creatividad y uso de los recursos humanos y materiales.

-Grado alto de conocimiento, interpretación y práctica de diferentes técnicas de danza y estructuras compositivas.

-Reconocer, aprender y practicar diferentes obras de repertorio. Recrear, reconstruir, realizar “a la manera de” o contemporaneizar una obra y participar en el proceso de los compañeros de clase.

Criterios de evaluación del alumno o alumna responsable del proyecto:

-Transparentar el proceso creativo en el cuaderno de artista, diario, portafolio.

-Originalidad, creatividad y uso de los recursos humanos y materiales.

-Documentar el proceso de reconstrucción o de recreacion del repertorio y el del resultado del proceso creativo, o “a la manera de”.

-Capacidad de liderazgo, de transmisión, de organización y de resolución de conflictos.

-Aplicación coherente de la metodología y análisis coreográfico.

-Reconocer los elementos de la puesta en escena de la creación.

-Adecuación de los conceptos teóricos a la práctica artística.

-Valorar el compromiso con el equipo de trabajo.

-Elaborar un discurso propio sobre la práctica y la teoría de la pieza liderada por la alumna o el alumno

Criterios de evaluación de la alumna o alumno que participa en el proyecto de un compañero o compañera:

-Interpretación de la obra de repertorio y de la obra creada con nivel técnico y estilístico en la práctica de diferentes estilos y “a la manera de”.

-Compromiso con el equipo de trabajo.

-Elaboración y entrega del análisis de las obras de repertorio estudiadas atendiendo al sistema aprendido en clase.

-Ser capaz de evaluar y coevaluar.

-Participación en las actividades externas del centro.

Según estos criterios, las rúbricas de hetero, co y autoevaluación, son las siguientes:

ANÁLISIS Y PRÁCTICA DE OBRAS COREOGRÁFICAS Y DE REPERTORIO					**3º CURSO**
RUBRICA DEL ALUMNO o ALUMNA PARTICIPANTE					**2018-19**
NOMBRE DEL ALUMNO O ALUMNA					
TITULO OBRA DE REPERTORIO					
AUTOR					
NOMBRE ALUMNO O ALUMNA RESPONSABLE					
FECHA MUESTRA					
CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y GRADO DE ALCANCE DEL 1 AL 5 (1 poco, 5 mucho)					
ITEMS	1	2	3	4	5
Grado de participación en el proceso.					
Interpretación de la obra de repertorio y de la obra creada con nivel técnico y estilístico en la práctica de diferentes estilos y “a la manera de”.					
Compromiso con el equipo de trabajo.					
Elaboración y entrega del análisis de las obras de repertorio estudiadas atendiendo al sistema aprendido en clase.					
Ser capaz de evaluar y coevaluar.					

Participación en las actividades externas del centro.					
Genera textos de interpretación y descripción de la obra de repertorio.					
Participación activa en el trabajo con responsabilidad, compañerismo y creatividad.					
Asistencia a las sesiones.					
Comentarios					
NOTA FINAL					

ANÁLISIS Y PRÁCTICA DE OBRAS COREOGRÁFICAS Y DE REPERTORIO				**3º CURSO**	
RUBRICA DE LA ALUMNA O ALUMNO PARTICIPANTE				**2018-19**	
NOMBRE DE LA ALUMNA O ALUMNO					
TITULO OBRA DE REPERTORIO					
AUTOR					
NOMBRE DE LA ALUMNA O ALUMNO RESPONSABLE					
FECHA MUESTRA					
CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y GRADO DE ALCANCE DEL 1 AL 5 (1 poco, 5 mucho)					
ITEMS	1	2	3	4	5
Grado de participación en el proceso.					

Interpretación de la obra de repertorio y de la obra creada con nivel técnico y estilístico en la práctica de diferentes estilos y “a la manera de”.					
Compromiso con el equipo de trabajo.					
Elaboración y entrega del análisis de las obras de repertorio estudiadas atendiendo al sistema aprendido en clase.					
Ser capaz de evaluar y coevaluar.					
Participación en las actividades externas del centro.					
Genera textos de interpretación y descripción de la obra de repertorio.					
Participación activa en el trabajo con responsabilidad, compañerismo y creatividad.					
Asistencia a las sesiones.					
Comentarios					
NOTA FINAL					

ANÁLISIS Y PRÁCTICA DE OBRAS COREOGRÁFICAS Y DE REPERTORIO	**3º CURSO**
RUBRICA DE LA ALUMNA O ALUMNO PARTICIPANTE	**2018-19**
NOMBRE DE LA ALUMNA O ALUMNO	
TITULO OBRA DE REPERTORIO	
AUTOR	

NOMBRE DEL ALUMNO O ALUMNA RESPONSABLE					
FECHA MUESTRA					
CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y GRADO DE ALCANCE DEL 1 AL 5 (1 poco, 5 mucho)					
ITEMS	1	2	3	4	5
Grado de participación en el proceso.					
Interpretación de la obra de repertorio y de la obra creada con nivel técnico y estilístico en la práctica de diferentes estilos y “a la manera de”.					
Compromiso con el equipo de trabajo.					
Elaboración y entrega del análisis de las obras de repertorio estudiadas atendiendo al sistema aprendido en clase.					
Ser capaz de evaluar y coevaluar.					
Participación en las actividades externas del centro.					
Genera textos de interpretación y descripción de la obra de repertorio.					
Participación activa en el trabajo con responsabilidad, compañerismo y creatividad.					
Asistencia a las sesiones.					
Comentarios					
NOTA FINAL					

Los instrumentos de evaluación de la asignatura aparecen a continuación, con su correspondiente porcentaje para la obtención de la calificación final:

-Proyectos de cada uno de los alumnos o alumnas: muestra de obras de repertorio y recreación evaluadas mediante rúbricas de heteroevaluación 35%, autoevaluación 15% y coevaluación 15%, por medio de rubricas, 65%

-Cuaderno de artista (de todos los procesos creativos)…. 10%

-Textos y partituras coreográficas: trabajo escrito y oral (del proceso creativo del que se es responsable) … 10%

-Presencialidad o asistencia 85% 10%

-Asistencia a las actividades de centro y de aula fuera y dentro del centro, en colaboración con diversas instituciones… 5%

Grupo de investigación Salvaguarda de las Artes Escénicas y su aplicación a la práctica docente. La propuesta de transferencia de repertorio como práctica creativa comunitaria

La propuesta pedagógica descrita en estas páginas se enmarca dentro del equipo de investigación Salvaguarda de las artes escénicas (danza y teatro) y su aplicación a la práctica docente. El equipo de investigación ha realizado dos investigaciones bianuales:

2016-18. Reflexión sobre los conceptos de versión, apropiación adaptación, recreación y reconstrucción en las artes escénicas (danza y teatro) y estrategias para su aplicación en la práctica docente en las Enseñanzas Artísticas Superiores.

2018-20. Formado por: Carmen Giménez-Morte, Conservatori Superior de Dansa de València, investigadora principal. Isabel Aznar Collado del CSDV. Rafael Ricart García[20], Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia. Ester

[20] Consultar: Presentación de Rafael Ricart del Póster científico sobre el Proyecto de Investigación desarrollado desde su origen por ISAAEEYAPD, en el marco de las I Jornadas de

Vendrell Sales, Conservatori Superior de Dansa del Institut Teatre. Alicia Gómez Linares, Dantzerti, Bilbao.

2018-2020. CREARED- ESCENA: Proyectos de colaboración artístico-educativa transdisciplinar y de salvaguarda del patrimonio del teatro y la danza.

Formado por los docentes del grupo de investigación ya citados, a los que se añaden: Eva López Crevillen, Conservatorio Superior de Danza María de Ávila de Madrid. Nuria Lloret, Universidad Politécnica de Valencia (UPV). Stefano Scarani, UPV/Musikene. Jorge Sastre, UPV. Ana Lucía Píñan Elizondo, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Financiado por convocatoria pública por el Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana desde 2016, entre los fines del grupo de investigación se encuentran los siguientes:

-Corporeizar el repertorio de danza contemporánea en otros cuerpos, épocas, culturas, sociedades, explorando las diferentes funciones de la danza en contextos políticos, sociales y culturales diferentes, para potenciar la creatividad de los alumnos y alumnas, favorecer la convivencia para respetar las diferencias culturales.

-Contemporaneizar el repertorio de la danza contemporánea de los siglos XX y XXI realizando en el contexto educativo prácticas sobre las políticas del cuerpo

como forma de conocimiento de mundo, tratando de crear desde las experiencias en comunidad y el trabajo colaborativo.

-Cuestionar las funciones de las técnicas y prácticas artísticas y los conceptos relacionados con la creación, la puesta en escena, la interpretación y composición coreográfica, para unir la teoría con la práctica y para afectar y transformar a los cuerpos contemporáneos en ciudadanos críticos y comprometidos.

-Evidenciar la necesidad de la salvaguarda del patrimonio coreográfico de la danza contemporánea, basado en el informe de la Unesco de 2003 sobre el patrimonio cultural inmaterial donde la función del docente es fundamental[21].

Para vivenciar o habitar la práctica creativa comunitaria en estos procesos de recreación y reconstrucción del repertorio contemporáneo, donde la búsqueda e investigación es horizontal entre los docentes y los alumnos y alumnas, la intención es que estas experiencias les ayuden a tomar decisiones en su vida y fecunden la capacidad de comprender y vivenciar conscientemente su entorno[22]. Se trata de que el trabajo sea grupal, de puesta en común de los procesos creativos desde una perspectiva compartida, autorreferencial, en la que los estudiantes son los protagonistas de la experiencia basada en la corporeización y contemporaneización.

[21] Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su 32ª reunión celebrada en París en 2003.

[22] Para acercarse al trabajo realizado por los miembros del equipo de investigación, además de las que aparecen en las referencias bibliográficas, se pueden consultar: *Apropiación y versión en la danza urbana* (Isabel Aznar Collado) y Hand to hand *(2014), corporeizar el género y la disciplina en danza contemporánea.* (Ester Vendrell Sales). En: *La investigación en danza. Sevilla 2018*. Valencia: Ediciones Mahali.

Conclusión

Recrear, versionar, recontextualizar las obras de repertorio de la danza contemporánea, lo que llamamos contemporaneizar, junto con “pasar por el cuerpo”, vivenciar, apropiarse, de movimientos de otros tiempos y lugares, de otras culturas y de otras generaciones, es decir, lo que llamamos corporeizar, son las bases de este sistema de enseñanza aprendizaje que provoca que los alumnos y alumnas se impliquen en su propio proceso educativo con responsabilidad, que trabajen colectivamente al practicar diferentes roles respecto al poder creativo, potenciando su creatividad a la vez que asumiendo sus compromisos críticos y políticos como futuros protagonistas habitantes de este mundo tan cambiante, en el que es necesario respetar las diferencias para hacer posible la convivencia.

Imagen 3. Casi todos las alumnas y alumnos de danza contemporánea de 3º curso del CSDV, 2018-19. Fotografía de la autora.

Referencias bibliográficas

DELEUZE, G. 1977. Rizoma. Introducción. Spanish Teory. http://www.fen-om.com/spanishtheory/theory104.pdf . Consultado 14 de agosto de 2019.

GIMÉNEZ-MORTE, C. 2018. *Equipo de investigación Salvaguarda de las artes escénicas, danza y teatro, y su aplicación a la práctica docente en las enseñanzas artísticas superiores: Contemporaneizar el repertorio-*

patrimonio coreográfico para recrearlo, repensarlo y vivenciarlo. En: *La investigación en danza: Sevilla 2018.* Valencia: Mahali

GIMÉNEZ-MORTE C. y RICART GARCÍA, R. 2019. Generar *espacios de conocimiento a través de una experiencia colectiva de práctica pedagógica y de investigación artística en danza y teatro (2017-2019),* AusArt 7 (1) - 2019, pp. 101-114. www.ehu.es/ojs/index.php/ausart

GÓMEZ LINARES, A. 2018. "Cohesionando la comunidad de las enseñanzas artísticas superiores a través de la reconstrucción y recreación del repertorio coreográfico". En: La investigación en danza: Sevilla 2018. Valencia: Mahali

GUASCH, A. M. 2015. Arte y archivo. 1920-2010. Genealogías, tipologías y discontinuidades. Madrid: Akal. Arte Contemporáneo. *(1º Ed. 2011).*

LOUPPE, L. 2011. Poética de la danza contemporánea. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

OLIVEIRA, M. (editor). 2014. Conferencia performativa. Nuevos formatos, lugares, prácticas y comportamientos artísticos. León: Musac.

POUILLAUDE, F. 2009. *Le désœuvrement chorégraphique. Etude sur la notion d'œuvre en danse.* Paris: Vrin, coll: Essais d'art et de philosophie.

RICART GARCÍA, R. 2018. *Variaciones sobre el movimiento y la interpretación en teatro y danza: laboratorio de creación con estudiantes de arte dramático y danza de la ESAD de Valencia y del CSD de Valencia, a partir de La consagración de la primavera de Pina Bausch.* En: *La investigación en danza: Sevilla 2018*. Valencia: Mahali

-Ministerio de Educación. Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, núm. 137, sábado 5 de junio de 2010).

-Ministerio de Educación. Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 259, martes 27 de octubre de 2009).

-ORDEN 25/2011, de 2 de noviembre, de la Consellería de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de danza dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Danza.

EL *MINDFULNESS* COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN LAS ENSEÑANZAS DE CONSERVATORIO

Mindfulness as a pedagogical tool in the Conservatory Teachings

Ana María Gutiérrez Martínez

CPM "Músico Ziryab" de Córdoba
amagumaflauta@gmail.com

RESUMEN

Con motivo de las "I Jornadas de Investigación para las Enseñanzas Artísticas Superiores: Transfiriendo conocimientos desde la práctica educativa", celebradas en Córdoba entre el 22 y 24 de febrero de 2019, la autora realizó una comunicación presentando las actuaciones llevadas a cabo a través del Grupo de Trabajo que coordinó: "Toma de conciencia y autocontrol para el profesorado de Enseñanzas de Música". El presente artículo muestra los detalles y conclusiones de dicha investigación.

PALABRAS CLAVE: ***MINDFULNESS;*** **ENSEÑANZAS DE CONSERVATORIO; TOMA DE CONCIENCIA;**

ABSTRACT

On the occasion of the "First Research Conference for Higher Artistic Teaching: Transferring knowledge from educational practice", held in Cordoba between February 22nd and 24th 2019, the authoress made a communication presenting the actions carried out through the Working Group that she coordinated: "Awareness and self-control for teachers of Music Teaching". This article presents the details and conclusions of her research.

KEYWORDS: ***MINDFULNESS*****; CONSERVATORY TEACHINGS; AWARENESS;**

Fecha de recepción del artículo: 7/09/2019
Fecha de Aceptación: 10/11/2019

Citar artículo: GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, A.M. (2019). El *Mindfulness* como herramienta pedagógica en las Enseñanzas de Conservatorio. e-*CO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº Extraordinario: Jornadas de Investigación para las Enseñanzas Artísticas Superiores, CEP de Córdoba.

1. PRESENTACIÓN

La toma de conciencia, atención plena o *Mindfulness* es un término cada vez más utilizado. Quizá debido al elevado nivel de estrés que soportamos o por la verdadera necesidad de "desconectar" por un momento de la rutina y del trabajo, pero lo cierto es que la búsqueda de momentos de introspección y conexión con el "ser" se está haciendo cada vez más necesaria para favorecer el autodescubrimiento y alcanzar la paz interior. En este contexto, planteamos la aplicación del *Mindfulness* como herramienta pedagógica en las enseñanzas de conservatorio, donde, normalmente, se forma al músico como intérprete de un instrumento sin considerar otras facetas esenciales en su crecimiento como músico y persona.

Así, considerar al individuo como un complejo holístico donde las dimensiones física, psicológica y emocional actúan como un todo y se retroalimentan constantemente implica un enfoque didáctico mucho más completo que la simple formación técnica en el instrumento (Galarreta, 2018). Con el propósito de formar a los docentes y al alumnado en esta filosofía de trabajo, presentamos el *Mindfulness* como una herramienta trascendente y completa, centrada en el individuo como entidad propia y única y considerando todas las dimensiones que lo conforman según el contexto en el que se mueve.

En primer lugar, conviene aclarar qué es el *Mindfulness* y qué diferencias presenta con la meditación. Así, mientras la meditación se limita exclusivamente al momento de la práctica, el *Mindfulness* trasciende y se aplica a cualquier actividad realizada por el individuo en su día a día. Por ello, se define como un

estado mental en el que la atención se centra por completo en el presente, percibiéndolo con todos los sentidos de forma ecuánime y carente de juicio (Calderón, Otálora, Guerra y Medina, 2018), centrándose en todo momento en la tarea que se realiza y siendo consciente de cada una de las percepciones físicas, psicológicas y emocionales sin valoración de ningún tipo. A lo largo de los siguientes puntos, presentaremos de qué forma puede aplicarse todo esto a la enseñanza de conservatorio, tanto para la formación del profesorado como para su extrapolación al aula de instrumento.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 Marco teórico en el ámbito musical

La ejecución instrumental implica una serie de procesos complejos que afectan a las tres dimensiones del individuo. Así, a nivel físico, el músico ha de realizar movimientos repetitivos de gran precisión y coordinación. En el plano cognitivo, la concentración y la atención a cada uno de los elementos de la pieza son indispensables para garantizar la corrección interpretativa. A nivel emocional, la capacidad para causar sensaciones al oyente más allá de la simple ejecución técnica requiere el suficiente nivel de madurez interpretativa e introspectiva. Por todo ello, la enseñanza musical ha de incluir estas tres dimensiones, las cuales se encuentran tan intrincadas entre sí que un desequilibrio en cualquiera de ellas, puede provocar problemas en el resto. Son las llamadas tecnopatías musicales (Torres, 2018) o problemas derivados de la práctica instrumental, que, en el plano físico, se traducen en lesiones o molestias musculares de mayor o menor gravedad y, en el mental y emocional, en problemas de ansiedad, miedo

escénico, insomnio, depresión, inseguridad o falta de autoestima (Gutiérrez, 2019a)–.

En consonancia con esto y teniendo en cuenta, además, que uno de los objetivos de las enseñanzas de conservatorio es dotar al alumnado de las competencias necesarias para la interpretación de un repertorio en público, con todos los protocolos y estrategias que ello conlleva dentro y fuera del escenario, se hace muy necesaria una preparación completa a nivel integral (Gutiérrez, 2019b). Es en este punto donde podemos considerar el *Mindfulness* como un recurso de inestimable valor, dados los numerosos beneficios que la ciencia ha demostrado que produce en el individuo a nivel integral. Entre ellos tenemos: mejor conciencia y dominio del cuerpo, mayor nivel de relajación, mejora de la ergonomía y la higiene postural, aumento significativo de la concentración, disminución de los niveles de cortisol y estrés, mayor capacidad de gestión de las propias emociones e incremento del nivel de trascendencia y sentido vital (Calderón, Otálora, Guerra y Medina, 2018).

2.2 Propuesta pedagógica

Para llevar a cabo la propuesta pedagógica, durante el año académico 2018/2019, se creó un Grupo de Trabajo llamado “Toma de conciencia y autocontrol para el profesorado de Enseñanzas de Música”, formado por varios profesores del Conservatorio Profesional de Música “Músico Ziryab” de Córdoba –en las especialidades de flauta, oboe y violín– y del Conservatorio Superior de Música “Manuel Castillo” de Sevilla –en la especialidad de piano–. Esto incrementa el interés investigador al dar cabida a todos los niveles de

enseñanzas –Básicas, Profesionales y Superiores–, sumando además un enfoque innovador, al optar por metodologías más creativas, empíricas y holísticas. Así, la práctica docente parte de la formación del profesorado en el *Mindfulness,* con el objetivo extrapolar esta práctica al aula, lo que contribuye a fomentar los lazos afectivos en el aula, la sinergia y la empatía como formas de mejorar el rendimiento, la conciencia y el espíritu crítico del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.1 Objetivos

Con esta propuesta pedagógica se persiguió (Gutiérrez, 2019b):

-Tomar conciencia del propio cuerpo y de la mente para superar los bloqueos propios del estudio y de la interpretación musical.

-Mejorar la práctica docente a partir de la elaboración de materiales didácticos propios, referentes a temáticas como la ansiedad escénica, los hábitos de estudio, la higiene postural, etc.

-Llevar la atención plena a la práctica musical y a la vida cotidiana, convirtiendo cada actividad en una experiencia sensorial y emocional única e irrepetible.

-Desarrollar una buena higiene postural y una mayor ergonomía a partir de la toma de conciencia de la acción del cuerpo durante la interpretación, detectando tensiones o elementos de bloqueo y poniendo solución a los mismos a través de la atención plena.

-Iniciarse en prácticas basadas en la concentración, la introspección, la búsqueda de bloqueos emocionales y la superación de los mismos desde un

enfoque más creativo, mejorando el rendimiento académico y profesional de los docentes y de su alumnado.

-Enfocar las enseñanzas de conservatorio desde una dimensión más emocional, afectiva y derivada del autoconocimiento y del autodescubrimiento.

2.2.2 Actuaciones y temporalización

Las actuaciones llevadas a cabo se dividieron en varias etapas a lo largo del curso. Así, durante el primer trimestre, se formó al profesorado de forma teórica a través de lecturas, artículos y material virtual. A partir de aquí y mediante una puesta en común de ideas, se elaboraron los materiales didácticos presentados posteriormente, con el objetivo de rellenar en el segundo trimestre las fichas 1 y 3, estableciendo en el segundo caso una línea base que sirviera de punto de referencia inicial en cuanto a la recogida de datos cuantitativos y cualitativos. En el segundo y tercer trimestre, se aplicó el *Mindfulness* en el aula, trabajando la técnica postural a través de la conciencia plena con el objetivo de tratar las tecnopatías detectadas y abordar el miedo escénico a través de ejercicios de respiración y visualización. Finalmente, la comparativa entre los resultados obtenidos en febrero y abril, permitió extraer las conclusiones que presentaremos en puntos posteriores.

2.2.3 Materiales elaborados

-Ficha 1. Aplicación de *Mindfulness* en docentes. Con esta ficha se evaluó el grado de atención plena en el profesorado, estableciendo como objetivo la toma de conciencia del espacio en el que se encontraban antes y después de iniciar sus clases, prestando atención a todas las percepciones

sensoriales, cogniciones y emociones que suscitaba el aula. Otro objetivo fue focalizar la atención en la actividad docente durante el horario de clase con cada alumno o alumna, centrándose en volver al presente cuando la mente divagara a través de la escucha del propio instrumento o del entorno.

Ficha 1. Aplicación de *Mindfulness* en docentes

Nombre y Apellidos:

Especialidad instrumental:

Objetivo semanal:

Fecha de aplicación:

¿Cuándo trabajo este objetivo?

¿De qué forma trabajo este objetivo?

¿Qué observo a lo largo de la semana con esta práctica?

¿Afecta esto a mi práctica docente? ¿De qué manera?

Figura 1. Aplicación de *Mindfulness* en docentes (elaboración propia).

-Ficha 2. Aplicación de *Mindfulness* en el alumnado. Sirvió para detectar las tensiones y las malas posiciones durante la práctica instrumental, con el objetivo de corregirlas y prevenir lesiones.

Ficha 2. Aplicación de *Mindfulness* en el alumnado

Nombre y Apellidos: **Curso:**

Especialidad instrumental:

Objetivo:

Fecha de aplicación:

¿Cuándo trabajo este objetivo?

¿De qué forma trabajo este objetivo?

¿De qué forma propongo trabajarlo en casa?

¿Qué evolución observo a lo largo de las semanas con esta práctica?

¿Afecta esto al rendimiento de mi alumno/a? ¿De qué manera?

Figura 2. Aplicación de *Mindfulness* en el alumnado (elaboración propia).

-Ficha 3. Auto-registro de ansiedad de cara a cara al trabajo de la ansiedad y el miedo escénico. Esta ficha se rellenó dos veces: en febrero (a modo de línea base o registro inicial) y en abril (para la comparativa como registro final). Para ello, se emplearon tres grandes divisiones de los ítems a medir, como son los síntomas físicos, psicológicos y emocionales del miedo escénico. Mostramos a continuación el modelo de cada uno de los niveles:

-Síntomas físicos (puntuar antes y después de tocar, de 0 a 10 según el grado de intensidad):

	ANTES DE TOCAR	**DESPUÉS DE TOCAR**
Taquicardia		
Sudoración		
Respiración superficial y acelerada		
Temblor		
Sensación de mareo		

Boca seca		
Visión borrosa		
Tensión muscular		
Tics		
Espasmos musculares		
Nerviosismo		
Frío		
Necesidad de ir al baño		
Nivel de ansiedad general		

Figura 3 . Síntomas físicos (elaboración propia).

-Cogniciones o pensamientos (marcar con X si se tiene alguno):

	ANTES DE TOCAR	**DESPUÉS DE TOCAR**
Voy a fallar		
No valgo para esto		
Voy a hacer el ridículo		
Voy a defraudar a mi padre/madre		
Voy a defraudar a mi profesor/a		

Mis compañeros se van a reír de mí		
Voy a suspender el trimestre		
Ojalá que esto pase pronto		
Estoy impaciente por salir al escenario		
Voy a disfrutar		
Me siento seguro		
Estoy motivado		
Estoy tranquilo		
Me voy a quedar en blanco		
No confío en mí mismo		

Figura 4 . Cogniciones o pensamientos (elaboración propia).

-Emociones o sentimientos (marcar con X si procede):

	ANTES DE TOCAR	**DESPUÉS DE TOCAR**
Miedo		
Rabia		
Frustración		
Orgullo		
Pánico		

Alegría		
Tristeza		
Angustia		
Asco		
Ira		
Ansiedad		
Felicidad		
Culpa		
Vergüenza		
Relax		
Expectación		
Envidia		
Pesimismo		
Preocupación		
Placer, bienestar		
Pena		

Figura 5. Síntomas físicos (elaboración propia).

La ficha se completa con otros aspectos de reflexión en clase:

-Reflexiones de clase

¿Qué es lo peor que ha ocurrido?

¿Cómo me va a afectar esto de aquí a una semana? ¿Y a un mes? ¿Y a un año? ¿Y a cinco años?

¿Qué es lo mejor que ha ocurrido?

¿Qué he aprendido de todo lo ocurrido?

¿Qué podría hacer para mejorar mi rendimiento y cogniciones en la próxima audición?

-Escribe 3 frases positivas que quieras repetirte de aquí a la siguiente audición para valorarte como instrumentista y como persona.

-Otras observaciones

Figura 6. Reflexiones de clase (elaboración propia).

2.2.4 Resultados

-Resultados de la ficha 1. El objetivo planteado fue reconducir la atención en los momentos de distracción mental durante la jornada lectiva en el aula. Aquí, las respuestas del profesorado señalaron una mayor concentración, con tiempos de distracción de menor frecuencia y duración, una mayor empatía con el alumnado, un aumento de la motivación por ir al trabajo, una mejora del ambiente laboral en general y de la relación personal con uno mismo y un mejor grado de desempeño. Además, el 100% considera todo ello afecta a su práctica

docente de forma positiva, destacando la búsqueda de soluciones más creativas en relación a los problemas técnicos del instrumento, un mayor grado de participación, empatía y motivación en el alumnado y, por ende, una mejora de su rendimiento académico en el aula.

-Resultados de la ficha 2. Según el instrumento, se persiguieron diferentes objetivos: en piano, mejorar la posición corporal para usar el peso del brazo. En violín, favorecer la colocación del cuerpo y el movimiento del brazo derecho, controlar la producción del sonido en *detaché* y flexibilizar la articulación. En flauta, subir la flauta y la cabeza al tocar para mejorar la posición y relajación. En oboe, optimizar la embocadura y del sonido a través del cuerpo. Esto se trabajó en casa en forma de ejercicios de técnica a diferentes velocidades (aunque, principalmente, a un tiempo lento) y manteniendo la nueva posición de interpretación, a través de la visualización, con el uso de un espejo como elemento para comprobar y corregir la posición, con la supervisión de la familia en casa, a través de la grabación de vídeos y toma de fotos para comprobar la posición del cuerpo y con la ayuda de objetos auxiliares correctores de la postura y otros a modo de recordatorio para fijarse en su posición corporal con más asiduidad. Los resultados freflejaron la mejora del sonido y de la técnica gracias a la corrección postural, el aumento de la tonicidad y resistencia musculares, la mayor autonomía en la solución de problemas técnicos, el incremento de la homogeneidad en los registros sonoros, el mayor nivel de conciencia respecto a los progresos propios y al conocimiento del cuerpo y el incremento del nivel de seguridad respecto a la interpretación. Por ende, el rendimiento del alumnado se vio optimizado en la gestión del tiempo de estudio,

el la fluidez, la proyección del sonido, el autocontrol, la eutoestima, la motivación y la naturalidad durante la ejecución.

-Resultados de la ficha 3. Quizá esta ficha arroje la mayor parte de los datos del estudio, ya que se centra en la medida de diferentes variables relacionadas entre sí en puntos definidos de la interpretación en público (antes y después) y en momentos temporales diferentes y a lo largo de curso académico (febrero y abril). Por ello, ofrecemos las gráficas recogidas en relación a estas variables y la interpretación resumida de las mismas, ya que los datos objetivos permiten reflejar con claridad la evolución de los ítems a medir.

Resultados iniciales o línea base. Febrero 2019.

	ANTES DE TOCAR	DESPUÉS DE TOCAR
Taquicardia	Aquejados: **87,50%** Puntuación media: **5,19**	Aquejados: **54,17%** Puntuación media: **3,31**
Sudoración	Aquejados: **54,17%** Puntuación media: **5,08**	Aquejados: **25%** Puntuación media: **3,17**
Respiración superficial y acelerada	Aquejados: **66,67%** Puntuación media: **3,94**	Aquejados: **29,17%** Puntuación media: **3,14**
Temblor	Aquejados: **70,83%** Puntuación media: **5,65**	Aquejados: **41,67%** Puntuación media: **4,5**
Sensación de mareo	Aquejados:**12,50%** Puntuación media: **3,33**	Aquejados: **4,17%** Puntuación media: **4**
Boca seca	Aquejados: **58,33%** Puntuación media: **4,86**	Aquejados: **41,67%** Puntuación media: **4,4**
Visión borrosa	Aquejados: **4,17%** Puntuación media: **5**	Aquejados: **4,17%** Puntuación media: **3**
Tensión muscular	Aquejados: **66,67%** Puntuación media: **4,81**	Aquejados: **45,83%** Puntuación media: **2,45**
Tics	Aquejados: **8,33%** Puntuación media: **5,5**	Aquejados: **4,17%** Puntuación media: **10**

	ANTES DE TOCAR	DESPUÉS DE TOCAR
Espasmos musculares	Aquejados: **16,67%** Puntuación media: **6,25**	Aquejados: **0%** Puntuación media: **0**
Nerviosismo	Aquejados: **91,67%** Puntuación media: **7,45**	Aquejados: **62,50%** Puntuación media: **3,07**
Frío	Aquejados: **45,83%** Puntuación media: **5,09**	Aquejados: **29,17%** Puntuación media: **3,86**
Necesidad de ir al baño	Aquejados: **20,83%** Puntuación media: **5,2**	Aquejados: **20,83%** Puntuación media: **3,8**
Nivel de ansiedad general	Aquejados: **75%** Puntuación media: **6,17**	Aquejados: **45,83%** Puntuación media: **2,82**

Tabla 1. Síntomas físicos (elaboración propia).

	ANTES DE TOCAR	DESPUÉS DE TOCAR
Voy a fallar	**54, 17%**	**8,33%**
No valgo para esto	**4,17%**	**4,17%**
Voy a hacer el ridículo	**29,17%**	**8,33%**
Voy a defraudar a mis padres	**12,50%**	**8,33%**
Voy a defraudar a mi profesor/a	**33,33%**	**4,17%**
Mis compañeros se van a reír de mí	**12,50%**	**4,17%**
Voy a suspender el trimestre	**4,17%**	**4,17%**
Ojalá que esto pase pronto	**70,83%**	**4,17%**
Estoy impaciente por salir al escenario	**54,16%**	**0%**
Voy a disfrutar	**50%**	**41,67%**
Me siento seguro	**41,67%**	**62,50%**
Estoy motivado	**45,83%**	**58,33%**

	ANTES DE TOCAR	DESPUÉS DE TOCAR
Estoy tranquilo	**16,67%**	**70,83%**
Me voy a quedar en blanco	**25%**	**8,33%**
No confío en mí mismo	**12,50%**	**12,50%**

Tabla 2. Cogniciones o pensamientos (elaboración propia).

	ANTES DE TOCAR	DESPUÉS DE TOCAR
Miedo	**50%**	**0%**
Rabia	**0%**	**16,67%**
Frustración	**12,50%**	**20,83%**
Orgullo	**25%**	**66,67%**
Pánico	**33,33%**	**0%**
Alegría	**41,67%**	**83,33%**
Tristeza	**0%**	**12,50%**
Angustia	**41,67%**	**83,33%**
Asco	**0%**	**0%**
Ira	**0%**	**0%**
Ansiedad	**58,33%**	**4,17%**
Felicidad	**41,67%**	**70,83%**
Culpa	**0%**	**8,33%**
Vergüenza	**62,5%**	**12,5%**

	ANTES DE TOCAR	DESPUÉS DE TOCAR
Relax	**20,83%**	**66,67%**
Expectación	**50%**	**4,17%**
Envidia	**0%**	**4,17%**
Pesimismo	**16,67%**	**4,17%**
Preocupación	**70,83%**	**12,50%**
Placer, bienestar	**25%**	**66,67%**
Pena	**0%**	**4,17%**

Tabla 3. Emociones o sentimientos (elaboración propia).

Resultados finales tras la aplicación del Mindfulness. Abril 2019.

	ANTES DE TOCAR	DESPUÉS DE TOCAR
Taquicardia	Aquejados: **83,33%** Puntuación media: **5,15**	Aquejados: **58,33%** Puntuación media: **3,29**
Sudoración	Aquejados: **50%** Puntuación media: **5**	Aquejados: **37,50%** Puntuación media: **2,78**
Respiración superficial y acelerada	Aquejados: **62,50%** Puntuación media: **4,53**	Aquejados: **41,67%** Puntuación media: **3**
Temblor	Aquejados: **62,50%** Puntuación media: **5,4**	Aquejados: **50%** Puntuación media: **3,83**
Sensación de mareo	Aquejados: **8,33%** Puntuación media: **2,5**	Aquejados: **4,17%** Puntuación media: **1**
Boca seca	Aquejados: **41,67%** Puntuación media: **4,5**	Aquejados: **37,50%** Puntuación media: **3,33**
Visión borrosa	Aquejados: **4,17%** Puntuación media: **2**	Aquejados: **4,17%** Puntuación media: **7**
Tensión muscular	Aquejados: **50%** Puntuación media: **3,5**	Aquejados: **25%** Puntuación media: **1,67**

	ANTES DE TOCAR	DESPUÉS DE TOCAR
Tics	Aquejados: **12,50%** Puntuación media: **4**	Aquejados: **4,17%** Puntuación media: **5**
Espasmos musculares	Aquejados: **8,33%** Puntuación media: **2**	Aquejados: **0%** Puntuación media: **0**
Nerviosismo	Aquejados: **91,83%** Puntuación media: **5,83**	Aquejados: **58,33%** Puntuación media:4**3,07**
Frío	Aquejados: **45,83%** Puntuación media: **4,91**	Aquejados: **25%** Puntuación media: **4,17**
Necesidad de ir al baño	Aquejados: **50%** Puntuación media: **5,33**	Aquejados: **37,50%** Puntuación media: **4,22**
Nivel de ansiedad general	Aquejados: **91,67%** Puntuación media: **5,04**	Aquejados: **58,33%** Puntuación media: **2,64**

Tabla 4. Síntomas físicos (elaboración propia).

	ANTES DE TOCAR	DESPUÉS DE TOCAR
Voy a fallar	**54, 17%**	**0%**
No valgo para esto	**0%**	**12,50%**
Voy a hacer el ridículo	**8,33%**	**0%**
Voy a defraudar a mis padres	**4,17%**	**8,33%**
Voy a defraudar a mi profesor/a	**20,83%**	**8,33%**
Mis compañeros se van a reír de mí	**4,17%**	**4,17%**
Voy a suspender el trimestre	**4,17%**	**4,17%**
Ojalá que esto pase pronto	**50%**	**0%**
Estoy impaciente por salir al escenario	**58,33%**	**0%**
Voy a disfrutar	**54,17%**	**58,33%**
Me siento seguro	**41,67%**	**62,50%**

	ANTES DE TOCAR	DESPUÉS DE TOCAR
Estoy motivado	**45,83%**	**50%**
Estoy tranquilo	**20,83%**	**70,83%**
Me voy a quedar en blanco	**25%**	**4,17%**
No confío en mí mismo	**4,17%**	**4,17%**

Tabla 5. Cogniciones o pensamientos (elaboración propia).

	ANTES DE TOCAR	DESPUÉS DE TOCAR
Miedo	**41,67%**	**4,17%**
Rabia	**0%**	**12,50%**
Frustración	**12,50%**	**29,17%**
Orgullo	**41,67%**	**41,67%**
Pánico	**16,67%**	**0%**
Alegría	**41,67%**	**70,83%**
Tristeza	**0%**	**4,17%**
Angustia	**29,17%**	**0%**
Asco	**0%**	**0%**
Ira	**0%**	**4,17%**
Ansiedad	**29,17%**	**4,17%**
Felicidad	**37,50%**	**79,16%**
Culpa	**4,17%**	**16,67%**

	ANTES DE TOCAR	DESPUÉS DE TOCAR
Vergüenza	**62,50%**	**12,50%**
Relax	**12,50%**	**70,83%**
Expectación	**50%**	**0%**
Envidia	**0%**	**4,17%**
Pesimismo	**4,17%%**	**0%**
Preocupación	**54,17%**	**0%**
Placer, bienestar	**29,17%**	**66,67%**
Pena	**0%**	**4,17%**

Tabla 6. Emociones o sentimientos (elaboración propia).

Comparativa del tiempo de recuperación sintomatológica del miedo escénico (antes y después de tocar)

	ANTES DE TOCAR FEBRERO	DESPUÉS DE TOCAR FEBRERO	DIFERENCIA TIEMPO DE RECUPERA-CIÓN FEBRERO	ANTES DE TOCAR ABRIL	DESPUÉS DE TOCAR ABRIL	DIFERENCIA TIEMPO DE RECUPERACIÓN ABRIL
Taquicardia	A: **87,50%** M: **5,19**	A: **54,17%** M: **3,31**	A: **33,33%** M: **1,88**	A: **83,33%** M: **5,15**	A: **58,33%** M: **3,29**	A: **25%** M:**1,86**
Sudoración	A: **54,17%** M: **5,08**	A: **25%** M: **3,17**	A: **29,17%** M: **1,91**	A: **50%** M: **5**	A: **37,50%** M: **2,78**	A: **12,50%** M: **2,22**
Respiración superficial y acelerada	A: **66,67%** M: **3,94**	A: **29,17%** M: **3,14**	A: **37,50%** M: **0,80**	A: **62,50%** M: **4,53**	A: **41,67%** M: **3**	A: **20,83%** M: **1,53**
Temblor	A:**70,83%** M: **5,65**	A: **41,67%** M: **4,5**	A: **29,19%** M: **1,15**	A: **62,50%** M: **5,4**	A: **50%** M: **3,83**	A: **12,50%** M: **1,57**
Sensación de mareo	A:**12,50%** M: **3,33**	A: **4,17%** M: **4**	A: **8,33%** M: **-0,67**	A: **8,33%** M: **2,5**	A: **4,17%** M: **1**	A: **4,16%** M: **1,5**
Boca seca	A: **58,33%** M: **4,86**	A: **41,67%** M: **4,4**	A: **16,66%** M: **0,46**	A: **41,67%** M: **4,5**	A: **37,50%** M: **3,33**	A: **4,17%** M: **1,17**
Visión borrosa	A: **4,17%** M: **5**	A: **4,17%** M: **3**	A: **0%** M: **2**	A: **4,17%** M: **2**	A: **4,17%** M: **7**	A: **0%** M: **-5**

Tensión muscular	A: **66,67%** M: **4,81**	A: **45,83%** M: **2,45**	A: **20,84%** M: **2,36**	A: **50%** M: **3,5**	A: **25%** M: **1,67**	A: **25%** M: **1,83**
Tics	A: **8,33%** M: **5,5**	A: **4,17%** M: **10**	A: **4,16%** M: **-4,5**	A: **12,50%** M: **4**	A: **4,17%** M: **5**	A: **8,33%** M: **-1**
Espasmos musculares	A: **16,67%** M: **6,25**	A: **0%** M: **0**	A: **16,67%** M: **6,25**	A: **8,33%** M: **2**	A: **0%** M: **0**	A: **8,33%** M: **2**
Nerviosismo	A: **91,67%** M: **7,45**	A: **62,50%** M: **3,07**	A: **29,17%** M: **4,38**	A: **91,83%** M: **5,83**	A: **58,33%** M: **3,07**	A: **33,50%** M: **2,76**
Frío	A: **45,83%** P: **5,09**	A: **29,17%** M: **3,86**	A: **16,66%** M: **1,22**	A: **45,83%** M: **4,91**	A: **25%** M: **4,17**	A: **20,83%** M: **0,74**
Necesidad de ir al baño	A: **20,83%** M: **5,2**	A: **20,83%** M: **3,8**	A: **0%** M: **1,22**	A: **50%** M: **5,33**	A: **37,50%** M: **4,22**	A: **12,50%** M: **1,11**
Nivel de ansiedad general	A: **75%** M: **6,17**	A: **45,83%** M: **2,82**	A: **29,17** M: **3,35**	A: **91,67%** M: **5,04**	A: **58,33%** M: **2,64**	A: **33,34%** M: **2,4**

Tabla 7. Síntomas físicos (elaboración propia). Las dos columnas amarillas muestran la diferencia producida entre la marca obtenida en febrero y la de abril. Las puntuaciones señaladas en verde indican que se ha producido un descenso de los ítems correspondientes (porcentaje de aquejados o puntuaciones medias), lo cual supondría que la aplicación de Mindfulness en dichos ítems habría tenido una correlación positiva. Las puntuaciones marcadas en azul apuntan que no se ha producido variación alguna entre los dos registros que se comparan, mientras que las puntuaciones coloreadas con rojo y de signo negativo se referirían a un incremento en los síntomas de ansiedad asociados, con una correlación negativa con respecto a la aplicación de Mindfulness para el tratamiento del miedo escénico.

	ANTES DE TOCAR FEBRERO	DESPUÉS DE TOCAR FEBRERO	DIFERENCIA ANTES Y DESPUÉS DE TOCAR FEBRERO	ANTES DE TOCAR ABRIL	DESPUÉS DE TOCAR ABRIL	DIFERENCIA ANTES Y DESPUÉS DE TOCAR ABRIL
Voy a fallar	**54, 17%**	**8,33%**	**45,84%**	**54, 17%**	**0%**	**54,17%**
No valgo para esto	**4,17%**	**4,17%**	**0%**	**0%**	**12,50%**	**-12,50**
Voy a hacer el ridículo	**29,17%**	**8,33%**	**23,84%**	**8,33%**	**0%**	**8,33%**
Voy a defraudar a mis padres	**12,50%**	**8,33%**	**4,17%**	**4,17%**	**8,33%**	**-4,17%**
Voy a defraudar a mi profesor/a	**33,33%**	**4,17%**	**29,16%**	**20,83%**	**8,33%**	**12,5%**
Mis compañeros se van a reír de mí	**12,50%**	**4,17%**	**8,33%**	**4,17%**	**4,17%**	**0%**
Voy a suspender el trimestre	**4,17%**	**4,17%**	**0%**	**4,17%**	**4,17%**	**0%**
Ojalá que esto pase pronto	**70,83%**	**4,17%**	**66,66%**	**50%**	**0%**	**50%**
Estoy impaciente por salir al escenario	**54,16%**	**0%**	**54,16%**	**58,33%**	**0%**	**58,33%**
Voy a disfrutar	**50%**	**41,67%**	**8,33%**	**54,17%**	**58,33%**	**-4,17%**
Me siento seguro	**41,67%**	**62,50%**	**-20,83%**	**41,67%**	**62,50%**	**-20,83%**
Estoy motivado	**45,83%**	**58,33%**	**-12,50%**	**45,83%**	**50%**	**-4,17%**
Estoy tranquilo	**16,67%**	**70,83%**	**-54,16%**	**20,83%**	**70,83%**	**-50%**
Me voy a quedar en blanco	**25%**	**8,33%**	**16,67%**	**25%**	**4,17%**	**20,83%**
No confío en mí mismo	**12,50%**	**12,50%**	**0%**	**4,17%**	**4,17%**	**0%**

Tabla 8. Cogniciones o pensamientos (elaboración propia).

	ANTES DE TOCAR FEBRERO	DESPUÉS DE TOCAR FEBRERO	DIFERENCIA ANTES Y DESPUÉS DE TOCAR FEBRERO	ANTES DE TOCAR ABRIL	DESPUÉS DE TOCAR ABRIL	DIFERENCIA ANTES Y DESPUÉS DE TOCAR ABRIL
Miedo	**50%**	**0%**	**50%**	**41,67%**	**4,17%**	**37,50%**
Rabia	**0%**	**16,67%**	**-16,67%**	**0%**	**12,50%**	**-12,50%**
Frustración	**12,50%**	**20,83%**	**-8,33%**	**12,50%**	**29,17%**	**-16,67%**
Orgullo	**25%**	**66,67%**	**-41,67%**	**41,67%**	**41,67%**	**0%**
Pánico	**33,33%**	**0%**	**33,33%**	**16,67%**	**0%**	**16,67%**
Alegría	**41,67%**	**83,33%**	**-41,66%**	**41,67%**	**70,83%**	**-29,16%**
Tristeza	**0%**	**12,50%**	**-12,50%**	**0%**	**4,17%**	**-4,17%**
Angustia	**41,67%**	**83,33%**	**-41,66%**	**29,17%**	**0%**	**29,17%**
Asco	**0%**	**0%**	**0%**	**0%**	**0%**	**0%**
Ira	**0%**	**0%**	**0%**	**0%**	**4,17%**	**-4,17%**
Ansiedad	**58,33%**	**4,17%**	**54,16%**	**29,17%**	**4,17%**	**25%**
Felicidad	**41,67%**	**70,83%**	**-29,16%**	**37,50%**	**79,16%**	**-41,66%**
Culpa	**0%**	**8,33%**	**-8,33%**	**4,17%**	**16,67%**	**-12,50%**
Vergüenza	**62,5%**	**12,5%**	**50%**	**62,50%**	**12,50%**	**50%**
Relax	**20,83%**	**66,67%**	**-45,84%**	**12,50%**	**70,83%**	**-58,33%**
Expectación	**50%**	**4,17%**	**45,83%**	**50%**	**0%**	**50%**
Envidia	**0%**	**4,17%**	**-4,17%**	**0%**	**4,17%**	**-4,17%**
Pesimismo	**16,67%**	**4,17%**	**12,50%**	**4,17%%**	**0%**	**4,17%**
Preocupación	**70,83%**	**12,50%**	**58,33%**	**54,17%**	**0%**	**54,17%**
Placer, bienestar	**25%**	**66,67%**	**-41,67%**	**29,17%**	**66,67%**	**-37,5%**
Pena	**0%**	**4,17%**	**-4,17%**	**0%**	**4,17%**	**-4,17%**

Tabla 9. Emociones o sentimientos (elaboración propia).

Comparativa registro inicial y final (febrero-abril 2019)

	ANTES DE TOCAR FEBRERO	ANTES DE TOCAR ABRIL	DIFEREN-CIA ANTES DE TOCAR FEBRERO-ABRIL	DESPUÉS DE TOCAR FEBRERO	DESPUÉS DE TOCAR ABRIL	DIFERENCIA DESPUÉS DE TOCAR FEBRERO-ABRIL
Taquicardia	A: **87,50%** M: **5,19**	A: **83,33%** M: **5,15**	A: **4,17%** M: **0,04**	A: **54,17%** M: **3,31**	A: **58,33%** M: **3,29**	A: **-4,16%** M: **0,02**
Sudoración	A: **54,17%** M: **5,08**	A: **50%** M: **5**	A: **4,17%** M: **0,08**	A: **25%** M: **3,17**	A: **37,50%** M: **2,78**	A: **-12,5%** M: **0,39**
Respiración superficial y acelerada	A: **66,67%** M: **3,94**	A: **62,50%** M: **4,53**	A: **4,17%** M: **-0,59**	A: **29,17%** M: **3,14**	A: **41,67%** M: **3**	A: **-12,5%** M: **0,14**
Temblor	A:**70,83%** M: **5,65**	A: **62,50%** M: **5,4**	A: **8,33%** M: **0,25**	A: **41,67%** M: **4,5**	A: **50%** M: **3,83**	A: **-8,33%** M: **0,67**
Sensación de mareo	A:**12,50%** M: **3,33**	A: **8,33%** M: **2,5**	A: **4,17%** M: **0,83**	A: **4,17%** M: **4**	A: **4,17%** M: **1**	A: **0%** M: **3**
Boca seca	A: **58,33%** M: **4,86**	A: **41,67%** M: **4,5**	A: **16,66%** M: **0,36**	A: **41,67%** M: **4,4**	A: **37,50%** M: **3,33**	A: **4,17%** M: **1,07**
Visión borrosa	A: **4,17%** M: **5**	A: **4,17%** M: **2**	A: **0%** M: **3**	A: **4,17%** M: **3**	A: **4,17%** M: **7**	A: **0%** M: **-4**
Tensión muscular	A: **66,67%** M: **4,81**	A: **50%** M: **3,5**	A: **16,67%** M: **1,31**	A: **45,83%** M: **2,45**	A: **25%** M: **1,67**	A: **20,83%** M: **0,78**
Tics	A: **8,33%** M: **5,5**	A: **12,50%** M: **4**	A: **-4,17%** M: **1,5**	A: **4,17%** M: **10**	A: **4,17%** M: **5**	A: **0%** M: **5**
Espasmos musculares	A: **16,67%** M: **6,25**	A: **8,33%** M: **2**	A: **8,34%** M: **4,25**	A: **0%** M: **0**	A: **0%** M: **0**	A: **0%** M: **0**
Nerviosis-mo	A: **91,67%** M: **7,45**	A: **91,83%** M: **5,83**	A: **-0,16%** M: **1,62**	A: **62,50%** M: **3,07**	A: **58,33%** M: **3,07**	A: **4,17%** M: **0**
Frío	A: **45,83%** P: **5,09**	A: **45,83%** M: **4,91**	A: **0%** M: **0,18**	A: **29,17%** M: **3,86**	A: **25%** M: **4,17**	A: **4,17%** M: **-0,31**
Necesidad de ir al baño	A: **20,83%** M: **5,2**	A: **50%** M: **5,33**	A: **-9,17%** M: **-0,13**	A: **20,83%** M: **3,8**	A: **37,50%** M: **4,22**	A: **-16,67%** M: **-0,42**
Nivel de ansiedad general	A: **75%** M: **6,17**	A: **91,67%** M: **5,04**	A: **-16,67** M: **1,13**	A: **45,83%** M: **2,82**	A: **58,33%** M: **2,64**	A: **-12,50%** M: **0,18**

Tabla 10. Síntomas físicos (elaboración propia).

	ANTES DE TOCAR FEBRERO	ANTES DE TOCAR ABRIL	DIFERENCIA ANTES DE TOCAR FEBRERO-ABRIL	DESPUÉS DE TOCAR FEBRERO	DESPUÉS DE TOCAR ABRIL	DIFERENCIA DESPUÉS DE TOCAR FEBRERO-ABRIL
Voy a fallar	**54, 17%**	**54, 17%**	0%	**8,33%**	**0%**	8,33%
No valgo para esto	**4,17%**	**0%**	4,17%	**4,17%**	**12,50%**	-8,33%
Voy a hacer el ridículo	**29,17%**	**8,33%**	20,84%	**8,33%**	**0%**	8,33%
Voy a defraudar a mis padres	**12,50%**	**4,17%**	8,33%	**8,33%**	**8,33%**	0%
Voy a defraudar a mi profesor/a	**33,33%**	**20,83%**	12,50%	**4,17%**	**8,33%**	-4,17%
Mis compañeros se van a reír de mí	**12,50%**	**4,17%**	8,33%	**4,17%**	**4,17%**	0%
Voy a suspender el trimestre	**4,17%**	**4,17%**	0%	**4,17%**	**4,17%**	0%
Ojalá que esto pase pronto	**70,83%**	**50%**	20,83%	**4,17%**	**0%**	4,17%
Estoy impaciente por salir al escenario	**54,16%**	**58,33%**	-4,17%	**0%**	**0%**	0%
Voy a disfrutar	**50%**	**54,17%**	-4,17%	**41,67%**	**58,33%**	-16,67%
Me siento seguro	**41,67%**	**41,67%**	0%	**62,50%**	**62,50%**	0%
Estoy motivado	**45,83%**	**45,83%**	0%	**58,33%**	**50%**	8,33%
Estoy tranquilo	**16,67%**	**20,83%**	-4,17%	**70,83%**	**70,83%**	0%

Me voy a quedar en blanco	**25%**	**25%**	0%	**8,33%**	**4,17%**	4,17%
No confío en mí mismo	**12,50%**	**4,17%**	8,33%	**12,50%**	**4,17%**	8,33%

Tabla 11. Cogniciones o pensamientos (elaboración propia).

	ANTES DE TOCAR FEBRERO	ANTES DE TOCAR ABRIL	DIFERENCIA ANTES DE TOCAR FEBRERO-ABRIL	DESPUÉS DE TOCAR FEBRERO	DESPUÉS DE TOCAR ABRIL	DIFERENCIA DESPUÉS DE TOCAR FEBRERO-ABRIL
Miedo	**50%**	**41,67%**	8,33%	**0%**	**4,17%**	-4,17%
Rabia	**0%**	**0%**	0%	**16,67%**	**12,50%**	4,17%
Frustración	**12,50%**	**12,50%**	0%	**20,83%**	**29,17%**	-8,33%
Orgullo	**25%**	**41,67%**	-16,67%	**66,67%**	**41,67%**	25%
Pánico	**33,33%**	**16,67%**	16,67%	**0%**	**0%**	0%
Alegría	**41,67%**	**41,67%**	0%	**83,33%**	**70,83%**	12,50%
Tristeza	**0%**	**0%**	0%	**12,50%**	**4,17%**	8,33%
Angustia	**41,67%**	**29,17%**	12,50%	**83,33%**	**0%**	83,33%

Asco	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ira	0%	0%	0%	0%	4,17%	-4,17%
Ansiedad	58,33%	29,17%	29,16%	4,17%	4,17%	0%
Felicidad	41,67%	37,50%	4,17%	70,83%	79,16%	-8,33%
Culpa	0%	4,17%	-4,17%	8,33%	16,67%	-8,33%
Vergüenza	62,5%	62,50%	0%	12,5%	12,50%	0%
Relax	20,83%	12,50%	8,33%	66,67%	70,83%	-4,17%
Expectación	50%	50%	0%	4,17%	0%	4,17%
Envidia	0%	0%	0%	4,17%	4,17%	0%
Pesimismo	16,67%	4,17%%	12,50%	4,17%	0%	4,17%
Preocupación	70,83%	54,17%	16,67%	12,50%	0%	12,50%

Placer, bienestar	**25%**	**29,17%**	**-4,17%**	**66,67%**	**66,67%**	**0%**
Pena	**0%**	**0%**	**0%**	**4,17%**	**4,17%**	**0%**

Tabla 12. Emociones o sentimientos (elaboración propia).

2.2.5 Futuras líneas de investigación

A expensas de seguir completando la investigación y una vez arrojados resultados significativos que demuestran que el *Mindfulness* resulta eficaz en la didáctica del instrumento, el campo de trabajo podría ampliarse con la profundización en otros elementos relacionados, como la implantación de otras técnicas orientales que contribuyan al bienestar del músico en su conjunto –yoga o taichí, por ejemplo–. Del mismo modo, se pretende que esta formación del profesorado y del alumnado pueda convertirse en una práctica extendida en otros centros educativos, formando parte incluso del currículo en un futuro. Finalmente, sería muy positiva la divulgación de esta temática a través de artículos, cursos de formación, talleres y charlas donde profesores, profesoras, alumnos y alumnas puedan iniciar sus conocimientos en esta práctica y aplicarla a su vida cotidiana, académica y profesional.

3. CONCLUSIONES

Como hemos visto a lo largo de los puntos anteriores, las necesidades reales, tanto del profesorado como del conjunto del alumnado de las enseñanzas en los conservatorios, trascienden la mera formación técnica en el instrumento para atender a otras demandas relacionadas con el contexto en que se desarrollan

las prácticas musicales. Por ello, se hace muy necesario incorporar nuevas metodologías más creativas y que cubran aspectos igualmente importantes como la toma de conciencia del cuerpo, de los pensamientos, de las formas de funcionamiento internas y de la gestión de las emociones. De esa forma, se puede garantizar la verdadera autonomía del individuo, no sólo en el plano académico o laboral, sino en el resto de facetas que conforman su vida y que afectan, de manera directa o indirecta, a su forma de sentir y de vivir la música.

La práctica del *Mindfulness* o conciencia plena, se centra en gran medida en todos estos aspectos, que consideramos de importancia vital para el desarrollo integral de la persona, por lo que planteamos su aplicación en el aula, en todos los niveles y para cualquier persona de la comunidad educativa. Solo así garantizaremos un cambio real en el nivel de calidad de la enseñanza musical, adaptando ésta al verdadero contexto en el que se mueve el profesorado y el alumnado de enseñanzas musicales.

4. REFERENCIAS BIBIOGRÁFICAS

CALDERÓN, M., Otálora, D. M., Guerra, S. P., y Medina, E. D. (2018). Reflexiones sobre la convivencia escolar y la práctica del Mindfulness. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *44*(3), pp. 303-316.

GALARRETA, M. C. (2018). *Metodología de educación holística y el desarrollo de competencias comunicativas.* Universidad Tecnológica de Perú.

GUTIÉRREZ, A. M (2019a). Principales tecnopatías físicas, psíquicas y emocionales derivadas de la práctica de la flauta travesera. *Revista de Investigación Musial AV Notas 7,* pp. 107-126.

GUTIÉRREZ, A. M (2019b). Proyecto Inicial de Grupo de Trabajo “Toma de conciencia y autocontrol para el profesorado de conservatorio”. CEP de Córdoba.

TORRES, H. G. T. (2018). Relación entre condición física y lesiones musculó-esqueléticas en estudiantes de música. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, *7*(1), pp. 13-22.

e-CO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº Extraordinario.
I Jornadas de Investigación para las Enseñanzas Artísticas Superiores, 2019.
ISSN **1697-9745**

IMÁGENES E INVESTIGACIÓN DESDE LA PRÁCTICA ARTÍSTICA

Images and research from artistic practice

Rosa María Illanes Ortega

Escuela de Arte *Mateo Inurria* de Córdoba.
rosaillanes@gmail.com

RESUMEN

Este artículo aborda el interesante debate al que asistimos actualmente en relación a la enseñanza del arte. Se destaca aquí la importancia de la práctica artística, la experimentación, la necesidad de ruptura de los límites del espacio académico, y el hecho de que las imágenes dialogan entre ellas, dando lugar por sí mismas, y a través de este diálogo, a nuevas ideas. De este modo, las imágenes generan nuevos conocimientos, lo que las sitúa en el centro de los procesos de creación e investigación, además de ser parte fundamental de los resultados cuando hablamos de las artes visuales.

PALABRAS CLAVE: **ARTE; IMÁGENES; INVESTIGACIÓN; DISEÑO; EDUCACIÓN;**

ABSTRACT

In this article we approach the present and interesting debate about art teaching. The importance of artistic practice, experimentation, the need to break the boundaries of the academic space, and the fact that images dialogue with each other, giving rise to new ideas for themselves, and through this dialogue, are highlighted here. In this way, images generate new knowledge and become the center of the creation and research processes, as well as a fundamental part of the results when we talk about visual arts.

KEYWORDS: ART, IMAGES; INVESTIGATION; DESIGN; EDUCATION;

Fecha de recepción del artículo: 7/09/2019
Fecha de Aceptación: 01/11/2019

Citar artículo: ILLANES ORTEGA, R.M. (2019). Imágenes e investigación desde la práctica artística. e-*CO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº Extraordinario: Jornadas de Investigación para las Enseñanzas Artísticas Superiores, CEP de Córdoba.

PRESENTACIÓN. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Emprender una investigación es una manera de dar forma al interés por aprender. Supone querer ampliar el conocimiento y profundizar en en un tema que nos interesa, materializar esa inquietud, concretar, acotar, pensar que lograremos una emocionante aproximación, sabiendo que no se obtendrán conclusiones cerradas.

A pesar de nuestro interés por encontrar la verdad, nos inquietan las sentencias que no nos permiten ponerlas en duda.

Nos atrevemos a salir de los diferentes compartimentos estancos que contienen las distintas disciplinas del conocimiento, aun cuando eso signifique enfrentarnos al desorden para, de esta manera, poder construir un orden nuevo en el que asumimos que existen múltiples maneras de entender la realidad, y que no hay una única forma para cada idea.

En base a estos planteamientos, hoy el mundo de la investigación académica admite que ninguna investigación llegará a verdades absolutas e inamovibles. Sabemos que incluso los principios científicos siempre han sido formulados sabiendo que se aceptarán como reales sólo mientras no se demuestre lo contrario.

De esta forma hablamos de investigaciones abiertas y, aun así, sin pretender formular enunciados definitivos, los investigadores se esfuerzan en mantener el rigor necesario para la búsqueda del verdadero conocimiento, pero flexibilizando los espacios de investigación y abriéndose a la experimentación y al uso de nuevas metodologías, o de algunas ya existentes pero aplicadas en otros campos.

Figura 1. Fotografía de alumnos de la Escuela de Arte Mateo Inurria

En este artículo nos centraremos en la investigación en las artes, y más concretamente en las artes visuales, para situar a las imágenes en el centro de este tipo de estudios, insistiendo en la necesidad de construir un espacio propio para la investigación artística, flexible y rico, que sea capaz de estimular la creatividad y fomente la intuición.

Imágenes e investigación desde la práctica artística.

Hoy asistimos a un momento relevante en lo que a la construcción de la investigación artística dentro del ámbito académico se refiere.

La profesora Aurora Fernández Polanco nos plantea esta cuestión recordando el pensamiento de Walter Benjamin *"En la época –aún hoy- de la división de saberes, el campo artístico se encontraba separado del discurso historiográfico cuya relación con las obras de arte era: valorarlas, catalogarlas y ejercer la crítica sobre ellas. Nosotros, como profesores e investigadores, hemos decidido que no se trata de leer la imagen sino de encaminarnos con ella a la legibilidad (W. Benjamin*) (Fernández Polanco, 2010).

Desde esta premisa, damos el paso hacia nuevas formas de entender la investigación, en las que las imágenes no son sólo algo que podríamos analizar a posteriori, sino que forman parte de la investigación, generando ideas y por tanto conocimiento, por sí mismas y, sobre todo, a través de los diálogos que se establecen entre ellas.

Los historiadores del arte han estado acostumbrados a investigar acerca de la obra de arte "después" de que esta se produzca, a analizarla y ejercer una labor de crítica, pero hoy sus planteamientos están cambiando, en gran parte influenciados por las ideas de Aby Warburg. Este autor elabora con su Atlas titulado "Mnemosyne", una historia del arte que escapa a la narración de acontecimientos, rompiendo con cualquier tipo de planteamiento establecido. Warburg presenta una visión de lo ocurrido basándose en las imágenes y en la

yuxtaposición de estas y otros documentos tomados de distintos campos del saber, generando de este modo nuevas sinergías, en una forma de presentación que tiene que ver con la idea de "montaje-colisión" de Eisenstein.

En relación a esta idea de montaje y choque entre las imágenes, resultan interesantes las palabras del profesor francés George Didi-Huberman, quien comisarió la importante exposición sobre el trabajo de Warburg, titulada *"Atlas. ¿Cómo llevar el mundo a cuestas?"*, que se celebró en Madrid, en el Museo Reina Sofía (DIDI-HUBERMAN, 2010).

Además de en el catálogo libro, editado con motivo de la muestra, Didi Huberman expresa sus ideas sobre el conocimiento generado a través del encuentro entre las imágenes, en una entrevista en la que se refiere a lo que él denomina una *"imagen mariposa"*, la cual se muestra como un destello, tal y como ocurre en las imágenes de todo aquello que está vivo, como el aleteo de una mariposa, a la que apenas podemos observar por un instante. Sólo cuando se nos muestra sin vida en una vitrina seremos capaces de ver con detenimiento sus detalles estáticos. Pero la verdadera imagen, la que está llena de vida es esa que él llama la *"imagen mariposa*".

Son muchos los autores que sitúan a la imagen en el centro de sus investigaciones. En nuestro país destaca el profesor Santos Zunzunegui, quien nos habla de su *"carácter de inmediatez, su apariencia de reflejo especular de la realidad, de duplicación de esta última"* (ZUNZUNEGUI, 2010).

La imagen de una verdadera obra de arte es capaz de mostrarnos horizontes inexplorados. En este sentido resultan especialmente relevantes las palabras de Edward T. Hall cuando nos dice que *"La imagen verdaderamente grande es aquella que ayuda al espectador a organizar y por tanto a experimentar lo que se encuentra en el interior de su mente, de modo que nunca puede volver a los lugares comunes anteriores a esa experiencia de organización. Que Picasso ha tenido ese efecto en los espectadores puede verse en la tira cómica de dibujos de Mis Peach, en la cual los ojos son dibujados en el misionado de la cara y, al menos para ese espectador, parecen perfectamente normales. En el interior de nuestras mentes ocurren todo tipo de cosas , cosas de las que sólo somos vagamente conscientes; Picasso nos ayudó a ver y a entender mejor ese inconsciente."*[23]

Para los historiadores del arte, estos planteamientos suponen aún una importante sacudida, ya que, en el terreno de las humanidades, los textos han sido el vehículo mediante el cual se ha desarrollado la investigación. Pero hoy las imágenes toman cada vez más importancia, situándose en primera línea, también en estudios de otros campos como la filosofía o la sociología.

La historia del arte investiga sobre las obras, los autores o los procedimientos, pero en la enseñanza del arte y el diseño, las imágenes y la práctica artística, tienen tal importancia que se sitúan en el centro de la investigación.

[23]HALL, E. T. (1987). "Convenciones visuales y visión convencional". "Poéticas del espacio". Barcelona . G.G. p. 177.

Por otra parte, el modelo de divulgación del conocimiento basado en artículos científicos escritos, que siguen un modelo similar a este, resulta hoy insuficiente, sugiriendo algunos investigadores la necesidad de utilizar las nuevas tecnologías, para realizar artículos multimedia, con hipervínculos que permitan conectar diferente información e incluir contenidos audiovisuales.

En 1993, Christopher Frayling publicó un artículo titulado *"Investigación en arte y diseño"*. En él distinguía entre distintos tipos de investigación en las artes. Diferenciaba entre *"investigación dentro del arte"*, que tiene por objeto la investigación sobre la práctica artística, *"investigación para el arte"*, que tiene como objeto realizar descubrimientos útiles para el desarrollo de la práctica artística, e *"investigación a través del arte"*, la cual no establece ningún tipo de frontera entre la teoría y la práctica, y es la que nos ocupa aquí cuando hablamos de investigación desde la práctica artística.

Diferentes autores tratan hoy de responder una pregunta: ¿Qué es lo que hace distinta a la investigación artística? (BORGDORFF, 2010). Para ello plantean tres vías:

Una ontológica, que pregunta sobre lo que es, ¿qué es en sí misma la propia investigación artística?, o ¿qué terrenos abarca?

Otra epistemológica, que estudia la naturaleza del conocimiento artístico, atendiendo al contexto histórico o cultural, y a los criterios que se establecen para dar por válido ese conocimiento.

Y, por último, el planteamiento nos lleva a una cuestión metodológica. El debate aquí se intensifica, cuestionándose sí es aceptable sugerir la conveniencia de unos métodos académicos cuando nos referimos a la creación artística. Los artistas realizan su investigación mediante la práctica. Aquí el desarrollo de ideas teóricas sólo puede entenderse si va ligado a la propia creación de la obra de arte.

Investigar desde la práctica artística supone admitir que mediante el proceso de creación de la obra de arte se genera un tipo de conocimiento específico, capaz de alcanzar terrenos en los que el lenguaje hablado o escrito es incapaz de penetrar.

Simplemente no podemos explicar con palabras una obra de arte desarrollada mediante imágenes, del mismo modo que un ensayo escrito nunca lograría trasmitirnos una sinfonía. Un texto sólo conseguiría explicar procesos, o indagar en diferentes aspectos de la obra, pero jamás podría explicar su significado, ni transmitir sus emociones, por lo que no podríamos acercarnos a su comprensión. Y es que nos situamos en el terreno de la emoción, de la experiencia directa. Las imágenes, cuando son arte, contienen una significación compleja. Las artes visuales transitan caminos propios, en los que los pensamientos y los sentimientos escapan a los límites de un escrito.

A través de la práctica artística siento que profundizo realmente en mi conocimiento sobre aquello en lo que trabajo, siento que no llego a acercarme tanto a ese objeto de estudio de ninguna otra manera.

Las reflexiones expuestas por escrito pretenden expresar diferentes aspectos de la investigación, pero los pensamientos que se exponen mediante palabras han estado ya en el proceso creativo, resultando imposible separarlos de la propia obra.

Como profesora de la Escuela de Arte he impartido asignaturas diversas, algunas más relacionadas con la práctica artística, como el dibujo o la fotografía, pero también otras con contenidos más teóricos, como es el caso de Lenguaje visual. Cuando comencé a dar clase de esta última, me di cuenta de que era por completo imposible hablar a mis alumnos sin la presencia de imágenes, y es que eran estas las que aportaban la mayor parte de las ideas que se trabajaban en clase.

Por otra parte, me enfrenté a la necesidad de dotarlos de herramientas para la legibilidad de la imagen, ya que, aunque los alumnos, como todos nosotros, estamos rodeados de ellas, en general se carece de una mínima alfabetización visual, algo que el sistema educativo debería plantearse revisar desde la educación primaria.

Por otra parte es importante considerar la necesidad de traspasar los límites impuestos por las estructuras académicas, propiciando el desbordamiento de la actividad de aprendizaje e investigadora más allá de las escuelas y universidades, dando lugar a ocaciones en las que existan intercambios entre estudiantes de diferentes disciplinas artísticas, así como a la implicación de

distintas instituciones y de la calle en general.

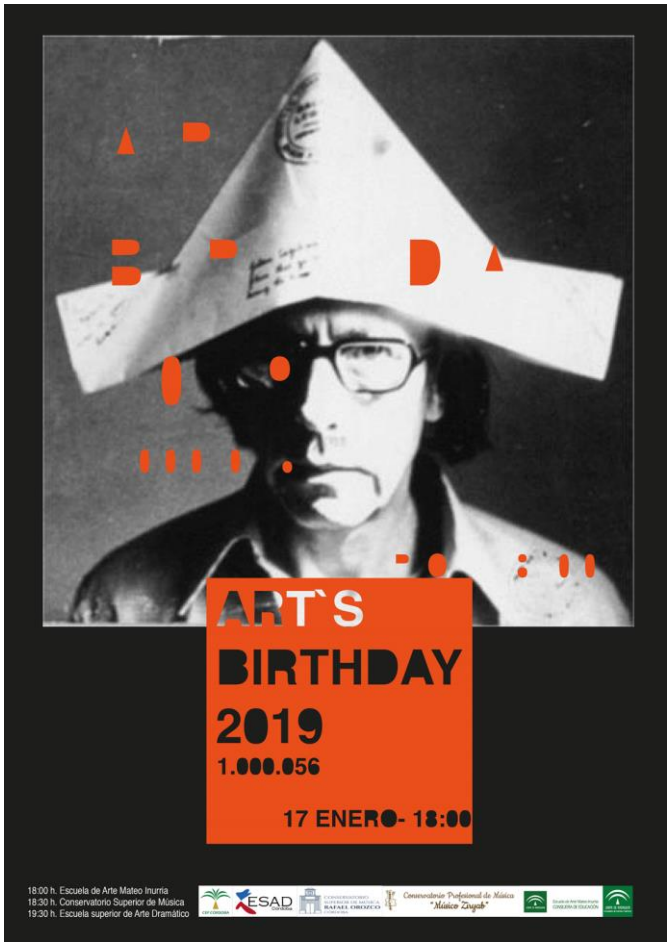


Figura 2. Illanes Ortega, R. Cartel para el “Cumpleaños del arte”.

La investigación en arte, como nos dice Álvaro Zaldívar, ha existido siempre, ya que acordamos que la práctica artística implica la búsqueda de un cierto tipo de conocimiento. De este modo, a lo largo de la historia encontramos escritos de artistas que reflexionan sobre su trabajo, sobre el significado que para ellos tiene lo que hacen, o sobre las técnicas y recursos empleados. Siendo bastantes aquellos que publicaron al menos un libro. Podríamos considerar claramente como investigadores a Leonardo da Vinci o a Alberto Durero, si para ello se hace necesario el estudio teórico unido a la práctica. De este modo, también, por ejemplo, Paul Klee, Vassily Kandinsky, o David Hockney son de hecho

investigadores. Pero de algún modo lo son también otros que no realizaron escritos, pero que lograron aumentar las fronteras del conocimiento sólo con su obra. En este sentido se ha puesto en valor recientemente la aportación de Goya, quien supo ver y mostrar como ningún otro la verdad del momento en el que vivió.

Hoy en Europa el proceso de Bolonia establece un marco en el que se buscan unos estándares comunes de aprendizaje. Para establecerlos se replantean los principios mismos del aprendizaje y, en estas circunstancias, el debate sobre las enseñanzas artísticas promete abrir nuevos e interesantes caminos para la investigación y para la enseñanza de las artes.

La consideración de la práctica artística como eje de la investigación en arte supone el reconocimiento académico de que esta genera ideas y por tanto conocimiento, como es el objetivo de cualquier investigación.

La aceptación de la necesidad de atender a las peculiaridades de la enseñanza y la investigación en las artes, supone la flexibilización en los métodos, de manera que pueda desarrollarse la intuición y la experimentación, dejando espacio para la creatividad y el uso de metodologías transdisciplinares.

En esa línea se sitúa el trabajo de las profesoras de la Facultad de Bellas Artes de la UCM, Selina Blasco y Lila Insúa, dentro de lo que denominaron “Programa sin créditos”, que tuvo lugar en 2016 en colaboración con la Sala de Arte Joven de la Comunidad de Madrid, y que tenía como objetivo la experimentación y la

conexión de otros espacios con la Universidad (BLASCO e INSÚA, 2017).

Desde la Escuela de Arte Mateo Inurria, incluyo desde hace años en la programación del curso, diversas prácticas junto al profesorado de otras enseñanzas artísticas. En ellas, los alumnos de la Escuela de Arte desarrollan actividades interdisciplinares con alumnos de los Conservatorios de Danza, Música, o Arte dramático.

Además, cada curso se desarrollan diferentes propuestas de trabajo con instituciones como la Universidad de Cordoba, la Filmoteca de Andalucía, el Instituto Andaluz de la Juventud, Casa Árabe, o el Ayuntamiento de Córdoba.

Figura 3. Alumnos de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Diseño Gráfico.

Conclusiones

Las imágenes no son sólo un medio para la representación, sino que por sí mismas generan conocimiento y construyen realidades.

Mediante el enfrentamiento de distintas imágenes se producen sinergías que dan lugar a lo que Didi-Huberman llama “un conocimiento por el montaje”.

El apasionante debate sobre la investigación artística, nos sitúa en un momento clave para la consecución de un marco, en el que la práctica artística sea reconocida como una valiosa forma de investigación.

Los profesores tenemos la posibilidad de introducir metodologías creativas y multidisciplinares, que sean capaces de desbordar los acotados espacios académicos, y que generen en los alumnos la idea de que pueden realizar prácticas artísticas a través de sus propias iniciativas.

Bibliografía

BLASCO, S., INSÚA, L. (2017) *Programa sin créditos. Una investigación basada en la práctica artística*. Madrid. Ediciones Asimétricas.

BORGDORFF, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. Amsterdan School of the Arts. *Cairon: revista de ciencias de la danza*.(Ejemplar dedicado a: Práctica e investigación). Nº 13. Págs. 25-46.

DIDI-HUBERMAN, Georges. (2012). *Arde la imagen*. Ciudad de México. Ediciones Ve.

DIDI-HUBERMAN, G., Romero, P. J. (2007). Un conocimiento por el montaje: entrevista con Georges Didi-Huberman. *Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes*. Madrid. Nº. 5, 2007, págs. 17-22

FERNÁNDEZ POLANCO, A (2010) Las imágenes piensan, pensar con imágenes. En *Re-visiones*. Vol zero. Presentación. Madrid. UCM.

YATES, S. (1995). *Poéticas del espacio*. Barcelona: Gustavo Gili, 2002.

ZUNZUNEGUI, S. (2010). *Pensar la imagen*. Madrid. Ediciones Cátedra/Universidad del País Vasco.

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO *DEVISING* COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA ARTÍSTICA MULTIDISCIPLINAR

Approach to the devising concept as a multidisciplinary artistic pedagogical tool

Raquel Jurado Díaz

ESAD "Miguel Salcedo Hierro" Córdoba
rjuradod@gmail.com

RESUMEN

La investigación que llevo a cabo en mi tesis doctoral pretende demostrar el valor de las técnicas de *devising*, tanto como herramienta pedagógica, como su aplicación práctica en la creación de performances multidisciplinares en centros educativos de Enseñanzas Artísticas de Grado Superior. En este artículo me centraré en esbozar una aproximación a la definición del concepto, a exponer las bases de estas técnicas, sus etapas y finalmente, algunas consideraciones a nivel pedagógico.
.

PALABRAS CLAVE: **DEVISING, ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES, MULTIDISCIPLINA, PERFORMANCE, PEDAGOGÍA;**

ABSTRACT

The research that I am developing in my doctoral thesis aims to demonstrate the value of devising techniques, both as a pedagogical tool, as well as its practical application in the creation of multidisciplinary performances in educational centers of Higher Degree Artistic Teaching. In this article I will focus on outlining an approach to the definition of the concept, to expose the bases of these techniques, their stages and finally, some pedagogical considerations.

KEYWORDS: DEVISING, HIGHER DEGREE ARTISTIC TEACHING, MULTIDISCIPLINARITY, PERFORMANCE, PEDAGOGY;

Fecha de recepción del artículo: 7/09/2019
Fecha de Aceptación: 01/11/2019

Citar artículo: JURADO DÍAZ, R. (2019). Aproximación al concepto *devising* como herramienta pedagógica artística multidisciplinar**.** e-*CO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº Extraordinario: Jornadas de Investigación para las Enseñanzas Artísticas Superiores, CEP de Córdoba.

***Devising*: definición y marco teórico.**

El término *devising* hace referencia a una práctica de taller ("workshop") que comienza a surgir a mediados del s. XX en el contexto de la experimentación en danza y teatro. En general se trata de un conjunto de técnicas creativas que son usadas para la composición de una pieza *ex nihilo.*

Al tratarse de una herramienta creativa que generalmente sucede a puerta cerrada en salas de ensayo, los estudios académicos sobre *devising* son aún escasos. El estudio más amplio sobre estas técnicas en el ámbito teatral fue publicado en el libro *Devising Theatre: a Practical and Theoretical Handbook,* de Alison Oddey (1994). El estudio se centra en las prácticas de *devising* dentro de la tradición teatral británica, haciendo hincapié en prácticas colectivas ("comunal practices") y trabajo en comunidades ("community work"). Otras obras más recientes sobre el tema son *Devising Performance: A Critical History,* de Heddon y Milling (2007), o *Making a Performance: Devising Histories and Contemporary Practices,* de Govan, Nicholson y Normington (2007). Estos últimos exploran técnicas contemporáneas de *devising* abarcando contextos más amplios, incluyendo danza y danza-teatro.

Según Govan, Nicholson y Normington, *devising* es el proceso de generar un evento performativo o teatral (Govan et al. 2007, p. 4). El concepto surge al conectar ideas comunes en diversas prácticas creativas desarrolladas de forma independiente, tales como el *Theatre Workshop* de Joan Littlewood o el *Performance Group* de Richard Schechner. Existen otros marcos teóricos teatrales, entre los que cabe citar el Método Stanislavski o el Teatro Pobre de

Grotowski que, aún no siendo *devising* propiamente dicho, pueden derivar en un sistema de creación o performativo. Sin embargo, el término *devising* plantea un enfoque más abierto, abarcando un marco creativo global que puede ser aplicado en prácticas artísticas muy dispares. Por este motivo existe poco consenso en cuanto a los elementos comunes empleados, hecho que, unido a la falta de estructuras teóricas concretas hacen del *devising* un concepto particularmente difícil de definir.

Según Heddon y Milling (2007, p.1) estas prácticas son características de la posguerra británica así como de la cultura australiana y estadounidense, estableciéndose de manera progresiva hasta convertirse en técnicas creativas habituales en el ámbito teatral contemporáneo. De hecho, las técnicas de *devising* se enseñan actualmente en las universidades de estos tres países, entre los cuales se han incrementado recientemente los intercambios, en cuanto a prácticas y performances relacionadas con este enfoque se refiere, a través de festivales y encuentros colaborativos.

En las piezas generadas a través de estos procesos, los/as performers constituyen la pieza clave. Su formación previa, sus habilidades (técnicas y creativas), su particular enfoque para generar los elementos de la performance, su personalidad y sus intereses darán forma al material a través del proceso. Su vinculación personal con el material es lo que determinará la performance final.

Como hemos señalado anteriormente, *devising* es un término de origen anglo-australiano y, aunque es usado en varios países, hay matices que aclarar para el enfoque de nuestro trabajo.

En U.S.A se utiliza como sinónimo de "creación colectiva". En su libro *"Devising performance",* Deirdre Heddon y Jane Milling (2007) utilizan los términos "devising" y "collaborative creation" de forma intercambiable, aunque especifican que existen entre ellos variaciones en el énfasis: mientras el concepto "devising" no implica la existencia de más de un participante, el concepto "collaborative creation" sí lo hace. Por otra parte, en contextos no teatrales "devising" sugiere una creación dentro de unas circunstancias previas, un marco, un plan preconcebido sobre el que trabajar las ideas. Sin embargo "collaborative creation" pone más énfasis en la creación "desde la nada". A pesar de estos matices, cada compañía, director o centro educativo tiene su propio enfoque, sus propias prácticas y metodología.

En general, una pieza creada mediante técnicas de *devising*, suele comenzar con la propuesta de un tema o concepto sobre el que investigar, el cual será explorado a través de una batería de ejercicios o tareas ("tasks") propuestos por el/la directora/a. Estos ejercicios dan lugar a una amplia gama de respuestas improvisadas por parte de los performers. En una etapa posterior estas respuestas suelen ser puestas en común y discutidas en grupo, con el propósito de explorar, ajustar y decidir en grupo qué elementos interesantes se pueden extraer de ellas. En las fases iniciales, estas las tareas y ejercicios pueden tomar formas y características muy variadas (preguntas, juegos, improvisaciones, etc),

ya que están enfocadas a una exploración abierta y suelen depender directamente del estilo del director/a o las características del proyecto. Como resultado de estas diferentes tareas surge un amplio abanico de respuestas a partir de las cuales se va generando el material. La elección del material que se trabajará en los sucesivos ensayos o talleres ("workshops") puede correr a cargo del grupo o del director/a, en función del modelo de *devising* que se trate, asunto que abordaré más adelante. De esta manera se producirá una criba, selección y modelado del material que, por un lado, dependerá de cómo sea trabajado el material y su vinculación con la naturaleza del proyecto, y por otro, –desde nuestra perspectiva, el aspecto más interesante- está íntimamente ligado a la personalidad, preparación y capacidades de los/as performers y el/la director/a en su caso. El material definitivo es entonces combinado para crear secciones estructurales más extensas que darán forma a la pieza completa.

Una vez finalizado el proceso de creación, los/as performers deben tener una idea bastante clara de la pieza en su totalidad, esto es: temática, materiales, estructura, relación con otros performers, el grado en que interactúan con dicho material, y/o el público y resto de performers. En piezas generadas mediante estos procesos, rara vez se improvisa en la fase de performance, -salvo que en alguna sección se detalle explícitamente- debido a que el material se ha desarrollado y trabajado a través de un largo y detallado proceso, para adaptarlo a la situación performativa, incluso teniendo en cuenta el factor "imprevistos". Una característica habitual y particularmente interesante es que estos proyectos suelen seguir evolucionando más allá de la primera performance y nunca tendrán lugar dos performances iguales de la misma pieza.

El aspecto improvisatorio y creativo en la interpretación ha formado parte de las artes performativas populares a través del tiempo en distintas culturas, de manera que muchas compañías de teatro que desarrollaron prácticas de *devising* en las décadas de los 60 y 70 se inspiraron en ellas. La compañía londinense Tara Arts empleaba prácticas improvisatorias inspiradas en el drama folk medieval *Gujarati Bhavai* o en el teatro físico occidental, por ejemplo. En general se puede decir que la mayoría de las compañías consideran la llamada *commedia dell'arte* [24] como el primer paradigma teatral donde los actores y actrices generan el material improvisatorio dentro de unos parámetros determinados, el cual formará parte de la escena.

El renovado interés que se produjo en el s. XX por la commedia dell'arte llevó a Jacques Copeau y su compañía Les Copiaux a adoptar este género, dándole un nuevo enfoque con personajes y temáticas más actuales. Copeau experimentó con máscaras e improvisaciones al estilo de la citada commedia dell'arte, retomando de nuevo la tradición de mimo francesa y las relaciones entre lo político y lo popular. A esta línea se sumaron otros autores como Jean-Louis Barrault, Jacques Lecoq o Ariane Mnouchkine.

Encontramos elementos relacionados con la improvisación o el azar en las primeras vanguardias del s.XX. Por un lado, los dadaístas solían enfatizar la espontaneidad, tratando de desafiar lo convencional tanto en sus performances como en sus procesos creativos. También los surrealistas desarrollaron

[24] La *Commedia dell'Arte* o comedia del arte italiana es un tipo de teatro popular nacido a mediados del siglo XVI en Italia. En ella se mezclan elementos del teatro literario del Renacimiento italiano con tradiciones carnavalescas y recursos acrobáticos y mímicos.

procedimientos relacionados con el azar tales como la escritura automática, dando lugar a técnicas como el llamado *Cadavre exquis* o "cadáver exquisito"[25]. Otra conexión a tener en cuenta en relación con las vanguardias históricas y los procesos de *devising* es el gusto por los objetos encontrados. Podemos citar a Kurt Schwitters como el artista que de manera más prolífica utilizó este elemento. Los collages llamados "Merz" eran piezas creadas a partir de materiales u objetos encontrados, de la vida diaria. Estos objetos adquieren una nueva lógica que será tal en el contexto de la obra de arte, descontextualizados de su uso habitual.

El uso del azar como generador de piezas, los objetos encontrados y re-contextualizados, así como otros procesos relacionados, como el error o el accidente, serán muy frecuentes en el desarrollo de las artes performativas de las décadas de los 50 y 60, así como específicamente, de las piezas de *devising*. Podemos citar, como no, a John Cage y los artistas fluxus, en particular a George Bretch y Robert Filliou. Cage utiliza el concepto "chance operations", operaciones al azar, estableciendo una serie amplísima de procedimientos que garantizan la entrada del azar en su obra. En el caso de Filliou, éste incluso llega a desarrollar un proyecto pedagógico recogido en el libro "Teaching and Learning as Performing Arts", publicado en 1970.

Aunque hemos esbozado algunas evidentes conexiones de las obras de devising con las vanguardias artísticas del s. XX, no podemos concluir que las piezas de

[25] Es una técnica usada por los surrealistas, alrededor de 1925. Los teóricos y aficionados al juego (principalmente Robert Desnos, Paul Éluard, André Bretón y Tristan Tzara) sostenían que la creación debería estar asociada a lo lúdico, lo espontáneo y ser anónima y grupal.

devising son meramente una evolución de estas prácticas artísticas. La emergencia de estas piezas inventadas desde cero en las décadas de los 50 y 60 fue de otra magnitud, adoptando diferentes características en cuanto a estética, temática o relevancia social.

Hay que tener en cuenta que, aunque es evidente la relación con algunos elementos de las vanguardias artísticas con los procesos creativos y las piezas de *devising*, el impacto de movimientos como el dadaismo o el surrealismo fue diferente en Europa y Estados Unidos. Así como en Europa fueron marcadas corrientes artísticas, en Estados Unidos no tuvieron tanta repercusión, de ahí que movimientos como el Pop, Happening, arte conceptual, música experimental o performance art de las décadas de los 60 y 70 fueran percibidos por la sociedad norteamericana como más novedosos de lo que realmente eran.

Las prácticas de *devising* fueron sensibles a los cambios culturales del momento, adoptando formas, estructuras, o ideales estéticos de otras artes en su práctica artística. De igual manera la terminología de los ensayos fue evolucionando e impregnándose de otras disciplinas, como las ciencias o la industria musical, sustituyéndose por términos como “labs”, “workshops”, o “sessions”. Persiguiendo el ideal de conectar arte y vida, algunos artistas y performers se decantaron por la vía de presentar piezas “inacabadas”, siendo el público el responsable de finalizar (o no) la pieza. Es este el período de las performances que se conocen como “work-in-progress”, en las que el proceso mismo es la pieza y donde se enfatiza el punto de vista y la participación del público. Los roles ya nos están tan definidos y se cuestiona el concepto de “obra” y de autoría.

Los procesos de *devising* no surgen de manera aislada, sino que lo hacen al mismo tiempo que evolucionaban otras manifestaciones artísticas como la danza, el mimo, performance art, artes comunitarias ("community arts") o el teatro político. Es evidente que muchas de las características del espíritu del *devising* que se conservan hoy día surgen de la situación política y cultural de la posguerra en occidente. En las primeras décadas, *devising* se consideraba como una manifestación artística que aspiraba a los deseos de libertad y autenticidad, convirtiéndose en un material de expresión y compromiso social y político. Conceptos tales como "derechos individuales y colectivos", "autoconocimiento", "auto-determinación", "comunidad", "participación" o "igualdad", propios del contexto político de los 60 y 70 se convirtieron en los ideales de estas prácticas. Este hecho nos ayuda a entender por qué el *devising* se convirtió en una práctica no solo aceptada sino deseable, pasando a formar parte de programas artísticos, proyectos educativos y de intervención social.

El papel de las universidades y los "colleges" –principalmente en el contexto anglosajón- ha sido clave en el desarrollo de las piezas de *devising* y su aceptación como una de las corrientes culturales principales, viéndose apoyada también desde las instituciones educativas estatales. Artistas, performers, compañías de devising y profesionales de la danza han sido invitados regularmente por las universidades del Reino Unido, Estados Unidos o Australia, a través de contratos docentes o residencias artísticas. Asimismo, se ha fomentado el uso de locales y centros alternativos dedicados a la representación de estas prácticas artísticas, estableciendo tours o circuitos donde representar estas piezas. Uno de los precursores de este sistema fue el Black Mountain

College (Carolina del Norte, USA), fundado en 1933, que apoyó desde el principio prácticas artísticas experimentales e innovadoras facilitando y promoviendo el contacto entre artistas de diferentes disciplinas artísticas, entre los que se encontraban John Cage, Merce Cunningham, Willem y Elaine de Kooning, Franz Kline, Buckminster Fuller o Walter Gropius entre otros. En la misma línea podemos citar el trabajo de Albert Hunt en el Bradford College of Art, que en la década de los 60 tuvo un papel fundamental en el desarrollo de las artes performativas y las compañías del momento, inspirando al mismo tiempo la enseñanza de las artes en Australia. En este país, gracias a los cursos impartidos por el Victoria College of Arts o la Deakin University, las prácticas de devising junto con otras prácticas teatrales similares han pasado a formar parte de los recursos más utilizados en las compañías artísticas más relevantes. Asimismo, en Reino Unido, desde los años 60, las técnicas de *devising* se imparten a través de cursos en universidades como la de Exeter, Lancaster, o Leeds.

Como resulta evidente, en el s.XXI las temáticas han cambiado en función de los acontecimientos que marcan nuestra sociedad actual. Sin embargo, estas prácticas siempre estuvieron ligadas al contexto político y cultural de su tiempo, de ahí que aún se mantengan algunos aspectos relacionados con la forma, procesos o retórica. Por otra parte, las nuevas tecnologías también han entrado en escena de formas muy variadas, estableciendo múltiples lenguajes y retos aún por explorar.

Modelos de *devising*

En general podríamos decir que existen tantos modelos de "devising" como compañías o directores. Sin embargo, en todos ellos prevalecen unas pautas y principios básicos que expondremos más adelante. Podemos establecer a grandes rasgos dos amplias categorías:

"Group Devising": los/as performers y colaboradores tienen igual responsabilidad para dirigir los ensayos y dirigir el proyecto. Cualquier decisión relacionada con el trabajo debe ser tomada por el grupo en conjunto. Este modelo rara vez se encuentra en la práctica, ya que suele existir un director *de facto.* También se suele denominar "non-directed devising"

"Directed Devising": En este modelo una persona adopta el rol de director y asume la totalidad de la responsabilidad tanto del proceso como del proyecto. El director toma cada decisión de manera independiente después de trabajar conjuntamente con los/as performers.

Existe una tercera categoría que establece Jason E. Weber en su artículo *"Creating together: Defining Approaches to Collaboratively-Generated Devised Theatre"* (2010). En dicho artículo investiga tres compañías de teatro con sede en Massachusetts que utilizan los principios de *devising* y establece la siguiente clasificación:

- Collective collaboration
- Guided Collaboration
- Specialized Collaboration

Los dos primeros modelos son equivalentes a los ya comentados “Group Devising” y “Directed Devising” respectivamente. El último modelo, “Specialized Collaboration” hace referencia a la necesidad de establecer múltiples roles o parcelas de especialización cada una dirigida por un director, de manera que no hay un solo director-creador del proyecto en su totalidad. Como ejemplo cita un posible proyecto en el que se necesite a un experto en marionetas, un ingeniero de sonido y un director, éste último encargado de observar como un “tercer ojo” desde el punto de vista de la audiencia. Cada director/a es experto en su campo y toma decisiones al respecto, pero no tiene por qué dominar el campo de otro, de forma que cada cual tomará las decisiones oportunas en el suyo.

Características comunes de los procesos de devising

Investigando los procesos empleados por varias compañías paradigmáticas actuales y de amplia trayectoria en la aplicación de estas técnicas, entre ellas Complicite, Goat Island, Idée Fixe, Forced Entertainment, Wooster Group, los procesos de trabajo de directoras o performers tales como Pina Bausch, Meredith Monk, o las propuestas pedagógicas de Ruth Zaporah y Jackie Walduck, encontramos varias conexiones interesantes y pautas de trabajo similares que nos llevan a adentrarnos un poco más en las interioridades de estos procesos.

De este estudio previo hemos obtenido una serie de características comunes que se repiten en todos los procesos de *devising* y que definen las bases de lo que es y no es *devising*. Estas son:

- Se trata de un proyecto creado a través de tareas ("tasks") y respuestas ("responses") a las mismas: esto constituye el corazón del proceso creativo al que se refiere el término *devising*, es decir, la o las respuestas improvisadas del performer a las tareas o preguntas propuestas por el director/compositor. El material se genera a partir de estas respuestas por parte de los performers y la continuada exploración y refinamiento de las mismas.

- El proyecto es creado de forma colaborativa con los performers: un proyecto de *devising* es creado por un grupo de artistas, aunque no todos sean intérpretes. Todos contribuyen en el proceso mediante la aportación de ideas y el correspondiente feedback que inevitablemente se produce. Los participantes y su interacción son la base del proyecto. De hecho, la creación será única para esos participantes ya que el material está especial e íntimamente ligado a ellos.

- La obra se crea a través de un proceso de investigación, principalmente a través de las propias improvisaciones en talleres y ensayos, aunque también puede ser bibliográfica, o vinculada con otras artes.

- El proyecto no parte de un guion previo: según Heddon y Milling, (2007), se trata de un tipo de trabajo en el que no hay guion ni partitura previa a la creación de la obra. Ésta se genera en su totalidad a través del proceso.

La secuencia de estos procesos se detalla a continuación:

Proceso 1: Investigación

Aunque no siempre se comienza con una fase de investigación, a menudo es una etapa crucial en muchas compañías. Normalmente, en esta primera exploración, no participa la totalidad de los performers, lo hacen solo algunos de ellos ya que de esta manera es más económico y operativo. El director/compositor suele traer una idea o tema específico para la investigación de manera que el primer rol del performer sería explorar las posibilidades creativas de la idea del proyecto, aún sin elaborar material para la performance. A veces el material puede ser generado durante esta etapa, pero no es la principal función en esta fase.

Se suele culminar con una sesión abierta en la que se exponen las propuestas fruto de la investigación. Aquí los performers muestran algunas de las tareas (tasks) que podrán ser trabajadas más adelante. Estas sesiones ("work-in-progress showings") normalmente están abiertas a público invitado, que suele ofrecer feedback crítico constructivo.

Los performers son llamados a participar en una gran variedad de tareas, explorando sus posibilidades en un marco de tiempo relativamente corto. A lo largo de la investigación algunas de las tareas serán abandonadas y es posible que cambie el foco de atención de la investigación. A veces el proyecto parece no evolucionar y el/la performer puede sentirse perdido, por lo que es importante confiar en las directrices del director/compositor. Esta puede ser una de las etapas más frustrantes del proceso de *devising* ya que los/as performers pueden

sentirse vulnerables y estancados. Es fundamental en este caso el apoyo del director y por supuesto del grupo.

Es habitual en las prácticas de *devising* dirigido que el director/compositor elija a los/as performers basándose en su personalidad, intereses, trayectoria artística y habilidades particulares. Esta es una de las decisiones creativas más importantes que debe tomar el director/a. Por otra parte, el proceso de *devising* requiere encontrar maneras de trabajar juntos y esto incluye por ejemplo, colaborar entre ellos para encontrar material que se ajuste a los instrumentos de los/as performers. Ya que el material es creado a través de las improvisaciones de los/as performers en los ensayos, la pieza final se formará alrededor de la instrumentación que genere el grupo.

Uno de los resultados de una fase de investigación es una demostración de la validez de la idea para proceder a la nueva etapa de creación. Generalmente, esta etapa ayuda al director/a a encontrar tareas básicas e ideas para el material, y para el grupo, sirve para encontrar un buen ambiente de trabajo grupal.

Proceso 2: Creación

La fase de creación se centre en la generación y desarrollo del material de la performance, las ideas y el grupo. Al igual que en la fase de investigación, los/as performers improvisan respuestas a tareas establecidas por el director/compositor/a. Éste/a se encarga de buscar aspectos interesantes en estas improvisaciones que pueden llegar a ser material para la pieza final. En *devising* musical estos aspectos pueden referirse a: armonías específicas,

gestos, actitud interpretativa, relaciones entre determinadas alturas o la relación entre los/as performers. Como explica la artista multidisciplinary Meredith Monk, *"I integrate material furnished by the participants into my personal creation".* En ocasiones, algunos directores (Monk o Baush) suelen grabar los ensayos y puede ocurrir que algún tramo de improvisación sea elegido y fijado para la performance final.

Encontrar el material a menudo requiere volver una y otra vez sobre la misma tarea, de manera que se va construyendo gradualmente una densa relación entre el/la performer, la tarea y la naturaleza de la improvisación. Cuando el/la performer está listo para encontrar nuevas ideas y conexiones más fuertes, entonces la tarea generará materiales más interesantes. Una simple tarea o juego puede generar varios sets de materiales relacionados entre sí, los cuales pueden derivar en otras ideas radicalmente diferentes.

En esta etapa son habituales los debates abiertos (open discussions), dirigidos por el director/compositor. En ellos se suele invitar a otros/as artistas, que son animados a participar en el proceso creativo en varios niveles, desde el puramente técnico (p.ej. explorando otros enfoques de interpretación de las tareas), al emocional (cómo el performer se relaciona personalmente con el material), o al artístico. Todo este proceso "multi-capa" hace que los/as performer adquieran un alto nivel de vinculación con el trabajo y el material que están generando, de manera que puedan argumentar sus decisiones, -aunque la decisión final siempre pertenece al director/compositor/a-.

Los materiales de la fase creativa a menudo son generados a partir de tareas simples. Una vez que el material es seleccionado y se retoma la tarea de nuevo, se van añadiendo niveles de complejidad.

En esta etapa también se exploran otros aspectos de la performance al margen de la creación del material. Para muchos profesionales, ideas no performativas como construir una buena dinámica grupal o desarrollar una estética particular son elementos esenciales del proceso de devising. Para el desarrollo de estas ideas no performativas los directores suelen usar las llamadas técnicas de laboratorio. El concepto "theatre laboratory" tiene una larga historia, aunque actualmente se refiere a aquellas prácticas teatrales que incluyen tareas cuyo objetivo principal no es generar material, tales como calentamientos, juegos, etc, y son usadas generalmente para crear una estética de grupo o bien para entrenar a los performers en técnicas habituales de la compañía.

Proceso 3: Ensayos

En esta fase el material "en bruto" generado en fases anteriores se transforma en secuencias más fijadas para la interpretación ("performance-ready sequences").

El primer paso para ello sería encontrar conexiones entre el material en bruto, generalmente yuxtaponiendo el material por pares y buscando conexiones entre ellos de manera gradual. De esta manera, el material se va desarrollando paulatinamente, obteniéndose secuencias cada vez más largas.

Algunas compañías utilizan la técnica del collage, como es el caso de Pina Bausch. Usando trozos de papel cada uno con el título del material al que hace referencia y colocándolos y reorganizándolos en una tabla, Bausch podía visualizar y encontrar una estructura para su trabajo. The Wooster Group, compañía neoyorkina, utiliza otra técnica consistente en partir de fragmentos de obras preexistentes y reutilizarlas, a modo de collage, usando y adaptando otras líneas argumentales según lo necesiten.

En esta fase es posible que surja material nuevo desarrollado específicamente para apoyar o dar consistencia a la estructura emergente. Es por tanto difícil determinar a veces cuándo empieza y acaba la fase de creación y de ensayo, ya que es usual que se solapen.

Una vez que la estructura está establecida, los materiales son ensayados de la manera habitual, repitiendo numerosas veces. En esta etapa, el director/compositor/a suele ser más específico en cuanto a las instrucciones, adoptando más control sobre el contenido del material. Es importante destacar que no todo el material necesita estar fijado a un nivel específico de detalle para ser efectivo. Para los/as performers, el principal logro de la fase de ensayo es adquirir un sentido de autoría sobre el material, al mismo tiempo que las libertades de la fase creativa van desapareciendo. Es esencial que el performer tenga un claro conocimiento de cómo el material funciona o camina dentro de la estructura, y qué grado de flexibilidad puede tener en la interpretación.

De nuevo en esta fase es posible la presencia de colegas ("outside eye") que aporten feedback desde una posición externa. También es habitual el visionado de grabaciones en audio y video en grupo para un análisis más crítico.

Proceso 4: Performance

A menudo, la conexión entre la autobiografía del performer y los materiales que genera, se vuelve altamente explícita en el acto de interpretación. En el contexto de teatro y danza-teatro contemporáneos se suele utilizar el concepto "persona" para referirse a una situación en la que el/la performer no es un "personaje" pero tampoco es totalmente equivalente a su "identidad real". La situación de "persona" permite a los performers establecer los vínculos creados con el público a través de su íntima conexión con el material para comunicar las ideas del proyecto. Esta situación es apreciable en algunas piezas de Meredith Monk, en las que recurre a recuerdos o situaciones de su propia vida personal.

Estas estructuras dinámicas que reaccionan y pueden variar en cada situación, permiten a los performers explorar su relación en cada nueva interpretación. Suelen moldear el material en función de distintos públicos, contextos, situaciones sociales recientes, etc, ya que el material surgió de ellos mismos y la exploración es continua.

De la misma manera, cuando un proyecto madura, a menudo es necesario revisar la pieza y ajustarla a las nuevas circunstancias (p.ej. si la pieza es interpretada en un país o cultura diferente, o si cambia alguno de los/as performers.) Por el contrario, si los performers consideran que la pieza ha

perdido relevancia o simplemente no desean continuar interpretándola, la pieza habrá llegado a su fin y nunca más tendrá lugar, dado que el material les pertenece por estar íntimamente ligado a ellos y una reinterpretación por parte de otros performers ya no sería la misma pieza, sino otra diferente. Como resulta evidente, *devising* es en sí mismo una práctica de carácter efímero.

Conclusiones

Como resulta evidente la dimensión pedagógica, e integradora de estas técnicas de tradición anglosajona, tanto a nivel creativo en general como artístico en particular es indiscutible y muy estimulante. Como ya hemos comentado, los procesos de *devising* ya forman parte de los planes de estudios de varias universidades anglosajonas con bastante éxito, hecho que es de particular interés para la investigación que planteo en mi tesis doctoral al abordar estas técnicas en los estudios superiores de Arte Dramático de Córdoba.

La principal dificultad para conocer y dominar estas herramientas consiste sobre todo en la complejidad para experimentar de primera mano estos procesos, ya que como hemos expuesto, en su origen tienen lugar en los ensayos de las compañías a puerta cerrada. Sin embargo, existen workshops, talleres dirigidos a docentes, artistas y/o público en general, impartidos por integrantes de estas compañías o bien a través de las universidades, donde comenzar a familiarizarse con estas prácticas artísticas colectivas.

Tras haber asistido a algunos de estos workshops y desde la experiencia y el convencimiento de que la práctica de estas técnicas creativas apunta en la

dirección en la que deben caminar las enseñanzas artísticas, señalaré algunos de los puntos fuertes que, a nuestro juicio, ofrecen estas prácticas como herramienta pedagógica.

Por una parte, absolutamente todas las técnicas se pueden adaptar a diferentes niveles de dificultad, desde performers sin preparación previa, a profesionales de diferentes ramos. De hecho, se han conseguido resultados muy estimulantes cuando en la creación colectiva han participado performers con grandes diferencias en cuanto a formación y capacidades. Otro punto a destacar tiene que ver con la capacidad de adaptación a diferentes disciplinas artísticas, de ahí su interés a nivel pedagógico e integrador, potenciando el trabajo desde la transversalidad y las diferentes capacidades o inteligencias, a través de la multidisciplina. Intrínseca al concepto de *devising* es la idea de que lo importante no es el resultado, sino el proceso, el aprendizaje que se va generando independientemente de que haya o no una obra final, lo que deriva en una revalorización de la experiencia directa y la reflexión sobre la misma, sin incidir tanto en el producto resultante. Para finalizar destacaré como especialmente relevante en el marco de los estudios artísticos superiores, la apuesta de estas prácticas por la investigación como fase inicial y continua en todas las fases del proceso. Esta exploración permanente, tanto a nivel individual como grupal, y que puede producirse incluso espontáneamente en cualquier etapa del proceso de creación, estimula la reflexión continua, el cuestionamiento sobre cualquier aspecto, potenciando así el pensamiento crítico y la respuesta constructiva, imprescindible en nuestro ámbito artístico y educativo.

Referencias bibliográficas

ODDEY, A.1994. Devising theatre: a practical and theoretical handbook. London & New York. Routledge

HEDDON, D. Y MILLING, J. 2007. Devising Performance: a critical history. London. Palgrave Macmillan

GOVAN, E., NICHOLSON, H., NORMINGTON, K. 2007. Making a Performance: Devising histories and contemporary practices. London. Routledge

FILLIOU, R. 2014. Teaching and learning as performing arts. U.K. Occasional Papers

Webgrafía

WEBER, J.E. Recuperado de:

https://www.academia.edu/462369/Creating_Together_Defining_Approaches_to_Collaboratively-Generated_Devised_Theatre

LAS TECNOLOGIAS EN LA INVESTIGACIÓN: APLICACIONES EN EL AULA. CASO PRÁCTICO, METODOLOGÍA INVESTIGADORA PARA ANALIZAR LOS PAPELES EN EL CICLO DE ENCUADERNACION ARTISTICA. CASO PRÁCTICO, EL CARTEL ROCIERO

The technologies in the research: applications in the classroom. Practical case, research methodology to analyze papers in the artistic binding cycle. Practical case, the rociero poster

Sergio Cruz Pozuelo Cabezón

Escuela de Arte Dionisio Ortiz

materialesytecnologia.arte@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo versa sobre la creatividad investigadora a partir de hechos comunes, y aspectos cotidianos del entorno cercano. Es un trabajo con un eje central de investigación sobre el papel dentro del programa del módulo de materiales y tecnología en el ciclo de encuadernación artístico, y en concreto hemos realizado un caso práctico sobre el cartel como género artístico y como temática concreta, el cartel rociero, pero con unos ejes transversales interesantes incluyendo áreas de conocimiento como son el patrimonio, histórico artístico, folclore y tradiciones, y expresión artística como forma creadora. Es un documento que recoge una experiencia docente en el ámbito de las artes plásticas, con recursos tradicionales y de nuevas tecnologías, con una mirada holística, y que permite abrir puertas a otras posibles temáticas, susceptibles a la investigación.

Es una oportunidad para enseñar en el aula el carácter científico de toda investigación y el uso de las nuevas tecnologías para facilitarnos el trabajo.

PALABRAS CLAVE: **INVESTIGACIÓN, ARTE; TECNOLOGÍA; PATRIMONIO; PEDAGOGÍA;**

ABSTRACT

This paper is about research creativity based on common facts, and everyday aspects of the surrounding environment. It is a work with a central axis of investigation on the role within the program of the module of materials and technology in the cycle of artistic binding, and in particular we have made a practical case on the poster as an artistic genre and as a specific theme, the rociero poster, but with some interesting transversal axes including areas of knowledge such as heritage, artistic history, folklore and traditions, and artistic expression as a creative form. It is a document that gathers a teaching experience in the field of plastic arts, with traditional resources and new technologies, with a holistic look, and that allows to open doors to other possible themes, susceptible to research.

It is an opportunity to teach in the classroom the scientific character of all research and the use of new technologies to facilitate our work.

KEYWORDS: RESEARCH; ART; TECHNOLOGY; HERITAGE; PEDAGOGY;

Fecha de recepción del artículo: 7/09/2019
Fecha de Aceptación: 01/11/2019

Citar artículo: POZUELO CABEZÓN, S. C. (2019). Las tecnologías en la investigación: aplicaciones en el aula. Caso práctico, metodología investigadora para analizar los papeles en el ciclo de encuadernación artística. Caso práctico, el cartel rociero. *e-CO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº Extraordinario: Jornadas de Investigación para las Enseñanzas Artísticas Superiores, CEP de Córdoba.

INTRODUCCION

“Es fundamental contar con nuestra tendencia a la búsqueda de la verdad, a conocerlo todo, a saber sin límites ni fronteras, a preguntarse incesantemente por los por qué de todo. La ciencia, que es la verdad demostrada y sistematizada, ha sido perseguida como un ideal irrenunciable” (Marín Ibáñez,1997)

Haciendo caso del aforismo del Dr Letamendi expuesto en el antiguo hospital de la Macarena “El médico que sólo sabe de medicina, ni de medicina sabe” no

podremos tener una visión completa de lo que supone el uso del papel y en este caso, el uso de este material en la cartelera artística y en concreto en el tema que abordamos, concretamente el cartel del Rocío y toda la información que aportan, a través del arte y de la imagen[26]. Es por eso que abordamos el tema objeto de estudio con una mirada global, integradora y con un potente pensamiento holístico como forma de percepción y análisis de la realidad que nos rodea aunque no nos alejamos tampoco del pensamiento analítico en el que se analiza un sistema a través de sus partes y su funcionamiento, puesto que entendemos que para tener una visión científica del objeto de estudio. Entendiendo el pensamiento holístico como forma de pensamiento natural y propio del ser humano, cualificado para abstraer ideas, conceptos, elaborar conexiones y obtener una visión de conjunto de un sistema complejo. Con una raíz que proviene del término griego ὅλος (hólos, que en español significa 'total', 'todo', ‘entero').no es otra cosa que tal y como dijo el creador del término SMUTS (1926) “la tendencia de la naturaleza de usar una evolución creativa para formar un todo que es mayor que la suma de sus partes”. Por tanto, entendemos que el análisis de nuestro tema a investigar se concibe desde el todo y no se podría entender un estudio sesgado del mismo porque restaría informaciones, que, aunque puedan aparentemente parecer indiferente puede arrojar un gran testimonio a nuestras averiguaciones. Un todo mayor que la suma de las partes.

[26] Nota de Romero Escassi para Doñana, Vegetación y paisaje.1988

A continuación, procedemos a detallar todo el proceso de investigación, fases de la investigación, tipos, recursos, recogidas de datos y técnicas asociadas, así podremos entender de qué forma es más correcta de investigar un tema.

PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Cuando decimos investigación, como proceso de búsqueda, de indagación y de cuestionamiento, a parte de la curiosidad natural, es necesario hacer referencia a la necesidad y exigencia de trabajar de manera concisa, rigurosa y sistemática, es decir, de elaborar nuestro trabajo con método.

-La metodología es el axioma esencial de la investigación con calidad científica. Nosotros centraremos la atención en la metodología cualitativa, sin negar la utilidad de las informaciones provenientes de la metodología cuantitativa.

-La estructura general que aportamos a continuación, nos sirve para el desarrollo del estudio que marca la linea de trabajo sobre el estudio de los papeles usados en carteles y un estudio concreto sobre los carteles de la Romería del Rocio como tema:

Introducción: Justificación del estudio, motivaciones, objetivos, general y específicos.

Metodología: Descripción de la implementación: Desarrollo amplio del método y estrategia elegida, así como de los instrumentos utilizados.

Interpretación: de resultados en función del marco teórico y de los datos recogidos.

Conclusiones: Se desarrolla un documento con las conclusiones a partir de los resultados, así como una reflexión crítica.

Sugerencias para posibles estudios a partir del realizado.

Referencias bibliográficas.

Desarrollaremos a lo largo del tema, cuestiones y aspectos relevantes de la metodología de la investigación.

A través de la investigación, enseñamos a nuestro alumnado a nos acercarse al conocimiento de la “realidad”. Mostrarles como buscar el significado de la naturaleza de los materiales, las cualidades y las relaciones de las cosas. Podemos acercarnos a la realidad de formas diversas, por medio de la metodología científica. con carácter heurístico y aportando una acción reflexiva, rigurosa, organizada y disciplinada, como indica SIERRA (el proceso de aplicación del método y técnicas científicas a situaciones y problemas concretos, este tema introductorio sirve de entrada al curso, antes de trabajar el método científico, las magnitudes y una introducción a la clasificación y propiedades de los materiales en general y en los de encuadernación en particular.

En esta definición se distinguen las siguientes notas:

La investigación, es un proceso formado por un conjunto de fases de actuación sucesivas, orientada a descubrir parte de la realidad del entorno social.

La investigación tendrá como finalidad hallar respuestas a problemas desconocidos.

La investigación debe referirse a problemas concretos y reales de la realidad social.

Por tanto tendremos en cuenta los siguientes conceptos que sirve de premisas para nuestro estudio:

-Profundidad: hace referencia a investigaciones exploratorias (observación general), descriptivas (variables) y explicativas (intensidad).

-Amplitud: microsociológicas y macrosociológicas.

-Fuentes: Según este criterio diferenciamos entre primarias (datos recogidos para la investigación por aquellos que la efectúan), secundarias (por otras personas y para otras investigaciones) o mixtas que aplican complementariamente datos primarios y secundarios.

-Naturaleza de la investigación: pueden ser empíricas, si trabajan con hechos de experiencia directa no manipulados; experimentales, si se apoyan en fenómenos provocados o manipulados en ambientes artificiales; documentales, si tienen como objeto directo la observación de fuentes documentales; y de encuestas/entrevistas, en las que los datos proceden, de manifestaciones verbales de los sujetos observados. Pueden ser investigaciones sobre el terreno, investigación de campo, y de laboratorio.

-Resultados: Las monografías son estudios descriptivos sobre temas particulares. Los informes se distinguen de las monografías por su mayor amplitud, son estudios detallados. Por último, los estudios de replicación son los que se realizan para repetir investigaciones ya realizadas, en ambientes y condiciones nuevas.

-Metodología: Usaremos los dos modelos históricos de investigación, que aunque etimológicamente opuestos, hoy no se deben considerar incompatibles: el cuantitativo, centra de manera predominante la investigación en aspectos o fenómenos susceptibles de cuantificación; el cualitativo, se orienta a descubrir el sentido y significado.

> "La elección del método depende de las exigencias de la investigación, por lo que el investigador será flexible. Hoy se tiende a hablar de pluralismo. El pluralismo integrador consiste en reconocer primero que existe pluralismo metodológico; y después, que ese pluralismo sea integrador de preocupaciones y soluciones…" (Dendaluce, 1998).
>
> La investigación cualitativa se refiriere a la forma de plantear problemas, de recoger datos y tratarlos, así como a determinados enfoques de producción o generación del conocimiento científico, como señala SANDIN (2003) Sería un error concebir la organización de los bloques como una visión ordenada y lineal del proceso de investigación cualitativa en educación. La metodología cualitativa «es una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y presa de la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con

independencia de su orientación preferentemente idiográfica y procesual, posibilite un análisis (exploratorio, de reducción de datos, de toma de decisiones, evaluativo, etc.) que dé lugar a la obtención del conocimiento válido con suficiente potencia explicativa, acorde, en cualquier caso, con el objetivo planteado y los descriptores e indicadores a los que se tuviera acceso»(Anguera,1995: 514 en Pérez Serrano, 2001)

-La observación: debe probar su valor científico: Fiabilidad, Validez y Exactitud de lo observado. Hay diferentes tipos según los parámetros de sistematización:

-Planificación: Sistemática: Responde a una planificación.

Ocasional: No está sometida a tiempo fijo, lugar o situación. -

Realización:

Directa: La realiza el propio investigador.

Indirecta: La realizan otras personas o medios tecnológicos. -

Controlada: Se realiza en situaciones sociales artificiales.

Libre: Se realiza en el medio natural donde ocurre el fenómeno.

Número de sujetos observados: Colectiva. Individual.

Grado de implicación del observador:

-Las técnicas de observación consiste en una serie de recursos que se usan para optimizar la objetividad y sistematización de lo observado.

-Técnicas para la recogida de datos: La Observación, como acto de mirar atentamente algo, es una técnica básica para la investigación. Sirve para recabar datos en base a los cuales emitir un juicio.

Centraremos nuestra atención en la atención documental: Es importante en investigación familiarizarse con los documentos del área de estudio que vamos a abordar y más concretamente, con todos y cada uno de los trabajos de investigación anteriores que traten de nuestro tema específico, recursos existentes, debido a que facilitan:

Información sobre el estado actual del “problema”.

Información de los éxitos y fracasos de quienes ya han abordado problemas similares, evitando caer en los errores y, estimulan la comprensión de nuestra labor, contribuyendo al desarrollo de la disciplina. Las referencias más frecuentes en investigación son las que encontramos en la bibliografía, pero podemos encontrar información en otras fuentes como:

Documentos escritos (prensa; documentos personales; etc.).

Documentos estadísticos (censo;etc.).

Documentos de imagen y sonido (cine; radio; televisión; etc.).

Documentos-obieto (realizaciones técnicas y artísticas del hombre).

Otras técnicas directas para recabar información de personas que puedan aportarla, serán los cuestionarios y las entrevistas, deducimos según HERNANDEZ:

-Los cuestionarios: Consisten en una serie de preguntas a las que los individuos han de contestar por escrito. Puede administrarse de forma individual o a gran cantidad de individuos simultáneamente. La cuestión principal consiste en traducir el problema teórico de la investigación al lenguaje del cuestionario, con preguntas bien estructuradas y codificadas.

Normas para su elaboración: Elaborar cuestiones sencillas pero esenciales, claras y precisas, definidas para la investigación del tema. Evitar preguntas ambiguas,dobles o negativas.
Tipos de cuestionarios: Pueden ser cerrado demandando a los sujetos respuestas cortas de tipo Si o No, o señalar entre varias respuestas sugeridas, o cuestionarios de forma abierta demandando una respuesta libre. Suelen ser más difíciles de valorar e interpretar.

-La entrevista: consiste en una comunicación interpersonal, tal como señala DIAZ-BRAVO (2013) “una conversación que se propone con un fin determinado distinto al simple hecho de conversar a través de una conversación estructurada, que configura una relación dinámica y comprensiva, desarrollada en un clima de confianza y aceptación, con la finalidad de recoger información y ayudar”. Dentro de la entrevista tendremos los siguientes elementos: el entrevistador, el entrevistado y el documento resultante.

El entrevistador, es quien dirige y estimula la entrevista, deberá saber observar y escuchar. Poseer madurez afectiva y equilibrio interior. Ser objetivo e imparcial. No ser agresivo ni autoritario. Poseer capacidad de empatía. Ser cordial, afable y accesible. Respetar la intimidad del entrevistado. Ser sincero, paciente y sereno. Ser prudente. Guardar el secreto profesional.

El entrevistado es el sujeto que nos proporciona o recibe información.

Tipos de entrevistas: Existen distintos tipos de entrevistas, atendiendo a diversos criterios, estas serán: Por su finalidad (diagnóstica, informativa, orientadora). Por la técnica utilizada (libre, estandarizada o estructurada). Atendiendo al momento (inicial, periódica o final).

-Técnicas de análisis: la interpretación: Una vez que contamos con toda la información reunida, comienza la etapa más amplia de la investigación: la reducción y análisis de datos. Es conveniente tener en cuenta que esta nueva fase, no se atiene a directrices fijas y concretas, sino que convivirán diversos enfoques.

El sentido del análisis de datos consiste en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa de la realidad objeto de estudio. La

reducción de datos facilita su tratamiento y comprensión de los mismos.

-Las técnicas de estadística descriptiva resultan de utilidad, tanto en cuanto, tal como indica CALDUCH (2014) estén constituidas por el conjunto de instrumentos y temas relacionados con la descripción de colecciones de observaciones estadísticas, ya se refieran al total o a una muestra de la misma, siempre y cuando no sean exclusivas y sean un apoyo para la interpretación. Así pues, este tipo de análisis se empleará como soporte y siempre que sea acorde a los objetivos de la investigación. El análisis de frecuencias, es una de las técnicas empleadas que se basa en el recuento y cómputo de las frecuencias de las diversas variables, en base a los cuales se describe el tipo de "distribución" resultante de los datos. Sirve para conocer la importancia de las categorías y jerarquizar las unidades de contenido.

EL USO DE LA INFORMÁTICA EN LA INVESTIGACIÓN

Es una realidad el uso de la informática en la actualidad, con programas informáticos en el campo de la investigación, son imprescindibles y convierten al ordenador en herramienta indispensable para el tratamiento de texto y de los datos, pero siempre entendiéndolo como un recurso del investigador.

Desde que se popularizó el uso de la informática como instrumento de apoyo en el análisis de contenido (tanto cuantitativo como cualitativo), han surgido multitud

de programas, proporcionándonos la posibilidad de usar una gran cantidad de datos, nos ayudan a conseguir los resultados de forma más rápida y económica, permitiéndonos la comunicación e intercambio con otros investigadores, gracias a programas especializados tanto para el análisis cuantitativo como cualitativo, y que podemos acceder con facilidad en el mercado. Estos serán desde bases de datos, como ACCES, hojas de cálculo, como EXCEL y procesadores de texto, como WORD, todos ellos de Microsoft, hasta procesadores de datos más complejos y especializados, en el campo de la estadística aplicada a las ciencias, citamos el SPSS para Windows, en sus distintas versiones, con el se pueden hacer todo tipo de análisis de estadística descriptiva o inferencial. Para el análisis cualitativo de datos no numéricos y no estructurados, según REVUELTA (2003) citamos, a modo de ejemplo, el QSR NUD-IST (Non-numerical Unstructured Date Indexing, Searching and Theorizing).

Así mismo facilita vías de investigación abiertas en términos de espacio y tiempo, con fácil acceso a bibliotecas universitarias. y públicas, al igual que a repositorios y bibliotecas virtuales.

Elaboración de un informe final a partir de las conclusiones. supone la fase se describe y relata el procedimiento de la implantación dentro de la investigación, facilitando la reflexión sobre lo investigado a futuros lectores, autoafirmando a los participantes, proporcionando formación a los profesionales y abriendo campo a futuras investigaciones. Una buena investigación facilita la redacción de un buen informe, pero también es cierto que un informe mal elaborado desvirtúa el valor de la investigación. Habrá que prestar atención al informe ya

que es el único medio para comunicar y el que tienen otros para saber lo realizado.

En la estructura del informe final tendremos en cuenta, la Planificación desde la elaboración del informe, donde todos los elementos de la investigación, aparecen cohesionados, desde la localización del "problema" y justificación de ésta, la formulación de hipótesis... hasta las conclusiones. Así pues, la planificación del informe y la planificación de la investigación van ligadas desde el principio, y su redacción, es inseparable de la realización del estudio.

-Informe final de la investigación tendrá en cuenta unos elementos básicos para elaborar el dicho documento que recogerá las conclusiones, en base a una estructura que consistirá y contendrá: El título del informe, que debe ser descriptivo y completo, pero no excesivamente detallado. Simplemente basta con que, de una idea general del contenido, seguido de un resumen, donde se sintetice el contenido del informe. Suele consistir en una reseña de lo que hemos averiguado, cómo lo hemos descubierto y por qué es importante.

Seguido de la introducción donde presentamos el tema y finalidad de la investigación, las hipótesis principales y los principios fundamentales en que se haya basado la investigación, apoyándose en una reseña de las publicaciones que garanticen la investigación, fundamentando los objetivos de dicha investigación. Los pasos seguidos para alcanzar el resultado de la consecución de los objetivos quedará planificado en una metodología completa y operativa que nos arrojará unos datos, en principio, deseados.

-Estos resultados, incluirían tablas, gráficos o cuadros que sinteticen los datos surgidos de la investigación, así como los análisis estadísticos y/o cualitativos que puedan resultar convenientes. Tambien, son esenciales en este apartado dos indicaciones, de un lado la presentación de las soluciones, debe estar estructurada de modo que ilustre las principales variables e hipótesis fundamentadas en la introducción las tablas o gráficos incluidos en el informe, debe acompañarse de texto donde se expliquen con claridad.

-Las conclusiones recogerán aquellos resultados, entendiendo tal y como apunta COOK (1986) así, y en general, no hay razón alguna para que los resultados cuantitativos sean inherentes más generalizables que los resultados cualitativos. Habiendo sido, éstos, investigados a partir de las cuestiones iniciales e hipótesis planteadas, aquellas actividad investigadora tras haber planificado un plan de investigación contando con los recursos de información, iniciales. Se recogerla en un informe que se desarrollara en estilo y forma para dar a conocer dichas conclusiones. Para ello nos basaremos en un guión preciso, para dar razonamiento a la redacción y sea claro para el lector, sea este, futuro investigador o no. Se debe revisar y solicitar evaluación externa, tanto en forma como en contenido y corregir errores de expresión y ortográficos. Es preciso diferenciar entre observaciones y opiniones.
Todas las citas deben estar oportunamente documentadas, bien por notas a pie de página o en un anexo bibliográfico.

Conclusión y evaluación: del proceso de investigación concluye tal y como indica CASTRO, (1995) con la redacción del informe de investigación en el que se

reflejan los aspectos anteriores y se redactan las conclusiones obtenidas tanto en los análisis cuantitativos como de las transcripciones de las entrevistas.En esta parte del proceso de investigación, se debe reflexionar sobre los resultados obtenidos en la investigación que se ha llevado a cabo, y su concordancia o discrepancia con investigaciones previamente realizadas. Así mismo, se debe exponer si las hipótesis enunciadas o los objetivos planteados se han cumplido o no, los flancos que han quedado abiertos para futuras investigaciones y la importancia teórica y práctica de la investigación realizada.

ACTIVIDAD PEDAGÓGICA EN EL AULA: RECURSOS WEB PARA LA INVESTIGACIÓN

En clase, empezamos con un juego, como base importantísima de reconocer la realidad (WINNICOTT, 1993) Nos planteamos el problema de los 9 puntos es un ejercicio utilizado por primera vez por Joy Paul Guilford en 1970. El objetivo era evaluar las capacidades creativas, analizando la capacidad resolutiva y las limitaciones perceptivas de las personas.

Partiendo de estas premisas, se aborda un posible tema de investigación en el aula y se ofrece al alumnado la posibilidad de aplicar las tecnologías más cercanas a ellos, como son ordenadores portátiles, teléfonos móviles o tablets, con un tema sencillo, próximo a su realidad social y en donde cada uno de ellos puede hacer una investigación personalizada.

La experiencia se ha desarrollado en la Escuela de arte “Dionisio Ortiz” en el curso 2018/19, con un grupo de alumnas y alumnos de 1º curso de Ciclo de encuadernación artística. El tema planteado ha sido clasificación de los papeles

usados en encuadernación artistica y el uso de papel impreso en los carteles, en concreto el usado en el cartel rociero como punto de referencia, y como ejes transversales podían investigar sobre la implicaciones dentro del mismo , temas relacionados con ecología, etnografía, etnología, folclore, moda, fauna y flora, género, etc… en el podíamos usar cualquier tema estudiado en la asignatura de materiales y tecnología aplicadas al diseño, así como todas las fuentes que el alumnado, considerase válidas.

Así se trabajó, el tema del método cartesiano (como forma científica de investigación inspiradora en nuestro trabajo), la proporción áurea, la moda y media, estadística, haciendo referencias a las matemáticas, o la teoría del color cuando estudiamos el apartado referente a la física. tal y como se recoge en "ciencia y arte, arte y folclore: la proporción áurea en los carteles del Rocío (POZUELO, 2018 pag 84-85)

Este artículo no llegaría a desarrollarse si no hubiera ocurrido un hecho interesante, en cuanto que coincide con que se propuso al alumnado realizar su investigación en un tema de materiales como es el papel, muy apreciado por el alumnado que compone el grupo, además de la importancia del tema como trabajo que trata la transversalidad del patrimonio de nuestra comunidad, como es la romería hacia la aldea de El Rocío, con motivo de la romería en torno a la virgen del Rocío en la provincia de Huelva.

En un primer momento podríamos preguntarnos: ¿que une al diseño con la romería de El Rocío? y de entrada no encontramos ningún vínculo, o quizás sí. Mientras que la gran mayoría no considere que haya relación entre la ciencia y

El Rocío, no se puede cuestionar que hay una relación entre diseño y los carteles que proporcionan publicidad dicha romería.

Y este hecho, ha provocado en el alumnado el interés en realizar un trabajo sobre este objeto de estudio. El profesor, tras desarrollar en clase el tema referente a metido cartesiano, propuso al alumnado realizar sus trabajos en relación a productos artísticos relacionados con el papel. El grupo eligió el cartel como punto de referencia y finalmente optamos por el de los carteles del Rocío.

Finalmente hemos realizado el estudio con el siguiente propósito: El papel como soporte del cartel como base científica de algunos carteles de El Rocío.

El alumnado ha buscado información en bases de datos propuestas por el profesor, en las redes sociales, en páginas web y en diarios digitales y han realizado el trabajo según las indicaciones del proceso investigador anteriormente expuesto en este artículo.

El resultado se ha plasmado en un trabajo de clase que suben a la plataforma de almacenaje que usamos en clase, dropbox y en el artículo que presentamos a la revista Andalucía educa, de la consejería de educación de la Junta de Andalucía, para compartirla con toda la comunidad educativa de nuestra región. Con la satisfacción positiva por parte de todo el alumnado tras comprobar que es posible investigar con las nuevas tecnologías en temas cercanos a su realidad social.

BIBLIOGRAFIA

ALONSO MIURA (1988): *Doñana Vegetación y paisaje.* Agencia de Medioambiente. Junta de Andalucia. Sevilla.

CALDUCH, Rafael (2014): *Métodos y Técnicas de Investigación Internacional.* Edición electrónica original: Madrid - 1998. 2ª Edición electrónica revisada y actualizada: Madrid, 2014 Recuperado de: https://www.ucm.es/data/cont/docs/835-2018-03-01-Metodos%20y%20Tecnicas%20de%20Investigacion%20Internacional%20v2.pdf (consultado 7/06/2018)

CASTRO, E. (1995) *El proceso de investigación. un ejemplo*. Citado de CASTRO, E. (1995). *Niveles de comprensión en problemas verbales de comparación multiplicativa.* Granada: Comares. Recuperado de https://www.uv.es/Angel.Gutierrez/aprengeom/archivos2/homenaje/06CastroE.PDF (consultado 7/06/2018)

COOK, T. y otro (1986). *Métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación evaluativa*. Morata. Madrid.

DIAZ-BRAVO, Laura (2013) *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf (consultado 7/06/2018)

DENDALUCE, I. (ed.) (1988): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Madrid, Narcea.*

HERNANDEZ, Roberto *Metodología de la investigación*. Recuperado de http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portalIG/home_158/recursos/e-books/16062015/metodologia.pdf

SANDÍN, M Paz (2003) *La enseñanza de la investigación cualitativa*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277262474_La_ensenanza_de_la_investigacion_cualitativa (consultado 7/06/2018)

SMUTS, Jan (1926) *Holism and Evolutio*n, Londres, Macmillan & Co Ldt, p. 362.

WINNICOTT (1993) *Realidad y Juego.* Gedisa. Barcelona.

MARIN IBAÑEZ (1997) *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Nárcea. Madrid.

PEREZ SERRANO, G. (2001): *Elaboración de Proyectos Sociales*. *Casos Prácticos.* Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Nárcea. Madrid.

REVUELTA, Francisco Ignacio (2003) *Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación*. Ediciones Universidad de Salamanca (España) Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/56465

SIERRA, R. (2001). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Paraninfo, Madrid.

REVISTAS:

ANDALUCIA EDUCA Año X Numero 218. Primera quincena de abril de 2018 Pág 84-85. Ciencia y arte, arte y folclore: la proporción áurea en los carteles de la Romería del Rocío. POZUELO CABEZON, SC. recuperado de http://www.andaluciaeduca.com/hemeroteca/ae_digital218.pdf (consultado 7/06/2018)

LA EXPERIENCIA COMO HERRAMIENTA INNOVADORA DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE LA ESCUELA SUPERIOR DE ARTE DRAMÁTICO "MIGUEL SALCEDO HIERRO" DE CÓRDOBA.

The experience as an innovate tool of the research group of the Higher School of Dramatic Arts "Miguel Salcedo Hierro" of Córdoba.

Mª del Carmen Rodríguez Álvarez

E.S.A.D. "Miguel Salcedo Hierro" Córdoba
carmenrodrigueza@orange.es

RESUMEN

El contenido de esta comunicación fue compartido como ponencia en las "I Jornadas de investigación para las Enseñanzas artísticas Superiores" (191408GE044) organizadas por el Centro de Profesorado de Córdoba durante los días 22, 23 y 24 de febrero de 2019, en el Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco" de dicha localidad. Su objetivo, al igual que el de esta publicación, fue compartir y difundir la labor y resultados del Grupo de Investigación de la Escuela Superior de Arte Dramático "Miguel Salcedo" de Córdoba por si pudiera ser considerada de interés y utilidad como apoyo y referencia para el desarrollo de la labor docente del profesorado de Enseñanzas artísticas superiores.

PALABRAS CLAVE: **EXPERIENCIA; INNOVACIÓN; ARTE DRAMÁTICO;**

ABSTRACT

The content of this communication was shared as a presentation at the "I Jornadas de investigación para las Enseñanzas Artísticas Superiores" (191408GE044) organized by the Center for Teachers of Córdoba, on February 22, 23 and 24, 2019, at the Conservatory Superior of Music "Rafael Orozco". Its objective, the same as this publication, was to share and disseminate the work and results of the Research Group of the Higher School of Dramatic Arts "Miguel Salcedo" of Córdoba, in case it could be considered of interest and usefulness as support and reference for the development of the teaching work for higher artistic education.

KEYWORDS: EXPERIENCE; INNOVATION; DRAMATIC ART;

Fecha de recepción del artículo: 7/09/2019
Fecha de Aceptación: 01/11/2019

Citar artículo: RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, M. C. (2019). La experiencia como herramienta innovadora del grupo de investigación de la Escuela Superior de Arte Dramático "Miguel Salcedo Hierro" de Córdoba. e-*CO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº Extraordinario: Jornadas de Investigación para las Enseñanzas Artísticas Superiores, CEP de Córdoba.

El grupo de investigación de la E.S.A.D. de Córdoba nace durante el curso 2013-2014, dentro del programa de "Formación Continua" del C.E.P. "Luisa Revuelta" de Córdoba, con el objetivo de atender las demandas del nuevo curriculum de los estudios superiores que obligaba al alumnado, en la fase final del plan de estudios, a realizar un Trabajo fin de estudios (TFE) y a los integrantes del Claustro a tutorizar y, posteriormente, evaluar dichos trabajos. Conscientes de las deficiencias en ambos sectores, alumnado y profesorado, en el campo de la investigación científica se comenzó una labor de formación y consulta que tratara de mejorar esa situación de partida y que consiguiera del Claustro un compromiso definitivo con la disciplina investigadora.

Se creyó necesario reflexionar y afrontar esta situación a través de un trabajo grupal formado, en aquel entonces, exclusivamente por el profesorado al que le había sido designada la función de tutoría, en su mayoría personal con doble titulación, másteres o que poseían la suficiencia investigadora acreditada por estudios universitarios de tercer grado. De los dos doctores que, por aquel entonces, contaba el Claustro, solo uno figuraba en aquella primera lista de tutores.

En el seno del grupo de investigación de aquel año surge la guía docente del TFE donde se trataron de concretar las competencias, los criterios de evaluación y otras cuestiones relacionadas con el Trabajo Fin de Estudios, como las, hasta entonces no fijadas en el centro, normas de estilo. Pero lo más reseñable de aquella primera experiencia fue la exigencia, desde el primer curso de carrera, de orientar y formar al alumnado para que adquiriera paulatinamente las competencias en investigación propias de una titulación equivalente a grado.

Una vez transcurrida esta primera experiencia, se consideró necesario durante el curso 2014-2015 evaluar dicho proceso y convertir este grupo en un foro de debate donde, a la vez que seguíamos formándonos en los diferentes aspectos de la investigación, se discutían las singularidades de trabajos fin de estudios que, atendiendo a la peculiaridad de nuestras enseñanzas artísticas, no se correspondían a lo que tradicionalmente era considerado un producto académico, aquellos trabajos que la normativa definía dentro de la modalidad "teórico-práctica". Se puso a disposición del alumnado y profesorado una guía/ayuda para la realización de del trabajo fin de estudios y se desarrollaron los ítems de evaluación.

Conscientes de la necesidad de dotar al alumnado y al profesorado de herramientas concretas que desarrollaran la competencia investigadora, no solo para la consecución en 4º del TFE sino para que desde el primer curso el alumnado sea sentible a la adquisición y desarrollo de sus competencias, se ponen en práctica durante el curso 2015-2016 los denominados "Seminarios", una serie de conferencias/talleres concentrados en la primera semana del curso

que tratan de acercar a los asistentes (alumnado y profesorado) a diferentes aspectos de la investigación y la creación artística.

A partir de entonces, el grupo de investigación comienza a desarrollar otras líneas de actuación que se centran en la producción de trabajos científicos y su difusión. Para ello se establecieron jornadas de trabajo, durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017, con el objetivo principal de profundizar en el manejo de los diferentes instrumentos de la investigación aplicada (fuentes digitales de información, técnicas alternativas basadas en la metodología cualitativa; herramientas para realizar un análisis estadístico en una investigación empírica, etc.); pero sobre todo reafirmar la importancia de los procesos de producción, difusión y consumo de la información científica y comunicar los resultados de investigación e innovación a otros integrantes de la comunidad educativa. Programas como “Marzo a Escena”, “La hora del jueves”, “Jornadas de Teatro Maldito Español” o “Festival Pedagógico”.

Respecto a los TFE, y dado que el alto nivel de alumnado que no presentaba sus trabajos en el año académico correspondiente y alargaba su defensa incluso dos convocatorias, se planteó, durante el curso 2017-18 la creación de los denominados “tribunales blancos”: tres citas, distribuidas al final de cada trimestre, en las que el alumnado debía defender ante unos tribunales, constituidos por integrantes del grupo de investigación, aspectos metodológicos y procedimentales de sus trabajos. Esta iniciativa ha ayudado a disminuir el número de alumnado pendiente de defensa de TFE, constituyendo durante el

curso 2017-2018 un 85% de los matriculados de TFE presentados y aprobados en la convocatoria de junio.

Durante los cursos 2017-18 y 2018-19, las líneas de trabajo anteriormente expuestas culminan en la consecución de dos grandes proyectos: la participación de la mayoría de los/las integrantes del grupo en un número especial de la revista "Recherches" de la Universidad de Estrasburgo, dedicado a la denominada "Generación Romero Esteo" y la creación de la revista de investigación AR.es, en la que se muestran los diferentes productos de la investigación, se comparten con profesorado e investigadores externos conocimientos y se difunden las novedades en nuestro principal campo de estudio: las artes escénicas. Asimismo, se propone dentro del grupo la difusión de las distintas convocatorias de jornadas de investigación, favoreciendo y animando a la participación de sus integrantes en ellas. Destacar que el número de doctores había ascendido a cinco, así como había aumentado la cantidad de profesorado que concluía o iniciaba estudios de tercer ciclo en la universidad.

No quisiera terminar sin agradecer y señalar la importante labor del Centro de Profesorado "Luisa Revuelta" de Córdoba y especialmente la dedicación de su coordinadora, Dña. Mª Dolores Jiménez Valiente, por el apoyo incondicional que desde el principio han mostrado por este proyecto. La formación permanente hace del profesorado un agente transformador, impulsor de nuevas dinámicas, no sólo educativas, sino culturales, que estimulen e impulsen a toda la comunidad educativa hacia la búsqueda de la excelencia, de lo extraordinario,

objetivo que debería abanderar la causa, a menudo tan diluida, de las Enseñanzas Artísticas Superiores.

MAKING ART: 33 SUGERENCIAS PARA LA VIDEOTECA BÁSICA DE UN CENTRO DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES

Making art: 33 suggestions for the basic video library of a center for higher artistic education

Álvaro Zaldívar Gracia

Catedrático del CSM de Murcia
alvarozaldivar@hotmail.com

RESUMEN

En lugar del texto de la ponencia expuesta en las Jornadas cordobesas, inapropiado para su edición por su condición abierta para el debate, se ofrece aquí una reducida lista comentada de algunas de las mejores películas documentales recientes que pueden servir como recomendaciones -centradas en el registro de la práctica creativa como tarea propia de la investigación artística- necesarias en la videoteca de un centro de enseñanzas artísticas superiores.
.

PALABRAS CLAVE: **PRÁCTICA CREATIVA; INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA; PELÍCULAS DOCUMENTALES; VIDEOTECA; ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES;**

ABSTRACT

Instead of the text of the paper presented at the Cordoba Conference, inappropriate for editing due to its open condition for debate, here is a short commented list of some of the best recent documentary films that can serve as recommendations - centered on the record of creative practice as a task of artistic research - necessary in the video library of a center of higher artistic education.

KEYWORDS: **CREATIVE PRACTICE; ARTISTIC RESEARCH; DOCUMENTARY FILMS; VIDEO LIBRARY; HIGHER ARTISTIC EDUCATION;**

Fecha de recepción del artículo: 20/09/2019
Fecha de Aceptación: 10/11/2019

Citar artículo: ZALDÍVAR GRACIA, A. (2019). *Making art*: 33 sugerencias para la videoteca básica de un centro de enseñanzas artísticas superiores. *e-CO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº Extraordinario: Jornadas de Investigación para las Enseñanzas Artísticas Superiores, CEP de Córdoba.

PRESENTACIÓN

Al poseer la ponencia encargada y desarrollada en la mañana del sábado 23 de febrero de 2019, titulada "Del trabajo de investigación a la investigación en el trabajo: la continuación de la tarea investigadora tras la obtención del título (máster y/o doctorado)", un perfil abierto y de debate que lógicamente no puede convertirse adecuadamente en texto impreso, para cubrir su falta en esta edición monográfica proponemos a los lectores de e-CO, en los siguientes párrafos, una alternativa que esperamos resulte grata y fructífera.

Meditando acerca de posibles contribuciones alternativas con la editora, nuestra querida y admirada pintora y docente Dra. María Dolores Jiménez Valente, finalmente se ha optado por ofrecer un listado, organizado temáticamente, y brevísimamente comentado, de algunos recientes documentales que demuestran que el registro de la práctica artística bien hecho –es decir, más allá del simple *making of* que obedece a meros objetivos publicitarios- puede constituir, de modo protagonista o complementario, un producto audiovisual de indiscutible interés público. El merecido estudio, más detenido, de alguno de los títulos seleccionados, queda así para futuras publicaciones, propias o de otros interesados.

Dedicados, como se verá, tanto a la música –que aquí posee una mayoría directamente proporcional a la de la producción realizada y la oferta disponible- como al resto de las artes, tanto escénicas como plásticas, e incluyendo algunos ejemplos de las zonas fronterizas de la *performance* o en su intersección con la

curiosidad tecnológica, los documentales que aquí proponemos, a partir de algunas de sus mejores aportaciones, configuran en suma una sugerente filmografía especializada con la que crear -o enriquecer- una videoteca básica para la investigación artística: recurso recomendable para todo artista, o grupo, pero sin duda dotación imprescindible en los centros de enseñanzas artísticas superiores.

Justamente podría decirse que no están todos los que son, pero sí se deberá admitir que, al menos, son todos los que están: es una selección personal, pero no arbitraria, basada en la reiterada y crítica visión de los documentales, pero también refrendada por su uso, total o parcial, en numerosos cursos y conferencias dedicadas prioritariamente a la metodología de la investigación artística. Muy distintos trabajos que tienen, además, en común la adecuada calidad en forma y fondo que incluso, en algunas ocasiones, alcanza auténticos niveles de creación artística audiovisual.

Véase este listado, que hemos tenido que reducir a un pequeño número concreto (el elegido ha sido, con sus variadas resonancias cabalísticas –edad crística, grado masónico o auscultación médica-, el *treinta y tres*), a la manera de una invitación múltiple: a verlos y debatirlos, o a usar estas grabaciones como materiales para las clases… pero también para hacer investigaciones sobre ellos mismos -tanto de lo que registran como sobre los propios documentales entendidos como objetos de investigación técnica y estética o sociológica. En todo caso, la calidad de las propuestas creemos que cumplen con el horaciano *utile et dulci*: no nos cabe duda que entretendrán y enseñarán, al mismo tiempo,

a cuantos se acerquen a ellas dispuestos a otorgarles una tan activa como desprejuiciada visión.

REGISTRANDO MEMORABLES INTERPRETACIONES

- ***The Making of West Side Story***

Documental dirigido por Chistopher Swann, es una célebre producción de BBC Television, que sigue el proceso de ensayo y grabación en Nueva York, en 1984, de la comedia musical *West Side Story*, éxito teatral y cinematográfico desde varias décadas atrás pero que hasta ese momento nunca había sido dirigida y grabada por el autor de su música: el mítico Leonard Bernstein. Este histórico registro es una producción musical de Deutsche Grammophon realizado, al gusto de Bernstein, con estrellas del mundo de la ópera como Kiri Te Kanava o José Carreras. Memorables repeticiones de tomas, enfados en los ensayos... toda una dramaturgia que mostraba cierta impostada épica de la labor musical, y hacía que el futuro oyente valorase todo el esfuerzo que hay detrás de una gran interpretación. Ganador del Prix Italia y del British Academy´s Flaherty Award, es quizás el modelo en el que se han mirado, para seguirlo o para distanciarse, la mayor parte de los posteriores “cómo se hizo...” del mundo de la música.

(hay edición comercial, en DVD, realizada por Deutsche Grammophon / Unitel, 2005)

- ***Les enfants de Molière et de Lully***

Documental de Martin Fraudreau, a partir del historicista montaje de *Le Bourgeois Gentilhomme*, comédie-ballet de Moliére et Lully, ofrecido por vez primera en nuestro tiempo en una recreación fiel al original 1670. Interpretada por *Le Poème Harmonique*, dirigido por Vicent Dumestre, esta memorable versión fue grabada íntegramente en su ejecución pública en el Teatro Le Trianon de París en 2004. El documental, quizás el mejor ejemplo de lo que debería ser un digno *the making of...* en el mundo del arte, se centra en los ensayos estivales realizados en una abadía gala que entremezcla con valiosas entrevistas a todos los responsables. Como película ganó merecidamente el Laurier d`Or, Grand Prix Louis Lumière, en el Festival Internacional de Creusot, 2005. En este caso, como en los otros dos que comentamos en este primer apartado, y como antiguamente se hacía en las familias que solo guardaban dignas fotografías o grabaciones de los grandes acontecimientos, parece que el buen registro artístico se ha centrado solo en las más importantes y memorables interpretaciones: ojalá en la documentación audiovisual de la práctica artística se llegase pronto, siguiendo el mismo parangón citado, a la situación actual de las familias que ya lo fotografían y graban todo con gran calidad y de manera sistemática…

(el documental se ofrece como “Bonus” en la edición comercial, en dos DVD, del montaje de *Le Bourgeois Gentilhomme*, comédie-ballet de Moliére et Lully, interpretada por *Le Poème Harmonique*, y realizada por Alpha - Admiral LDA - Arte, 2005)

- ***Finding Eléazar***

Subtitulada “portrait of a tenor and a role”, es un documental producido y dirigido por Paula Heil Fisher, entre Nueva York y Viena, en los años 2001-2004, con motivo de los ensayos e interpretaciones de la gran ópera francesa *La Juive* de Halévy, protagonizada por el célebre tenor norteamericano Neil Schikoff. El mismo cantante se presenta irónicamente como “el Woody Allen de la ópera”, y nos regala el más valiente desnudamiento, tanto físico como psicológico e ideológico, de uno de los mejores tenores del mundo mientras se enfrenta a un papel –el Eleazar que se busca en el título del documental- que le resuena de modo especial al ser el hijo de un cantor de sinagoga interpretando una ópera centrada, precisamente, en la tragedia que produce la terrible interiorización del conflicto entre judíos y cristianos.

(el documental se ha distribuido comercialmente como “Bonus” en la edición, en dos DVD, de la interpretación de *La Juive* de Halévy, producción de la Ópera de Viena de 1999, editada por Deutsche Grammophon, 2004)

- ***Karlheinz Stockhausen. Helicopter String Quartet***

Dirigido por Frank Scheffer, es una cuidada producción de 1995 del Festival de Holanda y Allegri Film, que sigue los ensayos previos al estreno, interpretado por el Cuarteto Arditi montado en cuatro helicópteros, de la famosa obra de Stockhausen. Una aportación excepcional por muchos motivos, es el primer cuarteto de cuerda del polémico vanguardista que, tras diversas vicisitudes, finalmente pudo ofrecerse conforme a los deseos de su creador en el Festival de Holanda en 1995. El documental sigue el ritmo de la cuenta atrás para el estreno,

y la cámara parece que se va ajustando en sus giros al sueño de volar del propio Stockhausen, moviéndose entre el compositor y los intérpretes, cuando confiesan sus dudas y sueños, o mientras repiten y corrigen esa minuciosa partitura que sonará repartida entre los cuatro helicópteros para que solo los oyentes perciban su conjunto, en tierra, a través de los monitores instalados al efecto.

(la edición comercial, en DVD, es de Ideale Audience International para Medici Arts, 2008)

DOS ETNOGRAFÍAS ORQUESTALES

- **Trip to Asia (la búsqueda de la armonía)**

En 2004, Thomas Grube y Enrique Sánchez Lanz codirigieron un triunfo mundial: *Esto es ritmo* (2004). Se trataba de una película amable sobre los positivos efectos del arte en donde seguimos el proceso durante el que, dirigidos por el Royston Maldoom, niños y jóvenes de distinto origen social y cultural estudian la coreografía de *La consagración de la primavera* de Strawinsky, al mismo tiempo que está ensayando esa obra la elitista Filarmónica de Berlín bajo la mediática dirección de Sir Simon Rattle: como era de esperar, finalmente ambos grupos la interpretan conjuntamente en público resultando un éxito artístico y personal de todos. Con una técnica etnográfica parecida (es decir, centrándose en los testimonios de unos determinados protagonistas mientras su objetivo lo contrasta todo, en el conjunto o en sus detalles), pero en este caso con una mirada mucho más crítica, Thomas Grube, en solitario, sigue inmediatamente después a los mismos intérpretes de la Filarmónica de Berlín durante una gira por extremo oriente realizada en 2005. Aunque la película en su vida comercial

defraudó algunas expectativas (el melómano lamenta oír solo unos pocos fragmentos musicales, como el intérprete echa de menos los planos y debates técnicos), el espectador atento aprenderá mucho de lo que, como ser humano, individual y colectivamente, supone ser un privilegiado músico de élite en la competitiva convivencia de una orquesta profesional.

(hay edición comercial en DVD distribuida por Cameo Media: Barcelona, 2010)

- ***The promise of Music***

El otro codirector de *Esto es ritmo*, Enrique Sánchez Lanz (famoso por su excelente documental sobre la Filarmónica berlinesa bajo control nazi: *Das Reichsorchester*, 2007), siguió también en solitario la estela de ese éxito inicial conjunto, pero en este caso se centró en donde se había formado el más joven contrabajista de la mítica Filarmónica: el venezolano Edicson Ruiz. Y esa pista le llevó a descubrir el famoso "Sistema" de orquestas infantiles y juveniles venezolanas creado por José Antonio Abreu, del que ha nacido la prestigiosa *Orquesta Simón Bolívar* dirigida por el ya célebre Gustavo Dudamel. De nuevo con una perspectiva etnográfíca, aunque quizás menos dura –y más propagandística- que la de *Trip to Asia*, la película de Sánchez Lanz, de 2008, nos lleva emotivamente desde los entusiastas niños pobres de Caracas hasta el acomodado público del Festival Beethoven de Bonn de 2007, donde esa joven orquesta americana se atreve a interpretar ni más ni menos que la sinfonía *Heroica*.

(hay edición comercial, en DVD, editada por Deutsche Grammophon, 2008)

VISIONES CONTRASTADAS DE TRES COMPOSITORES

- ***Steve Reich´s City Life***

Una película escrita y dirigida en 1995 por Manfred Waffender, a partir de la reconstrucción de la creación y ensayos de la obra homónima del compositor estadounidense. El documental fue nominado al Premio Italia y al Banff Television Festival and Imput 96. Entrevistas al compositor e intérpretes, ensayos, y paseos por toda la ciudad de Nueva York (la *City* del título, cuyos sonidos quiere captar y recrear Reich en su rica partitura), nos permiten, en un brillante montaje, con una aceptable mezcla de ficción y documento, reconstruir con cierta precisión el proceso creativo que transita de la idea inicial al estreno en la sala de conciertos.

(hay edición comercial, en DVD, editado por NVC Arts, 2007)

- ***Arvo Pärt. 24 preludes for a fugue***

Película escrita y dirigida en 2002 por Dorian Supin, es el primer documental autorizado sobre el compositor Arvo Pärt, al que siguen con reverencia casi religiosa, mientras compone, pasea, charla, escucha ensayos de sus obras, etc. Ganador del *Unesco Intangible Cultural Heritage Prize*, este trabajo fue seleccionado por el Jurado para mejor documental artístico estonio en el *16th. Pärnu International Documentary and anthropology Film Festival* de 2002. Es un retrato místico de un creador que asume lo inexplicable como explicación y transmite sus ideas mediante enigmáticas parábolas. Todo lo contrario que el vitalismo racional de Reich o de Nyman, con quienes, sin embargo, comparte el

mismo tiempo e incluso elementos básicos de técnica y estilo, dentro de la abierta familia del minimalismo.

(existe edición comercial, en DVD, que ofrece además tres cortometrajes sobre obras del mismo compositor, editado por Ideale Audience International, 2005).

- ***Michael Nyman. Composer in progress***

Denominado "a portrait", esta obra dirigida por Silvia Beck es una película –producida por Monarda Arts en 2010- centrada en la vida y la obra del compositor británico, al que acompaña en interpretaciones y ensayos, y que explica su manera de componer y pensar. Con el ritmo rápido de un londinense, y la descarada expresividad de su propia música –"nymanesca" la denomina uno de los miembros de su banda-, el documental nos permite seguir al compositor y su grupo en ensayos o comidas, del mismo modo que nos permite entrar en el estudio del creador para que nos explique cómo compone: los pocos minutos en los que, con sencillez, sobre el piano, directamente ejemplifica cómo se pasa del aria del catálogo de *Don Giovanni* de Mozart a *In D Don Giovanni* del propio Nyman suponen, sin duda, un ejemplo memorable de la capacidad de transparencia del proceso creativo que se puede alcanzar cuando se quiere hacerlo -y que se sitúa en las antípodas de la, por otro lado, muy respetable inefabilidad de Pärt.

(hay edición comercial, en DVD, editada por ArtHaus Musik, 2010)

ENTRE LA MÚSICA POPULAR Y LA CULTA

- ***Ghosts of the past. The making of Liverpool Oratorio***

Un documental de 2004, producido por BBC y MPL, y dirigido por Ann Paul, que muestra cómo se hizo el *Liverpool Oratorio* –un encargo de 1991, de la Real Sociedad Filarmónica de Liverpool-, interesante incursión en el repertorio culto compuesta por el exbeatle, cantante y compositor Paul McCartney. No es el mejor de los ejemplos del género, pero ofrece información valiosa acerca del autor de algunas de las canciones más difundidas de todo el siglo XX.

(el documental se ofrece en su versión comercial como uno de los "Bonus" de la edición remasterizada, en dos DVD, de la citada obra de McCartney, con otros materiales adicionales, realizada por Emi Classics, 2004).

- ***Llach: la revolta permanent***

Una película de Lluís Danés, a partir de la conmemoración de los treinta años de la matanza de Vitoria del 3 de marzo de 1976, y la correspondiente composición del importante oratorio *Campanades a mort* del cantautor catalán Luis Llach. Entre el documental artístico y el político, con un montaje a veces periodístico, resulta una narración directa y emotiva de un compositor valiente y valioso, que crea a partir de sus más íntimas experiencias personales. Aunque, en este caso, la obra naciera como reflejo inmediato, casi visceral, frente a uno de los momentos más tristes y oscuros de la llamada transición democrática española. (hay edición comercial, en DVD, para Público/cine, por Mediapro: Barcelona, 2008)

- ***Rufus Wainwright. Prima Donna. The story of an opera***

Un documental de George Scott, producido por Isis Productions en 2009, donde se presenta la historia de la creación de la primera ópera *Prima Donna* del popular cantante Rufus Wainwright, desde las primeras ideas hasta su definitivo estreno en el Festival Internacional de Manchester. Sin ser una aportación especialmente valiosa, supone un buen testimonio de la atracción por la ópera que han tenido algunos personajes de la música popular (como, de distintos modos, les sucediera también a Fredy Mercury –líder de *Queen*- o a José María Cano, cofundador de *Mecano*).

(hay edición comercial, en DVD, con material adicional, realizada por Decca, 2010)

UNA TEMPORADA, UN CICLO Y UN MUSEO

- ***Una temporada de ópera***

Un documental de Richard Copans, producida por Les Films D`Ici – Agathe Berman / Arte France, en el año 2009, dedicado a seguir el día a día de la parisina Ópera de La Bastilla, a través de entrevistas y la observación directa de la tarea de los muchos profesionales que intervienen en una temporada operística. Un registro variado, a veces curioso, del trabajo de un colectivo que ha de sumar sus esfuerzos para que funcione el milagro permanente del arte escénico-musical.

(hay edición comercial, en DVD, editado por Mare Films: Madrid, 2011)

- ***Bach en Madrid***

Película dirigida por José del Río, dedicada a los dos últimos años del Ciclo de Cantatas de Bach en las Iglesias de Madrid. Trabajo de Tirabeque producciones (Madrid, 2014) que refleja, con emoción, el entusiasmo y el esfuerzo, también la desesperación a veces, de quienes hicieron posible el reto de ofrecer la gran aportación bachiana en la capital española.

(hay edición comercial, en DVD, por Cameo Media: Barcelona, 2014)

- ***National Gallery***

Película del prestigioso documentalista Frederick Wiseman, coproducida por Idéale Audience y Gallery Film, del año 2014, que retrata visualmente la vida en la National Gallery de Londres, uno de los más importantes museos del mundo. Como ya nos había ofrecido antes con *La danse - Le ballet de l'Opéra de Paris* en 2009 (donde sigue a una de las mejores compañías de ballet del mundo filmando todos los aspectos de la vida y obra de esta institución cultural: cursos, repeticiones y ensayos…), y de modo parejo a como el mismo Wiseman ha hecho más recientemente (2017) con *Ex Libris: The New York Public Library* (poderoso retrato audiovisual de la famosa biblioteca norteamericana), nos encontramos con un magistral manejo del registro detallista y la mirada inteligente, que en sus manos se hace más profunda y sugestiva cuando los protagonistas son instituciones artísticas.

(hay edición comercial, en DVD, distribuida por Karma Films: Madrid, 2015)

TRAS LOS PASOS DE LA DANZA

- ***Dancer´s Dream. The great ballets of Rudolf Nureyev. La Bayadère. Documentary***

Una película de 2002, dirigida y coproducida por Francois Roussillon, con la colaboración de la Ópera de París y France 3, que sigue los ensayos de la famosa producción de *La Bayadère,* del coreógrado Nureyev para la ópera parisina, cuando ésta se vuelve a programar una vez ya fallecido el famoso artista ruso. Un retrato elegante, sereno y sabio de la danza y sus protagonistas, donde escuchamos testimonios de alto valor.

(hay edición comercial, en DVD, distribuida por ArtHaus Musik, 2009)

- ***Jiri Kylián. Forgotten Memories – Mémoires d´oubliettes***

Una película de Don Kent y Christian Dumais-Lvowski, producida en 2011 por Francois Duplat y Patricia Houtart, coproducción de Bel Air Media y Arte France con la colaboración de Arthaus, Nederlands Dans Theater y Opéra National de Paris. El documental sigue al coreógrafo por La Haya, Praga, Montecarlo y París en una especie de fragmentaria autobiografía evocativa.

(hay edición comercial, en un DVD que incluye también la obra de Kylián *Wings of Wax* -2008-, distribuida por ArtHaus Musik, 2011)

- ***Nacho Duato. Danse la danse***

Un film dirigido y producido en 2012 por Alain Deymier, que sigue al director Nacho Duato, durante el verano de 2010, cuando en Moscú se despide de sus veinte años al frente de la Compañía Nacional de Danza. La fuerte personalidad

del bailarín y coreógrafo español domina el documental, donde se nos permite entrar no solo entre bastidores y camerinos sino también en la intimidad del artista, aunque se note que Duato es siempre consciente de ser el protagonista de la película.

(hay edición de coleccionista, en dos DVD, con el añadido de valiosos materiales complementarios –diversas obras de Duato, un escena eliminada y un mediometraje-, editada por 39Escalones Films: Madrid, 2013)

HACIENDO UNA ACCIÓN

- ***Los accionistas del arte***

Con guión y realización de Helena Sánchez, Manuel Pastor y Valentí Figueres, es una producción de Los Sueños de la Hormiga Roja y Mencheta Benet Asociados. Un interesante documental sobre el arte de la performance en la que intervienen muchos de los nombres más importantes de este campo en España: Juan Hidalgo y Walter Marchetti (que junto con Ramón Barce, ya fallecido, formaron el famoso Grupo Zaj), Llorenç Barber, Carles Santos, etc. A pesar de las contradicciones entre las teorías y valoraciones de unos y otros, se trata de uno de los pocos documentos audiovisuales que trata del arte de acción como una disciplina artística con sus características propias.

(hay edición en DVD, realizado por Los Sueños de la Hormiga Roja: Valencia, 1997)

- ***Marina Abramovic.The artist is present***

Película norteamericana dirigida por Matthew Akers y Jeff Dupre, que sigue a la artista serbia durante su trabajo en el año 2012 con motivo de su retrospectiva en el Museo de Arte de Nueva York. Además de ofrecer, a través de otros *performers*, algunas de las más celebradas creaciones de Abramovic, la muestra presentó una performance titulada *The artist is present*, en donde ella misma, sentada durante todo el tiempo que estaba abierto el Museo, día tras día, sencillamente "está presente" ante el público (que hizo larguísimas colas para simplemente sentarse frente a ella y mirarla cara a cara). En ese mismo año estuvo en el Festival de Sundance (sección oficial competitiva documentales) y fue nominada a Mejor Documental en los Premios Gotham, *Independent Spirit* y *Satellite Awards*.

(hay edición comercial, en DVD, distribuida en España por Karma Films: Madrid, 2012)

DE LA COPIA AL ARTE (O VICEVERSA)

- ***Tim´s Vermeer***

Una curiosa película de Penn y Teller, producida por High Delft Pictures en 2013, sobre el inventor norteamericano Tim Jenison, un ingenioso tecnólogo vinculado con éxito al mundo de los efectos especiales, y especialmente obsesionado por la pintura de Vermeer. Su admiración hacia el viejo maestro le lleva hasta el punto de reproducir sus presuntos procedimientos técnicos (ya sugeridos por el pintor David Hockney) y así "pintar" su propio Vermeer. Se presentó en las secciones oficiales de los festivales cinematográficos de Telluride, Toronto y

Nueva York. Con un tono ligero, a veces casi irónico, sigue muy bien un muy largo y detallado proceso de largos meses, poniendo en cuestión temas importantes como el papel de la tecnología en el arte o la diferencia entre arte y artesanía, original y copia.

(hay edición comercial, en DVD, coproducida y distribuida por Sony Pictures: Madrid, 2014)

UNA MIRADA A LO OCULTO: GUIONISTAS Y DOBLADORES

- ***Voces en imágenes***

Documental del año 2008, con guión y dirección de Alfonso S. Suárez, producida por Verité de Cinematografía, pone rostro a los que solo han tenido voz: sus nombres no son conocidos, pero todos hemos oído sus voces que, además, están indisolublemente asociadas en España a algunas de las grandes interpretaciones de la historia del cine en otros idiomas. Tras esas interpretaciones, algunas de ellas verdaderamente excelentes, se esconde un colectivo de actores, los a veces minusvalorados actores de doblaje, que aquí cuentan en primera persona su propia versión.

(hay edición comercial, en DVD, con contenidos adicionales, distribuido por Tema: Barcelona, 2011)

- ***Writing Heads: Hablan los guionistas***

Otra reivindicativa película, del año 2013, presentada por el sindicato de guionistas ALMA, producida también por Verité de Cinematografía, con guión y dirección del mismo Alfonso S. Suárez. De nuevo Suárez da voz a personajes

ocultos, en este caso los guionistas, que aprovechan ser aquí protagonistas para contar, con propia voz y rostro, sus trucos y vivencias.

(hay edición comercial, en DVD, distribuida por Tema, Barcelona, 2014)

EL ARTE DEL PROCESO DE EDICIÓN

- ***The September issue. Ann Wintour y el making de Vogue***

Una película de R. J. Cutler, producción norteamericana de A&E Indie Films, del año 2009, que sigue el proceso de elaboración (con todos sus protagonistas: modelos y modistos, fotógrafos y diseñadores gráficos) del importante número de septiembre de la célebre revista *Vogue* y su famosa y mediática directora, Ann Wintour (la reina de la crítica de moda, cuya fuerte personalidad inspiró la famosa comedia *El diablo viste de Prada*). Muchos personajes y tareas que impiden quizás profundizar, pero que configuran un testimonio valioso de las muchas artes que coexisten en la alta costura y sus privilegiados medios.

(hay una edición de coleccionista, en dos DVD, con diversos contenidos complementarios y un amplio libreto explicativo, distribuida por Avalon: Madrid, 2010)

DOS GRANDES ARQUITECTOS

- ***Apuntes de Frank Gehry***

Una película norteamericana, coproducida por Mirage Enterprises - Thirteen y LM Media, del famoso director de cine Sydney Pollack que parte de su amistad y conversaciones con el no menos célebre arquitecto Frank Gehry, y se centra en el proceso creativo a partir de los pequeños apuntes originales que realiza, a

veces meros bocetos en papeles sueltos, pasando luego por las maquetas y hasta llegar a la construcción de sus complejos e icónicos edificios. El documental estuvo en la sección oficial del Festival de Cannes de 2006.

(hay edición comercial, en DVD, distribuida por Golem/Cameo Media: Barcelona, 2006)

- ***How much does your building weigh, Mr. Foster?***

Una película del año 2010, dirigida por Norberto López Amado y Carlos Carcas, producida por la esposa del protagonista, la famosa divulgadora, y ahora prestigiosa galerista, Elena Ochoa. Su título se basa en la pregunta (¿Cuánto pesa su edificio, Señor Foster?) que le hizo el célebre arquitecto norteamericano Richard Buckminster "Bucky" Fuller al entonces joven arquitecto Foster, y que señala la “materialidad” del arte constructivo que marcará la tarea del creador británico. Se trata de un documental confesadamente admirativo, lo que no quita que sea también riguroso. Y merece especial atención la calidad en forma y fondo del material impreso del libro-disco en que se presenta su edición.

(como se ha dicho, hay una edición comercial, en formato de libro-disco, con diversos materiales complementarios divididos en tres DVD, editado por Ivorypress: Madrid, 2011)

CINE: TESTIMONIO Y RECUERDO

- ***I Bergman regi***

Con motivo de la filmación de la última película de Ingmar Bergman, *Sarabande* (2003), se ha realizado este interesantísimo documental, titulado “Bajo la

dirección de Bergman", producido por el codirector Torbjörn Ehrnvall. Este trabajo audiovisual va mucho más allá del convencional *making of* fílmico, y se convierte en un testimonio excepcional de lo que piensa y cómo trabaja el gran director teatral y cinematográfico sueco, en la producción que será su testamento artístico (para la que cuenta, además, con un tema ya familiar y con algunos de sus más fieles actores y colaboradores técnicos).

(el documental se ofrece como extra de la edición comercial en DVD, distribuido por Cameo Media: Barcelona, 2006)

- ***Herederos de la Bestia***

Un documental de Diego López y David Pizarro, producido por Areavisual, que indaga en cómo, veinte años después, tanto el cineasta Alex de la Iglesia como algunos de los participantes en su célebre película *El día de la Bestia* (1995), recuerdan y valoran su participación en ese memorable proyecto. Lamentablemente no alcanza lo que podía haber sido, aunque resulta interesante como autoanálisis y ejercicio de evocación del proceso creativo, además de ofrecer rica documentación original.

(hay edición comercial, en DVD, de Cameo Media: Barcelona, 2016)

BARCELÓ Y BARCELÓ: TRES DOCUMENTALES

- ***La cúpula de Barceló***

Un documental del año 2009, con fotografía y dirección de Agustí Torres, y producido por Wildside para la Fundación pública española Onuart –que es la que encargó la obra- donde resume el proceso creativo de la obra de Miquel

Barceló para la cúpula de la Sala de los derechos humanos y alianza de las civilizaciones del Palacio de las Naciones de Ginebra (Suiza), presentada a finales del año 2008 y que no ha quedado exenta de polémica por su alto coste y su precaria conservación. Entre el testimonio y la propaganda, al menos deja ver algo del proceso creativo del gran pintor mallorquín.

(hay edición comercial trilingüe, en DVD, realizada en 2010 por Onuart Fundación)

- ***Paso doble, de Miquel Barceló et Josef Nadj***

Dos producciones audiovisuales homónimas (la realizada y montada por Agustí Torres –a partir de una turné por las representaciones en el Festival de Aviñón entre el 16 y el 27 de julio de 2006-, y la filmación de Bruno Delbonell montada por Nelly Queltier –función del 6 de mayo de 2006-), producidas por *Les Poissons Volants*, con la colaboración del Festival de Aviñón y otras instituciones culturales, nos ofrecen dos perspectivas complementarias de una muy singular obra artística. *Paso doble* es una creación entre la pura práctica pictórico-escultórica y la dancística entremezclada con el ámbito abierto de la performance, realizada por el pintor y escultor mallorquín y el bailarín y coreógrafo francés de origen yugoeslavo. Ver a los artistas haciendo arte es siempre, pese a su a veces compleja transparencia, una lección directa.

(hay una edición comercial conjunta de las dos producciones audiovisuales homónimas, producida por *Les Poissons Volants*, 2006)

UN PINTOR Y DOS ACTORES

- ***El sol del membrillo***

Película dirigida por Víctor Erice, según una idea original del director y del pintor y protagonista, Antonio López García. Producida por María Moreno P.C. con la participación de Euskal Media e Igeldo Zine Produkzioak, y realizada entre1990-92, es el bello e intimista retrato cinematográfico del pintor manchego en su casa, con su mujer y sus amigos, durante los largos meses en los que intenta pintar un membrillo en su propio jardín. Aunque la película acaba sin que el artista –famoso por su maestría, pero no menos por su lentitud- haya culminado su obra. Una obra maestra del cine sobre el tranquilo proceso de creación de otra obra magistral pero inacabada.

(recomendamos la edición especial coleccionista, con materiales adicionales y folleto, en doble DVD, realizado por Rosebud films: Madrid, 2006).

- ***La silla de Fernando***

Una "película-conversación" de Buenavida Producciones, de 2006, dirigida por el erudito Luis Alegre y el cineasta David Trueba, es una creación basada en la amistad de estos dos jóvenes amantes del cine con el patriarca de la interpretación –no sólo fílmica- de la España del siglo XX, Fernando Fernán-Gómez. Sentado en una silla, en su casa, el actor, director y dramaturgo habla con sinceridad y gracia –no exenta de ironía y genio- de todo y de todos, explica sus sueños y sus realidades, lo que supone un valiente autorretrato y una lección magistral sobre el arte y la vida. La película estuvo nominada al Goya al mejor documental y al premio del Círculo de Escritores Cinematográficos.

(hay una edición comercial, en dos DVD, con materiales complementarios, realizada por Plot Ediciones: Madrid, 2007

- ***Màscares***

El film *Máscaras* de Elisabet Cabeza y Esteve Riambau, producida por ICIC / Oberón Cinematográfica / Televisión de Galicia (TVG) / ICAA (y distribuida por Wanda Visión) está protagonizado por el actor Josep María Pou, y narra con todo detalle la tarea de este gran intérprete entre los años 2007 y 2008, arrancando desde la última interpretación del montaje anterior (*La Cabra o ¿quién es Sylvia?*, de E. Albee), y cómo inicia el estudio y realiza los progresivos ensayos hasta el estreno de un nuevo papel protagonista en una obra teatral: *Su seguro servidor, Orson Wells*, de Richard France. La naturalidad de Pou hace difícil saber si vemos a la persona o al personaje, pero sea un caso u otro, o ambos entremezclados, siempre supone un placer y un no menos indiscutible aprendizaje.

(hay edición comercial en DVD por Cameo Media: Barcelona, 2009)