



ECOS DEL BOSQUE: EXPERIENCIAS Y APRENDIZAJES EN PEDAGOGÍA CREATIVA

**II Encuentro PedaLAB
28, 29 y 30 de mayo de 2025**





La impresión de este texto ha sido financiada por el Proyecto I+D ReDoC “Redes colaborativas en educación: docencia crítica para una sociedad inclusiva” (PID2022-138882OB-I00). Programa de proyectos de generación del conocimiento del Ministerio de Ciencia e Innovación.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE CIENCIA, INNOVACIÓN
Y UNIVERSIDADES



Edición:

Almudena Ocaña-Fernández
Daniel Gutiérrez-Ujaque

Autoría textos:

Daniel Gutiérrez-Ujaque
Almudena Ocaña-Fernández
Javier Olvera-Fernández
Cuca Vidal Márquez
Blanca Ocón Hernández
José Alberto Amador Fernández
María-Auxiliadora Reina-Linares
Manuel Salmerón Águila
Elena Llop Callizo
Rubèn Satorra Llubes

Diseño:

Patricia Garzón Martínez
Daniel Gutiérrez-Ujaque
Melisa Tejero Marchal

ISBN: 978-84-338-7583-9

DL. Gr. 642-2026

Obra de la portada:

el jardí d'humus XV - Martí Esclusa (2006)

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).



UMBRAL: DONDE COMIENZA EL BOSQUE

Hay un instante, antes de entrar, en que el oído se afina y
la respiración se ajusta al pulso de la tierra.

Bajo nuestros pies, la materia oscura de las raíces conversa
en voz baja, tejiendo pactos invisibles que sostienen la vida.

Cada hilo de micelio es un latido compartido; cada raíz, un
brazo extendido hacia lo desconocido.

En este lugar no hay jerarquías, solo la certeza de que todo
está conectado: el temblor de una cuerda de violín, el gesto
suspendido de una mano que pinta, el ritmo secreto que late
en el pecho de quien baila.

Entrar aquí es aceptar que aprender no es llenar un
recipiente, sino dejarse atravesar por corrientes que no se
ven y que, sin embargo, transforman.

El bosque —como la escuela que soñamos— es un territorio
sin centro, donde cada brote es también un comienzo y
cada error, un sendero nuevo.

No vengas con mapa. Llega con los sentidos despiertos y con
el deseo de perderte para encontrarte.

Nudos- Instalación móvil con telares

Javier Olvera-Fernández



El hilo rojo

Cuca Vidal Márquez



Mírame

Blanca Ocón Hernández



Yo solo quiero rodar (o no)

José Alberto Amador Fernández



Tertulia dialógica musical

M^a Auxiliadora Reina-Linares



Tirar del hilo

Javier Olvera-Fernández



Live Emotions

Manuel Salmerón Águila



Escuchar para transformar

Elena Llop Callizo y Rubèn Satorra Llubes



RESONANCIAS MICORRÍZIDAS

En el corazón oscuro del bosque, allí donde la luz apenas se filtra y el suelo es una sinfonía de vida invisible, las raíces de los árboles y las redes del micelio tejen pactos silenciosos. No hay centro, no hay dueño: solo intercambio, complicidad y multiplicidad.

Esa trama subterránea —micorrizada, viva— es la metáfora y la metodología de este booklet. Aquí, ocho docentes de Educación Primaria y Secundaria no solo narran sus proyectos sino que enraízan sus experiencias en un subsuelo común que cuestiona el sentido mismo de enseñar y aprender.

Michel Foucault nos enseñó que el poder se filtra en los gestos más cotidianos y que la escuela, si no se vigila a sí misma, reproduce dispositivos de control que convierten cuerpos y mentes en engranajes dóciles. Pero ¿y si ese engranaje pudiera desajustarse desde dentro? ¿Y si, en vez de fábrica, pensáramos la escuela como un ecosistema vivo, en constante deriva?

En este bosque pedagógico, las experiencias no se organizan en línea recta. Siguen la lógica rizomática que describen Deleuze y Guattari: conexiones múltiples, trayectorias que atraviesan disciplinas, temporalidades y territorios. Cada relato aquí recogido es una meseta —un plano de consistencia— que se expande lateralmente, sin jerarquías, y se nutre de la alteridad para seguir creciendo.

El Laboratorio Pedagógico de la UGR - PedaLAB ha actuado como un claro en el bosque, un lugar donde las raíces emergen a la superficie para encontrarse, entrelazarse y, en ese contacto, producir conocimiento colectivo. Aquí, docentes y artistas han ensayado formas de devenir-juntos, cuestionando la verticalidad tradicional de la enseñanza y abrazando la complejidad como valor. Y este es el relato que se presenta aquí a partir de las acciones artísticas creadas durante el curso 24/25 y presentadas en el II Encuentro PedaLAB.

bell hooks nos recuerda que el acto de enseñar siempre es político: no existe neutralidad cuando se trata de formar pensamiento crítico. Este booklet asume esa politicidad, no como consigna, sino como práctica viva que nace del cuerpo, del territorio y de la relación.

En este contexto, las artes no son un ornamento ni una actividad complementaria. Funcionan como dispositivos epistemológicos: maneras de conocer que atraviesan la emoción, el conflicto, la identidad y la memoria. Trabajar con música, danza o teatro es, aquí, descentrar la mirada y permitir que lo sensorial, lo improvisado y lo inesperado tenga un lugar legítimo en la construcción del saber. Julie Allan, al hablarnos de rhizomatic wanderings, nos invita a perdernos en esos caminos no señalizados: andar sin mapa, escuchar los ecos, abrazar la deriva.

Este booklet también es una cartografía afectiva. En él se multiplican los relatos de docentes que se han permitido errar, fallar, recomenzar y convertir esos desvíos en material de aprendizaje. Lejos de la “factorización educativa”, estas prácticas entienden que no existe un único modo de aprender ni de enseñar. La diversidad no es un problema por resolver, sino una potencia por celebrar. Así, el aula deja de ser un espacio homogéneo y se convierte en un territorio poroso, abierto a la comunidad, a lo local, a lo inesperado.

La metáfora micorrizada nos recuerda que nada vive solo. Toda raíz, por muy profunda que sea, se conecta con otras. El saber se alimenta del encuentro, de la fricción y de la colaboración. Este booklet no ofrece recetas cerradas: propone grietas. Grietas que desestabilizan la inercia escolar y que, como el micelio, crecen en silencio hasta que, un día, fructifican en la superficie en forma de nuevas prácticas, debates encendidos o pequeñas revoluciones cotidianas.

Quizá el gesto más radical que propone este documento sea precisamente ese: cultivar una pedagogía que, como el bosque, sepa sostener la diversidad, redistribuir los recursos y mantener viva la capacidad de asombro. Porque, como las raíces micorrizadas, el aprendizaje profundo casi siempre ocurre fuera de la vista... pero su huella transforma el paisaje entero.



A partir de la obra textil de Teresa Lanceta, un colegio entero teje una instalación móvil de pequeños telares cuadrados. Cada pieza es única; el resultado es una obra radicalmente colectiva.

NUDOS: INSTALACIÓN MÓVIL CON TELARES

Javier Olvera-Fernández

Docente de Educación Musical

CEIP Ntra. Sra. de Monteagud (Uleila del Campo, Almería)

A partir del estudio de la exposición «Teresa Lanceta. Madraza 1349-2024», el alumnado del CEIP Ntra. Sra. de Monteagud ha reinterpretado su obra. El proceso partió de la forma del cuadrado y del análisis de varias piezas de la artista para avanzar hacia la búsqueda y la variación del color, así como al aprendizaje de técnicas básicas de telar.

Para que todo el colegio pudiera participar en la actividad, el alumnado de mayor edad se encargó de elaborar los cuadrados de cartón. Durante varias sesiones midieron y cortaron cuadrados “perfectos” en cuatro tamaños diferentes, de modo que obtuvimos piezas de cuatro tipos exactamente iguales. Algunas variaban ligeramente debido a errores de medida, pero también las consideramos válidas y aprovechables.

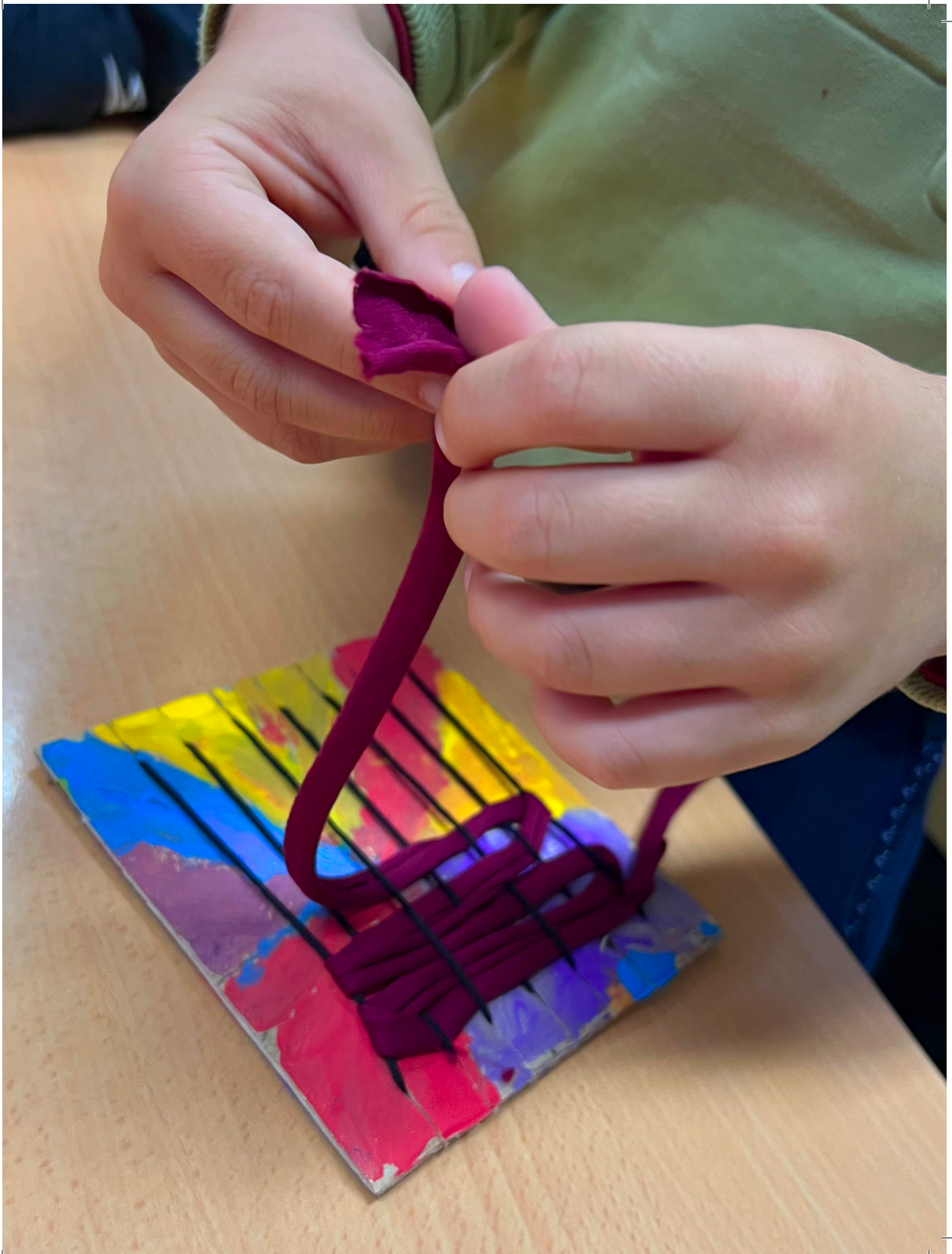
La relación con las figuras geométricas, desde un trabajo manual y artesano, permitió vincular los conocimientos abstractos de las matemáticas con una finalidad artística. Además, supuso asumir una tarea que requería precisión y cuidado, con el riesgo de cortarse con el cúter. Este alumnado, que ya se encuentra en una etapa adolescente, respondió bien a estas tareas, que entrañaban cierta peligrosidad y que, hasta el momento, siempre habían estado reservadas a personas adultas.

Conforme se iban acumulando las piezas cuadradas de cartón, las íbamos distribuyendo entre las diferentes clases.

Durante la primera sesión de decorado de estos cuadrados y en todas las clases desde 1.º de Primaria hasta 2.º de ESO, presentamos imágenes de los telares que componían la exposición de Teresa Lanceta en La Madraza. El alumnado elegía el diseño que más le gustaba y lo reproducía con témpera sobre el cartón.

La elección entre múltiples opciones permitía que niñas y niños escogieran aquello con lo que se sentían más cómodos: diseños que creían que podían resolver y que dieran un resultado acorde con sus capacidades.

En sesiones posteriores variamos este sistema. En lugar de ofrecer varias obras, presentábamos una pieza específica por curso y les pedíamos que se fijasen en detalles concretos sobre los que trabajar. Poco a poco empezaron a abandonar los colores puros y comerciales de las témperas para explorar mezclas que se ajustaran con mayor fiabilidad a los colores presentes en las obras de la artista.





Era interesante observar cómo se desarrollaba la relación de los niños y las niñas con el color. El uso constante de los mismos tonos empezaba pronto a fatigarles y a generar monotonía y desinterés. Sin embargo, la posibilidad de buscar nuevos colores, explorar sutilezas, gamas variadas y contrastes impulsaba intencionalidades creativas más ricas e interesantes. La experimentación conducía a otros lugares estéticos y las pautas que proponíamos ayudaban a que esa exploración se diera con sentido y coherencia dentro del propio proceso.

Para agilizar la producción de piezas, fuimos introduciendo distintas dinámicas. Una de ellas fue la rotación inesperada de piezas y la entrega aleatoria de cuadrados inacabados, de modo que fueran continuados por personas distintas de quienes los habían diseñado o habían empezado a pintar.

Esta rotación también se aplicaba entre cursos. Si en una clase no se había podido terminar de pintar una pieza, en la siguiente sesión se asignaba a un nuevo alumno o a una nueva alumna de otro grupo. Era también habitual el trabajo de varios estudiantes sobre una misma pieza cuando esta era de gran tamaño o planteaba alguna dificultad.

Estos “juegos” provocaban un cierto desapego hacia la propia tarea realizada, porque se difuminaba la idea de producción individual y empezaba a despertar una conciencia de producción colectiva. Las piezas cambiaban constantemente de una sesión a otra. Al principio era habitual escuchar comentarios como: «Esa es la mía». A medida que avanzaba el proceso, estos comentarios se transformaban en frases como: «Esa se parece a la que yo hice», sin darse cuenta de que habían sido intervenidos y terminados por otra persona. Al final del proceso, también se escuchó: «Esa es la nuestra», cuando el carácter colaborativo ya estaba plenamente integrado.

Esta rotación desordenada comenzó a cambiar la percepción de la propiedad y el apego a la unicidad, dando lugar a un sentido de apropiación de la globalidad y de la multiplicidad.

Cuando las piezas ya estaban decoradas, de nuevo el alumnado de los cursos superiores se encargó de preparar los telares, haciendo muescas en el cartón y colocando los hilos verticales sobre los que más adelante tejeríamos.

Con los telares preparados, fuimos distribuyendo los ovillos de trapillo a cada clase y enseñando la técnica de tejer. Había pautas claras sobre por dónde empezar, dónde anudar y cómo realizar el tejido. Pedíamos precisión en estas tareas, pero aceptábamos el error porque sabíamos que también nos permitiría la diversidad y la heterogeneidad.

Otro aspecto al que llegamos de manera tangencial, pero que resultó muy importante para la composición, fueron los colores y los materiales utilizados para tejer. Comenzamos utilizando trapillo y lana, pero esta última dificultaba la tarea y daba un resultado menos interesante estéticamente. Por ello, pronto la abandonamos y continuamos únicamente con trapillo de tres colores diferentes. Esta decisión, que no fue previamente pensada sino que surgió fortuitamente, resultó muy interesante porque aportó coherencia cromática al conjunto de la obra.

Las pautas fueron fundamentales porque homogeneizaban las instrucciones, pero las circunstancias inesperadas y los errores que surgían en el hacer reflejaban las distintas formas de comprender la tarea y las dificultades con las que algunas personas se encontraban. En estas sesiones nos ayudábamos y nos corregíamos mutuamente para que todas y todos aprendieran la técnica. Al mismo tiempo, tanto el profesorado como el propio alumnado entendimos que la asimilación de este trabajo manual forma parte de un proceso en el que el error es constitutivo del aprendizaje y, además, nos permite nutrir la obra global con matices artísticos interesantes.

La oportunidad de participar en el II Encuentro PedaLAB nos permitió ser conscientes del resultado de todo ese trabajo. El alumnado, inmerso en la producción de las pequeñas piezas, no era plenamente consciente de la composición en su conjunto hasta que vio expuesta la instalación móvil completa en el vestíbulo de la Facultad de Ciencias de la Educación, lo que supuso un momento de satisfacción colectiva.





Un hilo rojo recorre el aula, une cuerpos, miradas e historias.

No se ve en los libros de texto, pero tensa el aire, dibuja distancias y acerca lo que parecía lejano. Esta experiencia explora cómo un simple hilo puede hacer visible lo invisible: los vínculos, los límites y las posibilidades de estar juntos.

EL HILO ROJO

Cuca Vidal Márquez
Docente de Educación Musical
Colegio Santo Domingo (Granada)

*¿Por qué no hablamos de la muerte? ¿Por qué no hablamos de la dificultad de afrontar las pérdidas?
Cuando somos niños, pensamos (y nos prometen) que vamos a tener un amigo para siempre, que
nuestros mayores van a querernos y cuidarnos, y que van a estar siempre a nuestro lado.*

*Hasta que llega la primera pérdida.
Y es insoportable. Y no sabemos cómo afrontarla. Y no podemos hablar de ello.*

*"Son cosas de la vida", nos dicen.
Y tú lo sobrellevas como puedes.*

En silencio.

Cuando empecé este curso a poner en marcha tertulias musicales en dos aulas de 5.º de Primaria, no pensé que terminaría hablando —y, sobre todo, escuchando hablar— sobre la muerte y la pérdida. En las sesiones de trabajo en el Laboratorio Pedagógico PedaLAB al que me incorporé hace un año, había observado que, gracias al proyecto de investigación en el que realizaban tertulias musicales dialógicas a partir de las preferencias musicales del alumnado, mis compañeros y compañeras habían abordado en clase temas presentes en esas músicas como la sexualidad, los roles de género, el consumo de drogas, la violencia, el poder... Pero en mi caso no fue así.

Al final del segundo trimestre, propuse a mi alumnado que organizara nuestra primera tertulia dialógica. Elegí la canción "Emociones", de Jarabe de Palo. Pensé que, al tratar sobre dejar que las emociones fluyan y expresarlas libremente, sería un tema fácil, amable y útil para sentar las bases de cómo debía funcionar una tertulia. No funcionó como yo esperaba.

Para comenzar, les pedí que retiraran todas las mesas y formaran un gran círculo con las sillas. Esa fue la primera acción que les hizo despertar y emocionarse: ¡un cambio de sitio! Yo me senté en el círculo con ellos y ellas (otro gesto sorprendente).

Les expliqué las normas de la actividad:

- Yo dejaba de ser "la profe" para ser una más en la tertulia.
- Habría una persona moderadora, elegida al azar, encargada de dar los turnos de palabra y de poner orden si fuera necesario.
- Todas y todos podíamos participar, opinar, hablar de lo que nos sugería la música, de lo que escuchábamos (instrumentos, forma, tipo de voz...) o de lo que sentíamos en ese momento.
- No había opiniones más acertadas que otras: todas eran válidas.
- Yo tomaría algunas notas para recordar las ideas importantes de la sesión.

Y, sobre todo, insistí en que lo más importante era respetar y escuchar las opiniones de los demás.





Una vez claras las premisas y ya calmados, escuchamos la canción. La reacción del alumnado en ambas clases podría resumirse en «caótica». Comentaron que se habían sentido “mareados” al escucharla, que les hacía reír, que se la pondrían para estar en modo “emo”... Se reían de cualquier cosa, no respetaban los turnos, se interrumpían, decían cosas inconexas. Solo aparecieron algunos comentarios aislados sobre el contenido de la canción y la importancia de expresar emociones.

Quiero destacar, sin embargo, dos comentarios importantes:

- Uno fue de queja: “Yo quiero hacer una actividad y no esto”, lo que dejaba claro que lo que les había propuesto les parecía una tontería y de poco interés.
- El otro fue la chispa que se convirtió en el eje de todo el trabajo posterior: un niño reconoció la voz del cantante y dijo: “Me da pena ese hombre, porque ese hombre se va a morir”, y contó algo sobre Pau Donés y su fallecimiento reciente.

Tras estas primeras tertulias y después de contener varias veces las ganas de “poner orden y mandar callar”, intenté hacer con ellos y ellas una evaluación externa de lo sucedido. Les expliqué que no había funcionado: no se habían escuchado realmente ni habían tomado la canción como punto de partida para sus ideas.

Desde una mirada pedagógica, detecté varios fallos: necesitaba explicar mejor las normas y cuidar más cómo se sentaban, porque se habían agrupado con sus colegas de siempre y eso generó conversaciones paralelas. Con un juego sencillo de recolocar sillas, resolvimos estos problemas para la siguiente sesión.

En esta segunda ocasión también elegí una canción de Pau Donés. Quise continuar con él porque en la primera tertulia había surgido el tema de su muerte y recordé que la última canción que había grabado, Eso que tú me das, habla de agradecimiento. Pensé que sería positiva y que contar con un mensaje claro nos ayudaría a centrar la conversación.

Esta vez acerté, pero la tertulia dio un giro inesperado. En el primer grupo, un chico contó que la canción le recordaba mucho a su abuelo, quien había muerto el día anterior. Se hizo un silencio profundo en la clase. Todos le miraron y le hicieron gestos de cariño; quienes estaban más cerca en el círculo le tocaron el hombro. Ahí comenzó el cambio.

Curiosamente, este chico había sido bastante disruptivo en la primera tertulia. Cuando el grupo lo vio romperse y expresar su emoción, por fin entró en la actividad. Empezaron a hablar de sus abuelos, de familiares enfermos, de la necesidad de agradecerles todo lo que hacían por ellos, de la importancia de los pequeños gestos: llevarles al cole, jugar a las cartas, contar chistes, jugar al fútbol... y de cuánto les echaban de menos cuando ya no estaban. Se escuchaban, se entendían, se comprendían. Había surgido un punto en común.

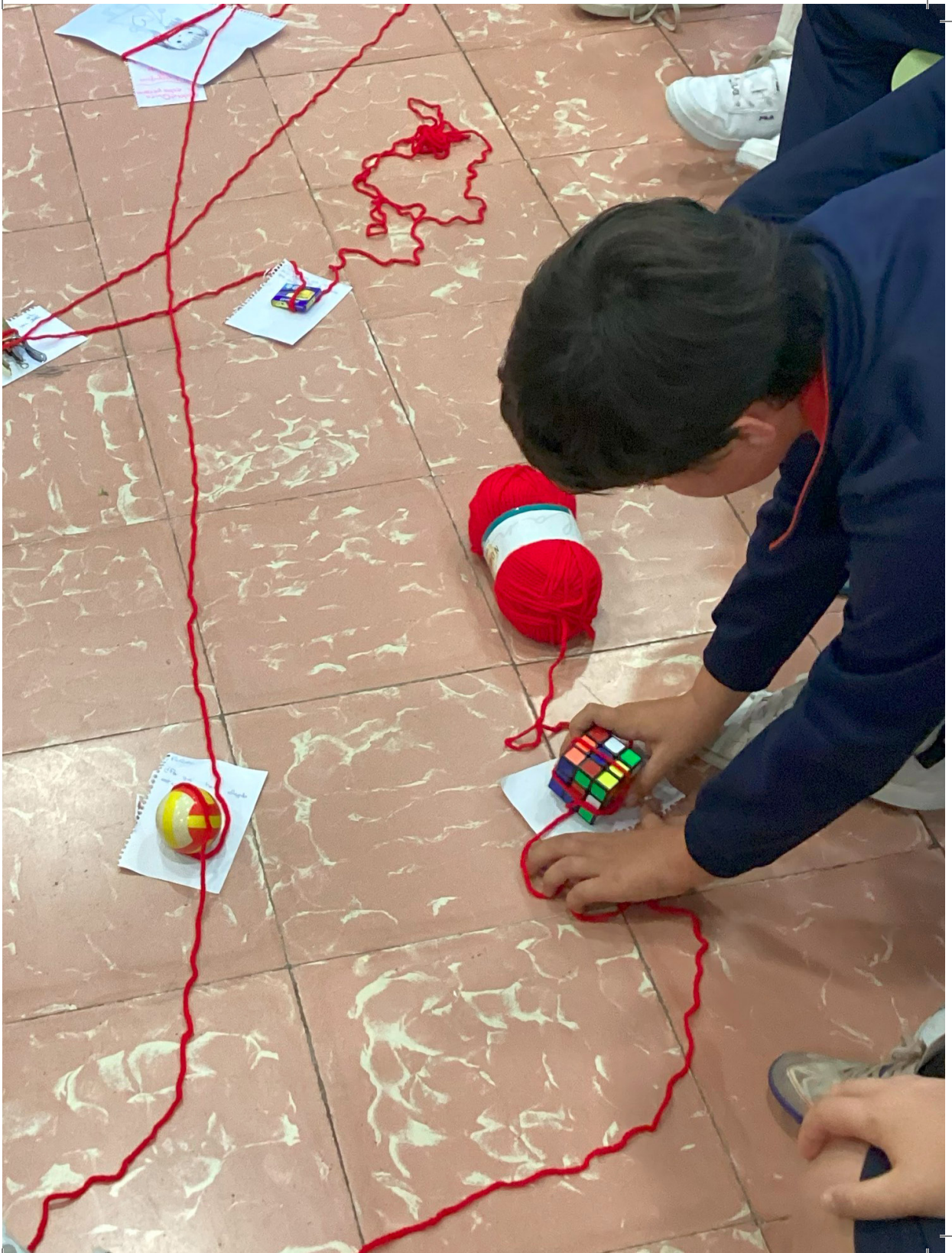
Después de escucharles y para cerrar la sesión, les conté la historia de Pau Donés, su lucha contra la enfermedad y el sentido de la canción que habíamos escuchado. Todos estábamos emocionados; algunos lloraban. Fue un momento muy intenso.

Así surgió el tema de la pérdida. Aunque al principio no lo vi claro y seguía buscando otros caminos, llegué a pensar incluso que no era adecuado trabajar algo así con el alumnado. Me preguntaba: ¿cómo iba a tratar algo tan delicado y privado? ¿cómo iba a hablar con ellos de algo que, para mí, también lo es? ¿sentirían las familias que me estaba metiendo en algo que no era de mi incumbencia? ¿y mis compañeras? La duda estaba muy presente.

Teníamos muy cerca el II Encuentro PedaLAB, en el que quería que mi alumnado participara con una acción artística significativa, y la premura me ayudó a zambullirme en el tema y seguir adelante. Después de un par de tertulias más en clase, con canciones que habían elegido ellos y ellas y que, curiosamente, también trataban la pérdida de alguna manera (DTMF, de Bad Bunny, y Como las estrellas, de La Young), les propuse dos dinámicas que nos darían material para construir la acción artística.

La primera consistió en escribir en un papel el nombre de la persona a quien echaban más de menos. En ese momento surgió una pregunta importante: “¿Y si nadie cercano a mí se ha muerto?” (¡bendita infancia!). Acordamos que no se trataba solo de muerte, sino de ausencia: algún amigo, amiga o familiar que estuviera lejos o al que ya no vieran tanto.

Escribieron entonces un nombre. Después les pedí que, en el dorso, escribieran por qué echaban de menos a esa persona. Finalmente, les dije que doblaran el papel y lo guardaran en un lugar seguro: no quería leerlo; lo habían escrito para ellos mismos. De nuevo, la sorpresa: les costaba entender eso de “escribir para una misma o para uno mismo”.





La segunda dinámica comenzó cuando les pedí que trajeran a clase de música un objeto que les recordara a la persona elegida. Podía ser algo que hubiera sido suyo o que simplemente la representara. Al día siguiente, en el centro del círculo de sillas se amontonaron dos docenas de objetos: anillos, colgantes, un rosario, peluches, una bufanda, pelotas de fútbol, fotografías, unas castañuelas, un par de guitarras (dibujadas), una flauta de émbolo... Se quedaron en el centro y todos pudimos mirarlos juntos y comentarlos. Queríamos saber más sobre cada uno.

Entonces les conté la leyenda japonesa del hilo rojo, que dice que todos estamos unidos por un hilo rojo que comienza en nuestros corazones y se extiende por nuestras arterias hasta nuestros dedos. Desde ahí se conecta con todas las personas que conocemos a lo largo de la vida.

Conectando físicamente, con un hilo rojo, los objetos con sus compañeros y compañeras, fueron conociendo las historias de los demás, hablando de la suya propia y poniéndose en contacto con sus propios sentimientos.

En una de estas sesiones, una niña dijo que a ella no le habían dicho que su abuelo había muerto, sino que “se había ido”, y que se había quedado esperando mucho tiempo a que volviera. Otro compañero respondió en voz baja: “¡Siempre nos están mintiendo!”. Le pregunté directamente por qué pensaba que los adultos le mentían y otro alumno contestó: “¡Porque si nos dicen que se ha muerto, nos traumatizamos!”. Después les pregunté si creían que para los mayores era fácil hablar de la muerte. Respondieron con un silencio que sonó a un “no” muy rotundo.

Para la acción artística, elaboré un archivo de audio en el que combiné la canción Recordarte, que acababan de publicar Silvia Pérez Cruz y Salvador Sobral, con el relato de la leyenda del hilo rojo y las voces del alumnado. Como solo pudieron asistir al encuentro catorce chicos y chicas de más de cincuenta años que habían participado en esta dinámica, grabé las voces del resto y las incorporé al audio final.

Sobre el escenario, los artistas recordaron a sus seres queridos con sus nombres escritos en el suelo, depositando una piedra sobre cada uno de ellos —como en la tradición judía— y a través de los objetos que habían elegido. En la segunda parte, mientras se escuchaban las voces de sus compañeros y compañeras hablando de sus pérdidas, unían sus manos con hilos rojos que se extendían hasta las manos del público.

Por un lado, trabajar el tema de la muerte y la pérdida en el aula no solo ha sido positivo para que el alumnado exprese sus ideas, reconozca la dificultad que todos tenemos para hacerlo y aprenda a emplear el lenguaje artístico como medio de expresión; también ha transformado la forma de mirarse, de tratarse y de respetarse entre ellos y ellas, y la relación conmigo como maestra.

Estoy segura de que abordar este tema también ha tenido un impacto en las familias. Los chicos y chicas han llegado a casa preguntando por sus seres queridos, los han recordado juntos y seguramente se han planteado preguntas importantes, esas que solemos etiquetar como “incómodas”.

Por otro lado, la clase de música se ha convertido en un espacio seguro para hablar y expresarse. De un “¡esto es un rollo!” a un “¿hoy hacemos tertulia?”. Se habla con tranquilidad y respeto y, si alguien no quiere intervenir, también está bien callar y escuchar a los demás.







Mírame no es solo una petición de atención; es una invitación a ver y dejarnos ver de otro modo. En esta experiencia, el aula se convierte en un espacio de espejos cruzados donde se negocian miradas, se cuestionan etiquetas y se ensayan nuevas formas de aparecer ante los demás.

MÍRAME

Blanca Ocón Hernández
Docente de Educación Musical
IES Cartuja (Granada)

Llevamos nuestras miradas desde el pasado, con Enrique Morente y el “Árbol de las Voces”, hasta el presente, con la música que escuchamos y la reflexión sobre el tiempo en el que la mirada queda atrapada en el scroll infinito.

Tenía previsto asistir al II Encuentro PedaLAB con un número reducido de estudiantes, pero finalmente asistimos casi cincuenta personas. Os cuento el porqué de esta situación. Mi instituto es de difícil desempeño, lo que implica que la relación se reduce a veinte estudiantes por clase. En marzo tenía programado que los tres grupos de 2.º de ESO asistieran a un concierto didáctico de la Orquesta Ciudad de Granada. Cuando quedaba un día para pagar la entrada, un grupo completo decidió que no iba a ir. La razón era simplemente que “no les apetecía”. Su tutor, la jefatura de estudios y yo misma enviamos mensajes a las familias para recordarles que la actividad formaba parte de la programación didáctica y que no era el alumnado quien debía decidir si asistir o no. No hubo respuesta y ningún estudiante de 2.º de ESO B asistió ni al concierto ni al instituto.

Cuando comencé a trabajar en la acción artística para asistir al Encuentro, decidí prepararla con los tres grupos de 2.º de ESO para asegurarme de que al menos uno no fallara. Pero a lo largo del proceso de creación, el alumnado se fue motivando y la propuesta acabó derivando en una acción artística en la que participaron los tres cursos. Esta vez la actividad sí les había enganchado.

El punto de partida fueron las tertulias dialógicas sobre una de sus músicas favoritas. A partir de los temas abordados allí, el alumnado de 4.º de la ESO se encargó de buscar una narrativa que conectara las diferentes propuestas.

La acción artística comenzaba con una seguidilla de Enrique Morente: «Mírame a los ojos». El alumnado de 4.º de la ESO acompaña esta pieza percutiendo con bastones iluminados por un aro de luz, como los que usan para grabar vídeos para TikTok. Esta interpretación la recuperamos de un homenaje a Enrique Morente en el que participamos a principios de curso. Representa una reflexión sobre dónde ponemos la mirada y la necesidad de que nos miren, de que se nos tenga en cuenta.

En la pantalla se proyectaban dos grafitis de El Niño de las Pinturas. La primera imagen son los ojos de un niño del grafiti “No es tanto de dónde venimos, sino de dónde queremos ir”. La última es el “Mochuelo”, una obra que este grafitero pintó en la puerta de nuestro instituto. Entre estas dos imágenes se intercalan fotografías de los ojos del alumnado de 2.º de ESO, pero correspondían a sus miradas cuando estaban en 2.º de Primaria y habían sido rescatadas por uno de los docentes del centro. En este momento la mirada se convirtió en el hilo conductor de la propuesta.





En la siguiente parte de la performance, una alumna de 2.º ESO se acerca al “Árbol de las Voces de los Antepasados”, acompañada por la interpretación al piano de un fragmento de la banda sonora de Interestelar, interpretado por otro alumno. Primero se escucha la historia del abuelo de la niña, contada por su madre: fue expulsado de Palestina en 1948. Después escuchamos al padre de otra compañera, quien explica que no vio crecer a su hija porque tuvo que emigrar a España desde Senegal.

La incorporación a la acción artística del “Árbol de las Voces” surgió a partir del trabajo realizado en las tertulias musicales dialógicas que paso a describir brevemente. Este árbol se realizó para la Semana Cultural e inspiró el árbol de las voces de los antepasados de la película Avatar. Pero vamos a las tertulias.

En 2º ESO A la canción favorita fue «Flipa», de J.C. Reyes. Es un grupo con poca cohesión que muestra un gran desinterés por lo que ocurre en el aula. Lo significativo del proceso de selección de la canción favorita fue que surgió a propuesta de un alumno altamente disruptivo. Este alumno fue expulsado del centro y no pudo participar en el proceso de creación artística, pero su elección marcó el punto de partida.

Después del análisis audiovisual, hicimos dos tertulias en las que surgieron temas como el consentimiento y los estereotipos de género. En una sesión posterior, comenzamos a analizar vídeos de TikTok en los que se utilizaba la canción y nos centramos en las diferencias entre los vídeos de chicas y los de chicos. Realizaron una investigación sobre los vídeos que el algoritmo les sugería en TikTok, entre los cuales aparecían títulos como “Bombardino Cocodrilo”, del tiktokker Brainrot.

Una alumna, descendiente de palestinos, nos pidió que buscáramos en YouTube otra canción que un creador de contenidos había hecho con la melodía de Bella Ciao. A partir de ahí analizamos los discursos de odio hacia las personas inmigrantes y gitanas y cómo, a veces, nos apropiamos de ellos, incluso si somos nosotros mismos migrantes o gitanos.

La tercera parte de la acción artística consiste en la proyección de un vídeo de scroll infinito que elaboramos a partir de los vídeos de TikTok que la aplicación les sugería. La proyección está acompañada por una versión al piano de Amorfoda, de Bad Bunny, y por mezclas de fragmentos de sus canciones favoritas realizadas con Scratch.

En 2.º ESO C la canción favorita fue ETA Remix, de De La Rose, Luar la L, Yan Block y Omar Courtz. En las tertulias surgieron temas como el uso del preservativo y las drogas. En una de las sesiones dejé en el centro del círculo el libro La dictadura del videoclip, de John E. Illescas.

Leímos varios fragmentos en los que Illescas relata cómo el narcotráfico controla parte de la industria musical. El alumnado llegó a la conclusión de que el libro estaba desfasado porque ellos y ellas ya no consumen videoclips. A partir de ahí decidieron investigar qué les proponía el algoritmo en sus cuentas de TikTok. El hallazgo más significativo fue que la media de uso de la aplicación era de dos horas diarias.

La acción artística termina con la coreografía de «Te boté», de Bad Bunny, interpretada por todo el alumnado. Esta propuesta fue elaborada por la clase de 2º ESO B.

En ella, la canción favorita fue “Eres mía”, de Romeo Santos. En la tertulia surgió el tema de la violencia en las relaciones de pareja. Hicimos una pequeña investigación sobre esta cuestión a lo largo de la historia de la música popular urbana, inspirándonos en la actividad “Constelaciones Musicales”, propuesta en el Laboratorio por nuestro compañero José Alberto Amador, que consiste en buscar conexiones con otras músicas de estilos y épocas distintos, pero con la misma temática.

Finalmente eligieron otra de las canciones que habían surgido en esta actividad: Te boté, de Bad Bunny, compuesta en 2011, año de nacimiento de este alumnado. La mayoría de las chicas querían bailar, pero muchos chicos no se sentían cómodos, así que les enseñé la coreografía de Sadeck Waff para los Juegos Paralímpicos de París 2024. Acordaron tomarla como inspiración para ilustrar la letra de la canción.

A la vez que inventábamos los movimientos, fuimos analizando el significado de la canción y, de nuevo, surgió el tema de la violencia en las relaciones de pareja. Al interpretarla, todo el grupo transforma su sentido: “botamos”, es decir, expulsamos la violencia para poder construir juntas y juntos, sin excluir a nadie.

El alumnado de 4.º ESO iba a interpretar Bella Ciao para pedir la libertad del pueblo palestino, pero el de 2.º ESO quería un final más animado, así que utilizamos una canción de Residente y crearon una coreografía al estilo de TikTok para cerrar la acción artística.

Gracias a esta experiencia, aprendimos a mirarnos, a reconocernos y, desde un yo, a construir un nosotros y nosotras.





“Yo solo quiero rodar (o no)” forma parte de un gesto sencillo: dejar que el cuerpo decida. Rodar, detenerse, seguir, negarse. En esta experiencia, el aula se convierte en un espacio donde el juego, el movimiento y el límite se ponen en diálogo, y donde decir “no” es tan valioso como lanzarse a rodar.

YO SOLO QUIERO RODAR (O NO)

José Alberto Amador Fernández
Docente de Educación Musical
IES Antonio de Mendoza (Alcalá la Real, Jaén)

En la reciente normativa educativa, el concepto de producto final —entendido como el resultado tangible o intangible que culmina un proceso de aprendizaje— ha cobrado un papel destacado. Este término se ha incorporado al diseño curricular a través de las Situaciones de Aprendizaje, donde suele presentarse como un elemento capaz de impulsar la motivación del alumnado. No obstante, centrar toda la atención en ese producto puede generar expectativas poco realistas y, en consecuencia, cierta frustración si el resultado no coincide con lo esperado, lo que desdibuja el valor del propio proceso formativo. Nos preguntamos: ¿qué ocurre durante el proceso? ¿cómo se siente el alumnado? ¿qué peso queda? ¿cómo gestionamos en clase el elogio, pero también la decepción?

“Yo solo quiero rodar” fue un encargo externo, realizado a principios del curso, para su estreno en un evento de gran repercusión. Podéis imaginar la motivación del grupo de alumnos y alumnas al saber que, en unos meses, estarán encima de un escenario interpretando su propio tema original ante un gran público. Además, en un contexto artístico y colaborativo, la gratificación es doble porque todo el grupo se siente partícipe del resultado.

Por ello nos pusimos manos a la obra. A la hora de componer un tema en clase, es fundamental fomentar la participación de todo el alumnado, permitiendo que cada cual aporte cualquier aspecto que considere relevante (premisa básica: ninguna idea es inválida). Esto favorece que el compromiso se mantenga, ya que no se trata de un repertorio impuesto, sino de un proyecto en el que, en mayor o menor medida, todos y todas intervienen.

Así, fueron surgiendo aportaciones muy diversas: el riff de guitarra que pretendía hacer memorable la canción, apoyado en unos acordes al piano que propuso un alumno a partir de un tema de música electrónica (lo que nos permitió hablar de música urbana y su armonía); un silencio tenso propuesto por el baterista nos sirvió para reflexionar sobre la importancia del silencio, citando a John Cage; o un motivo melódico alternativo interpretado por la trompetista, pensado para establecer un diálogo con las cantantes.

En definitiva, estábamos desarrollando un producto musical propio que el grupo deseaba estrenar.





Pero, por desgracia, el estreno no llegó a realizarse. Por diversas circunstancias y razones ajenas a nosotros, tuvimos que cancelar nuestra actuación en vivo. Con la composición prácticamente terminada, surgieron muchas preguntas: ¿qué podíamos hacer ahora?, ¿cómo continuar un proyecto frustrado?, ¿cómo manejar la decepción que nos invadía en ese momento?

Por suerte, el II Encuentro PedaLAB nos brindó la oportunidad de estrenar nuestro tema. Surgió entonces la idea clave: ¿y si presentamos cómo nos sentimos actualmente y cómo nos hemos sentido a lo largo de todo el proceso? Esta decisión encendió de nuevo la creatividad del alumnado y osupuso un impulso para que nuestro trabajo volviera a cobrar sentido.

La primera lluvia de ideas giró en torno a esta pregunta: ¿qué queremos contar? De ahí surgieron expresiones como “estamos bastante decepcionados”, “siento que nos han infravalorado”, “¿por qué ha ocurrido esto, profe?”. Estas frases se convirtieron en el punto de partida de la performance que fuimos intercalando a lo largo de la interpretación musical.

Para realizar el montaje de las voces a modo de “estación sonora”, utilizamos el entorno de programación Scratch, al que incorporamos varios audios grabados como samples. En ellos, el propio alumnado registró, a modo de introducción, diversos elogios iniciales que había recibido, mientras sonaban los primeros acordes de la pieza.

Posteriormente, y coincidiendo con el verso “se detiene el tiempo” y con el silencio provocado por los intérpretes en escena, volvía a escucharse otro audio grabado en el que se nos pedía que enviáramos el progreso de nuestra composición, mientras simulábamos que nos tomaban una fotografía. En definitiva, se trataba de un pequeño fragmento de pocos segundos como “muestra” de todo lo trabajado hasta la fecha, pero con gran importancia como justificación del proceso realizado.

“1, 2, 3, ¡acción!”, cantaba el preestribillo cuando los intérpretes se paraban de nuevo para animarse entre ellos y ellas, fruto de la motivación de crear un tema de verdadera calidad musical. Sin embargo, después del estribillo “yo solo quiero rodar”, nuestra “estación sonora” volvía a intervenir para plantear las primeras dudas sobre la posible actuación.

De nuevo, a propuesta del alumnado, la interpretación —a diferencia de la versión original— se volvía torpe y desganada, jugando con las intensidades para reflejar esa mezcla de desánimo y frustración.

“Lo siento, pero al final no se podrá tocar en vivo”, vuelve a decir nuestra voz en off. En ese momento, los intérpretes se niegan a seguir tocando y expresan, entre quejas comprensibles, su malestar.

Como si se tratara de un anuncio publicitario, uno de los alumnos abandona el espacio escénico sin prestar atención al público, se dirige a la máquina expendedora cercana, saca una botella de agua y, después de beber y reflexionar brevemente, decide animar al grupo a seguir ensayando y a mostrar su trabajo al público en este otro contexto.

En este momento, el público asistente también se convierte en un elemento esencial, participando en ese empuje que hace que la interpretación continúe: se pasa del desánimo al “¡yo sí que quiero tocar!”. A partir de ahí, la acción se convierte en una fiesta que culmina en un estribillo enérgico.

En definitiva, con nuestra propuesta queda patente que el proceso creativo y educativo que acompaña la elaboración de un proyecto artístico es tan importante, o incluso más, que el producto final en sí. En el caso de “Yo solo quiero rodar”, el alumnado vivió una experiencia de crecimiento y colaboración en la que, a pesar de los obstáculos y de la decepción por la cancelación del estreno en vivo, consiguió transformar su frustración en una oportunidad de reflexión y autoexpresión.

Este proceso no solo permitió la creación de una obra musical, sino que también sirvió para que los y las estudiantes comprendieran la importancia del esfuerzo colectivo, del manejo de las emociones durante el proceso creativo y de la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones. El proyecto demostró que, más allá de la meta final, el verdadero valor reside en el aprendizaje, la superación personal y la interacción dinámica con los compañeros y compañeras, así como con el entorno, lo que genera una experiencia educativa significativa e inolvidable.

La vuelta a casa y los días posteriores fueron una buena muestra de ello: el alumnado seguía felicitándose por el trabajo bien hecho y por sentirse capaz de realizar productos artísticos de alto nivel, contando, de paso, su propia historia.





La Tertulia Dialógica Musical convierte la escucha en un acto compartido: a partir de diversas obras musicales, el alumnado toma la palabra, construye sentido en diálogo y descubre que sus ideas importan. Esta experiencia muestra cómo una sencilla dinámica de conversación en torno a la música puede favorecer la inclusión, despertar la creatividad y abrir el aula a la transformación social.

TERTULIA DIALÓGICA MUSICAL, UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA INCLUSIÓN, LA CREATIVIDAD Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN EL AULA

María-Auxiliadora Reina-Linares
Docente de Educación Secundaria
Escuelas Ave María (Málaga)

¿Qué está pasando en nuestras aulas?

Las aulas contemporáneas reflejan la complejidad del mundo actual: son espacios diversos, dinámicos y desafiantes, habitados por estudiantes cuyas trayectorias personales están marcadas por desigualdades y realidades sociales muy distintas. Ante este panorama, un enfoque tradicional basado exclusivamente en los contenidos curriculares resulta insuficiente. Es necesario repensar las prácticas docentes desde una mirada crítica y humanista que integre la educación emocional, la convivencia y el desarrollo integral del alumnado.

Este trabajo recoge una experiencia pedagógica basada en la realización de tertulias musicales dialógicas, una metodología participativa que busca empoderar al alumnado a través del arte y el diálogo. El objetivo fue crear un espacio horizontal y democrático en el que los estudiantes pudieran expresar sus emociones, compartir sus intereses musicales y, a partir de ahí, reflexionar sobre temáticas relevantes de su entorno. El proceso culminó en la creación de una obra de teatro musical colectiva, entendida como un producto artístico que condensó el aprendizaje emocional, social y creativo desarrollado.

¿Qué nos dice la literatura?

La base conceptual de esta propuesta se encuentra en el enfoque de la pedagogía crítica, que concibe el aprendizaje no como un proceso unilateral, sino como un proceso dialógico, situado y transformador (Freire, 1970). A su vez, se nutre del modelo de las tertulias dialógicas (Aubert et al., 2008), adaptado en este caso al ámbito musical con el fin de propiciar un diálogo igualitario a partir de expresiones artísticas significativas para el alumnado.

Además, se entiende la creatividad como una competencia fundamental en la educación del siglo XXI que no solo debe ser estimulada como capacidad artística, sino también como forma de pensamiento flexible, resiliente y constructiva. Esta iniciativa se desarrolló en el marco de la investigación colaborativa del Laboratorio Pedagógico PedaLAB sobre la incorporación de las preferencias musicales del alumnado desde una perspectiva crítica.

¿Cómo pasamos a la acción?

La experiencia se desarrolló en un centro de educación secundaria con estudiantes de distintos cursos. Como actividad inicial, se propuso que cada estudiante escribiera su canción favorita en un papel. Estos papeles se depositaron en una caja denominada gramola musical. En distintas sesiones, se elegía una canción al azar como disparador de una tertulia, sin preparación previa por mi parte como docente.

AGATHA
TRUNCBULL

EL MUSICAL



Las tertulias seguían normas básicas de intervención para garantizar el respeto y la participación equitativa. Las temáticas emergían espontáneamente y abordaban cuestiones como los estereotipos de género, la violencia, el consumo de sustancias, la soledad o la frustración emocional. Posteriormente, se abrió un espacio semanal durante los recreos para continuar estas tertulias de forma voluntaria.

Como fase final, el grupo impulsó una acción artística colectiva basada en la creación de una obra de teatro musical original: una precuela del musical Matilda, centrada en el personaje de la profesora Trunchbull. Reimaginar la historia de este personaje —símbolo de autoridad opresiva, rigidez, maltrato y humillación— y trabajarla desde una perspectiva educativa y emocional permitió al grupo tomar el control de una narrativa de dolor y transformarla en una historia de comprensión, justicia y cambio. Esto supuso una oportunidad de reflexión, empatía y transformación personal.

¿Qué nos dice la experiencia?

Desde las primeras tertulias, el alumnado mostró una gran implicación emocional. Salieron a la luz sentimientos de soledad, invisibilidad, incompreensión y falta de empatía, tanto por parte de algunos compañeros como del profesorado. El espacio de diálogo permitió validar estas emociones y generar un clima de confianza. La música actuó como un canal emocional, facilitando la expresión de vivencias que difícilmente emergen en contextos más formales.

Creatividad y construcción colectiva

La decisión de llevar a cabo una obra musical supuso un punto de inflexión. El proceso de representar a un personaje como Trunchbull permitió a algunos estudiantes canalizar su rabia, miedo o frustración en un entorno creativo y seguro. En lugar de reprimir emociones difíciles, podían expresarlas y elaborarlas mediante el arte.

El alumnado asumió diversos roles (guionistas, intérpretes, escenógrafos, técnicos, coreógrafos), respetando las habilidades e intereses de cada persona. Como docente adopté un rol de facilitadora, cediendo la dirección del proyecto a un estudiante con habilidades de liderazgo empático.

El proceso creativo se convirtió así en un espacio de aprendizaje multidimensional, donde se desarrollaron competencias comunicativas, artísticas, organizativas y socioemocionales.

Reconocimiento y transformación

La presentación de la obra ante la comunidad escolar provocó una reacción transformadora. El alumnado previamente marginado fue reconocido públicamente, lo que generó un efecto de empoderamiento tanto individual como colectivo. Cambió la percepción que otros compañeros y docentes tenían de ellos y, sobre todo, la que los propios estudiantes tenían de sí mismos. Se evidenció una mejora en la autoestima, la cohesión del grupo y la motivación escolar.

Reflexiones para continuar

La experiencia aquí expuesta demuestra el poder transformador del arte en el contexto educativo, en particular cuando se combina con metodologías participativas, inclusivas y centradas en el sujeto. Las tertulias dialógicas musicales permiten construir un espacio de diálogo auténtico, donde los y las estudiantes pueden ser escuchados y valorados por lo que son, y no únicamente por sus resultados académicos.

Además, se evidencia que la creatividad no solo es una herramienta didáctica, sino también un derecho educativo. Ofrecer al alumnado oportunidades reales para crear, compartir, equivocarse y reconstruirse es un imperativo pedagógico en tiempos de incertidumbre y cambio constante.

Por último, la experiencia invita a una reflexión crítica sobre el rol docente. La figura del profesor o de la profesora como guía, mediador/a y facilitador/a resulta esencial para que estas prácticas sean posibles. Identificar y potenciar los talentos invisibles, generar espacios seguros y confiar en la capacidad del alumnado son claves para avanzar hacia una educación más humana, inclusiva y significativa.

Mat-o-0





Tirar del hilo es atreverse a seguir una intuición hasta ver ¿Qué aparece al otro lado? En esta experiencia, una pequeña curiosidad inicial se convierte en un proceso de búsqueda, creación y conversación, donde el aula aprende a preguntarse más y a conformarse menos con las primeras respuestas.

TIRAR DEL HILO

Javier Olvera-Fernández

Docente de Educación Musical

CEIP Ntra. Sra. de Monteagud (Uleila del Campo, Almería)

En esta performance, creada para el II Encuentro PedaLAB, conviven la exploración de sonidos propios de la música electrónica y de lenguajes de música algorítmica con formas de expresión corporal, tanto libres como dirigidas, y una estética de luz de inspiración futurista. Mediante hilos visibles e invisibles y en una clara crítica al sistema de valores de la sociedad actual, el alumnado se ata, se enreda y se esfuerza por liberarse.

Antes de iniciar el proceso de creación artística, teníamos tres puntos principales de partida, definidos según criterios pedagógicos, artísticos y logísticos:

- Pedagógicos, porque la performance debía desarrollarse a partir de ejercicios habituales que ya trabajábamos en el aula.
- Artísticos, porque queríamos construir una narrativa que vinculara la metáfora de tejer con los temas surgidos en tertulias dialógicas en torno a una canción elegida como favorita.
- Logísticos, porque la propuesta debía responder a la carencia de instrumentos musicales en el centro.

Consideramos fundamental desarrollar la performance mediante ejercicios cotidianos en clase para construir formas comunes de expresión. Queríamos que la acción artística incorporase una diversidad de lenguajes relacionados con la música y con el cuerpo y, durante todo el curso, fuimos experimentando con distintas dinámicas que nos permitieron ir confeccionando esos lenguajes comunes y unos planos expresivos compartidos, descubiertos entre todos y todas.

Además, en este caso, pensamos que trabajar desde la “excepcionalidad” —es decir, separarnos en exceso de las tareas habituales del aula— podía suponer una desconexión entre lo que se hace dentro de clase y lo que se proyecta fuera de ella, y resultar perjudicial tanto para el desarrollo artístico de la obra como para la relación que el alumnado establece con las disciplinas artísticas.





Buscábamos una vinculación sólida con los aprendizajes y un aprovechamiento real de estos modelos expresivos que, en un primer momento, resultaban sorprendentes cuando se presentaban en clase; en fases intermedias del proceso empezaban a generar cierto cansancio —la repetición es ardua y puede producir aburrimiento— y, finalmente, nos conducían a espacios de exploración expresiva más reflexionados y, por tanto, más ricos. Se trata de un desarrollo fundamental en toda investigación artística: partir de un estímulo inicial para avanzar hacia nuevas fases de experimentación y descubrimiento.

Las actividades de movimiento, que constituyen la base de nuestra acción artística, tenían como pauta principal la cesión de la capacidad de moverse a otra persona. En una parte que llamamos marionetas humanas, utilizamos hilos reales conectados a las extremidades, de modo que la otra persona dirigía físicamente el movimiento. En otro momento, los hilos eran imaginarios, pero cumplían la misma función: exigían un mayor esfuerzo de atención a los gestos para seguir las propuestas de movimiento de la compañera o el compañero.

Los movimientos seguían la masa sonora brusca, llena de disonancias, tensiones y silencios que generaba una de nuestras alumnas al tocar el teclado.

En otra parte de la obra, los cuerpos estaban separados, pero cada pareja estaba unida por un elástico alrededor de la cintura. El movimiento quedaba condicionado por ese elástico y, además de explorar movimientos en los planos superior, medio e inferior, trabajábamos con una clara intencionalidad expresiva en las formas geométricas que se generaban al superponer los cuerpos.

Esta actividad evolucionaba desde la imitación en espejo dentro de la pareja hasta movimientos contrarios y, posteriormente, movimientos libres. En este caso, utilizamos fragmentos musicales de la obra *Für Alina*, de Arvo Pärt, que aportaron pausa, lentitud y sosiego al movimiento escénico.

La exploración del movimiento en el espacio supuso un reto porque el grupo todavía no tenía conciencia del impacto estético que puede tener algo tan sencillo como estirar los brazos en distintas direcciones, tumbarse en el suelo, elevar las extremidades o realizar giros amplios. Cuanto más complejos se volvían los descubrimientos corporales, mayor riqueza escénica conseguíamos.

En el caso de los elásticos, a mayor exploración del movimiento en el espacio, más interesante resultaba la composición de las formas que se generaban. Al comprender esta interrelación, el alumnado fue superando una atención excesiva al control del movimiento propio y empezó a adaptarse a las propuestas colectivas. En esta liberación de lo individual y en la búsqueda de una coherencia grupal descubrimos elementos mucho más atractivos visualmente.

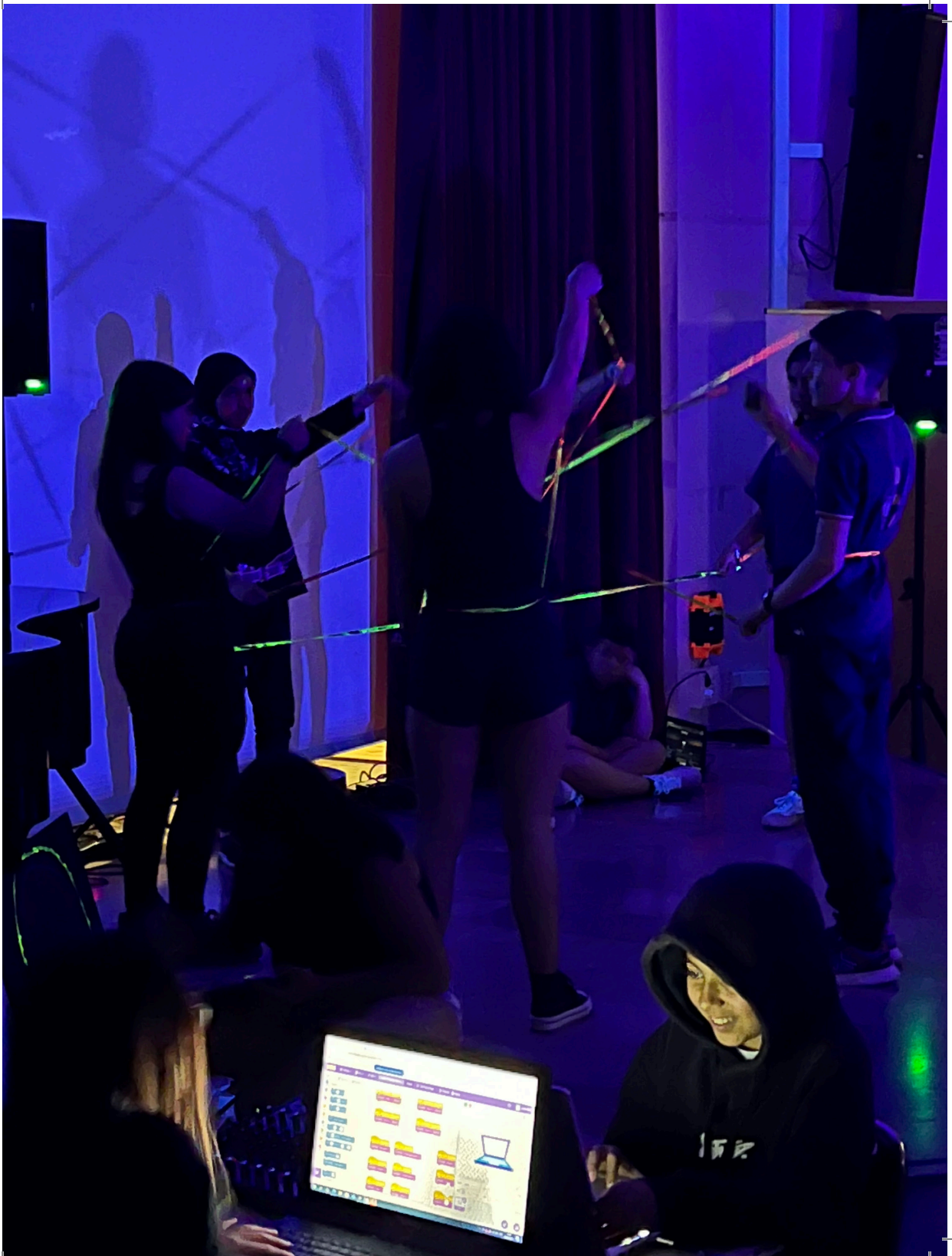
Otra aportación procedente de nuestra cotidianeidad en el aula de música fue la incorporación de instrumentos sintéticos, objetos sonoros amplificados y una pieza de música algorítmica. Interpretamos la misma partitura gráfica en dos momentos distintos y en dos formatos diferentes.

La partitura gráfica surgió en clase a partir del análisis de un paisaje sonoro. Para el primer formato de interpretación, realizamos una codificación en vivo, preparada en el aula a partir de ese paisaje. A partir del análisis y de la búsqueda de sonidos, identificamos posibilidades y los transponemos a objetos cotidianos, grabando cada uno de ellos en pistas de audio separadas.

Cada pista se añadió posteriormente a la plataforma Scratch, lo que nos permitió organizarlas de forma algorítmica. Durante la performance, la partitura fue escrita y reproducida en tiempo real mediante código de programación por bloques. Scratch nos ofreció interactividad con los sonidos y el diseño de nuevos “instrumentos” no convencionales que podíamos activar y reproducir; es decir, nos permitió explorar nuevas formas de interpretación.

Para el segundo formato de interpretación, una alumna dibujaba en un lienzo la partitura en tiempo real y una agrupación la interpretaba con objetos cotidianos: cubos, sonajas y tambores de parche elaborados con materiales de desecho. También usamos sartenes amplificadas con micrófonos de contacto y filtradas para añadir efectos, así como tarjetas Micro:bit programadas con sonidos futuristas.

Esta es la materialidad sonora con la que hemos trabajado y con la que hemos formado una agrupación de percusión que utiliza instrumentos no convencionales.





A nivel narrativo, el trabajo estaba relacionado con la metáfora del hilo, algo que teníamos claro desde que decidimos vincular nuestras acciones a las marionetas humanas y a los elásticos. Sin embargo, necesitábamos algo más concreto, que terminó emergiendo de nuestras tertulias dialógicas sobre las preferencias musicales del grupo.

A partir de un proceso de puesta en común y de votación, la canción que analizamos en profundidad fue «Mercadona», de Bad Gyal. Esta elección dio pie a debates sobre cuestiones de sexualidad, sobre qué aspectos de la personalidad gustan a los hombres de las mujeres y a las mujeres de los hombres, sobre formas de relación de pareja, masculinidades y feminidades... Pero el tema que más nos unió y sobre el que compartíamos una sensibilidad fue la influencia de las dinámicas de mercado en prácticamente todos los aspectos de la vida.

Para encontrar elementos narrativos que introducir en la performance, hicimos un ejercicio muy sencillo: seleccionar palabras que nos hicieran sentir bien y que no tuvieran relación con el dinero ni con los mercados. Aparecieron términos como sueños, amistad, felicidad y familia, entre otros.

Después, realizamos un segundo ejercicio: reflexionar sobre cómo cambiaba nuestra relación con esas palabras al asociarlas explícitamente con el dinero. El alumnado expresó que esa asociación les generaba malestar porque alteraba su sentido cuando se entendían como simples valores económicos o “activos” de mercado.

Con estas palabras grabamos pequeñas pistas de audio y las sampleamos para jugar con ellas sonoramente durante la performance.

La acción culmina con el alumnado liberándose de sus hilos, señalando y mirando fijamente al público —a otros niños y niñas— para gritar la palabra “FUTURO”. Es una llamada de esperanza a las nuevas generaciones, pero también una advertencia sobre las dinámicas del mundo que están a punto de heredar.



Live Emotions juega con el tiempo y el movimiento para convertir el aula en un pequeño estudio de creación en directo. Entre cuerpos que se desplazan, sonidos que aparecen y desaparecen imágenes que se transforman, esta experiencia invita a experimentar cómo lo vivo, lo efímero y lo digital pueden encontrarse en una misma escena.

A decorative pink wave-like shape on the left side of the page.

LIVE EMOTIONS

Manuel Salmerón Águila
Docente de Educación Musical
CEIP Doctor Guirao (Vélez-Rubio, Almería)

“Live Emotions” es una experiencia inmersiva y sensorial en la que el alumnado se convierte en creador, intérprete y transmisor de emociones humanas universales: amor, miedo, alegría y tristeza.

La idea inicial surgió de imaginar qué forma adoptarían las emociones si pudieran transformarse en sonidos. Para ello, el alumnado diseñó y compuso diversos patrones melódicos y rítmicos. Estos patrones se combinaron mediante algoritmos y bucles, lo que dio lugar a cuatro obras musicales únicas.

Sin embargo, la experiencia fue más allá de lo sonoro: cada emoción dio lugar a un tríplico expresivo en el que, a la interpretación en vivo de la composición musical “electrónica”, se sumaron la expresión corporal —a través del movimiento, la danza y la postura— y la expresión plástica —mediante colores, trazos y formas que emergen de las propias emociones—.

Todo comienza con una pregunta: ¿cómo suena el mundo que nos rodea? Se pidió al alumnado que prestara atención a los sonidos de su entorno —el aula, el colegio, la calle...— para, poco a poco, ir abstrayéndose hacia otros lugares: un parque, un mercado o una granja. Lugares, todos ellos, fácilmente reconocibles en el imaginario infantil.

Así se introdujo el concepto de paisaje sonoro, término que se trabajó durante varias sesiones mediante la creación de una granja en Scratch, en la que el alumnado incorporó una serie de sprites (objetos) que animó digitalmente con movimiento y sonido. Se oían animales domésticos (vacas, gallinas, perros...), maquinaria agrícola o sonidos de la naturaleza.

Todos estos sonidos podían escucharse por separado o en una hermosa “polifonía rural”, de modo que las composiciones adquirían cierta identidad propia. Con este trabajo, el alumnado activó una nueva forma de escucha consciente, al tiempo que aprendió a dominar una serie de herramientas de programación al servicio de la composición sonora.

Code

Backdrops

Sounds

Motion

Motion

Stage selected: no motion blocks

Looks

Looks

switch backdrop to AMOR

switch backdrop to AMOR and wait

next backdrop

change color effect by 25

set color effect to 0

clear graphic effects

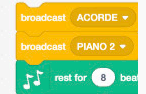
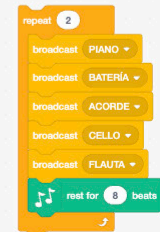
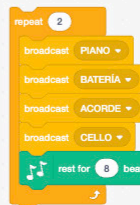
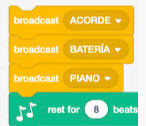
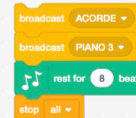
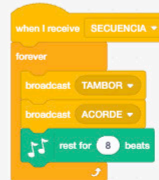
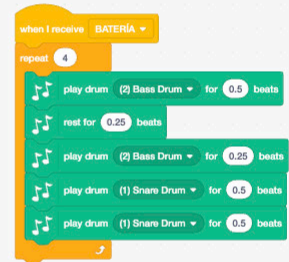
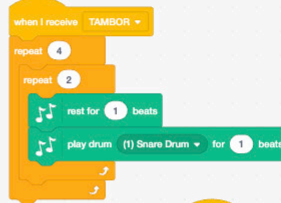
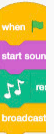
☐ backdrop number

Sound

play sound AMOR until done

start sound AMOR

stop all sounds





when I receive PIANO 2 ▾

repeat 2

set instrument to (1) Piano ▾

play note 54 for 1 beats

play note 60 for 1 beats

play note 64 for 1 beats

play note 60 for 1 beats

play note 54 for 1 beats

play note 60 for 1 beats

play note 64 for 1 beats

play note 60 for 1 beats

repeat 2

set instrument to (6) Bass ▾

play note 60 for 1 beats

play note 60 for 1 beats

broadcast BOMBO ▾

repeat 3

broadcast CAMPANA ▾

set instrument to (1) Piano ▾

play note 53 for 0.25 beats

play note 60 for 0.25 beats

play note 52 for 0.25 beats

play note 59 for 0.25 beats

play note 61 for 0.25 beats

play note 57 for 0.25 beats

broadcast LOBO ▾

broadcast BOMBO X 4 ▾

when I receive PIANO 3 ▾

set instrument to (1) Piano ▾

play note 54 for 1 beats

play note 60 for 1 beats

play note 64 for 1 beats

play note 60 for 1 beats

play note 54 for 1 beats

play note 60 for 1 beats

play note 64 for 1 beats

play note 60 for 1 beats

repeat 2

set instrument to (6) Bass ▾

play note 60 for 1 beats

play note 60 for 1 beats

broadcast BOMBO ▾

set instrument to (1) Piano ▾

play note 65 for 2 beats

play note 62 for 2 beats

broadcast LOBO ▾

wait 2 seconds

broadcast CAMPANA ▾

when I receive LOCURA ▾

set Tiempo ▾ to 0.25

repeat 24

play note 53 for Tiempo beats

play note 60 for Tiempo beats

play note 52 for Tiempo beats

play note 59 for Tiempo beats

play note 61 for Tiempo beats

play note 57 for Tiempo beats

change Tiempo ▾ by -0.01

broadcast BOMBO ▾

broadcast CAMPANA ▾

play note 53 for 2 beats

broadcast LOBO ▾ and wait

wait 5 seconds

stop all ▾

114

Name

x

x

y

y



Paulatinamente, se pasó de lo tangible a ideas o conceptos abstractos: ¿cómo suenan la felicidad, la tristeza, el miedo o la ira? La, en apariencia, sencilla pregunta primigenia —«¿cómo suena el mundo que nos rodea?»— adquiere ahora una profunda complejidad que requiere un proceso de reflexión, introspección y autoconocimiento por parte del alumnado, que tiene que hacer el esfuerzo de verbalizar y, posteriormente, musicalizar todas estas ideas.

Cabe destacar cómo una misma idea o emoción puede expresarse de formas muy diversas, según la interpretación que se dé a las múltiples y complejas connotaciones —positivas o negativas— asociadas a las experiencias personales de cada individuo.

Llegado a este punto, el alumnado puede reconocer emociones y sentimientos y verbalizarlos mediante diferentes lenguajes. Por cotidianeidad, el primer lenguaje utilizado fue la palabra: el alumnado da forma en su cabeza y describe conceptos como la felicidad, el amor, la tristeza o el miedo. Sin embargo, al tratarse de emociones profundas y subjetivas, no siempre resulta sencilla su expresión verbal.

Es aquí cuando, en respuesta a esta dificultad, se proponen nuevos lenguajes de expresión: se recurre a una amplia selección de obras —sobre todo del período romántico y expresionista— capaces de describir emociones complejas de una forma más o menos evidente.

Por ejemplo, se utilizaron *Noche en el Monte Pelado*, de Mussorgsky, y *El grito*, de Munch, para describir el miedo; *Romeo y Julieta*, de Prokófiev, y *El beso*, de Klimt, para describir el amor.

En sesiones posteriores, y con un alumnado mucho más sensibilizado, se realizó una búsqueda personal que amplió el repertorio de obras. Resulta interesante destacar que las obras que eligieron como representativas de cada emoción más tarde ejercieron una férrea influencia en sus propias composiciones artísticas.

Me refiero a ellas como composiciones artísticas y no exclusivamente musicales porque, aunque en un primer momento la acción artística estaba enfocada en la musicalización de emociones, el trabajo realizado nos llevó a emprender nuevos caminos expresivos.

Nos adentramos de lleno en la acción artística. El alumnado, paralelamente al proceso descrito anteriormente, ha estado trabajando en la composición musical mediante secuencias algorítmicas en Scratch. Es decir, ha aprendido a “programar” música.

Durante el proceso de aprendizaje, ha sido necesario asentar algunos fundamentos compositivos: qué son una frase musical, una melodía, un acorde, una obra polifónica...

Se ha tomado conciencia de la importancia del contraste y de la unidad dentro de la obra: demasiado contraste hace que la pieza pierda identidad o capacidad de expresar lo deseado; demasiada unidad hace que la obra resulte plana o monótona. En esta búsqueda de la mezcla “perfecta” de elementos, se ha aprendido a dar forma a las composiciones mediante estructuras sencillas como la forma binaria (AB), la canción estrófica, el rondó, el canon o el tema con variaciones.

Inmersas en esta dinámica de trabajo, las composiciones fueron “cogiendo el color deseado”. A medida que experimentaban y comprendían sus propias obras, añadían o eliminaban elementos, aprendían fundamentos de composición e implementaban nuevas herramientas de programación (algoritmos, bucles, variables, categorizaciones, cambios de unidad —tempo, intensidad—, edición de sonidos, etc.).

Sin embargo, la versatilidad que el lenguaje de programación ofrece para la creación de obras musicales supone también uno de sus mayores desafíos: requiere que el alumnado disponga, además de capacidades creativas, de un pensamiento lógico-matemático, de capacidad de abstracción y de planificación y, sobre todo, de paciencia y perseverancia.

No todo el alumnado está dispuesto a invertir el tiempo necesario para desarrollar todas estas capacidades o, simplemente, carece de la motivación necesaria. Fue en este momento, y no antes, cuando comprendí que era necesario ofrecer otros canales de expresión para atender las necesidades creativas de todo el alumnado.





De repente, la acción artística se transforma y adquiere una dimensión que trasciende lo puramente sonoro. El alumnado tiene ahora la posibilidad, si lo desea, de expresar las emociones a través de la expresión corporal mediante el movimiento, la danza o la postura— y de la expresión plástica— mediante colores, trazos y formas que emergen de las propias emociones.

Para la implementación de estas nuevas formas de expresión resultó fundamental la ayuda de mi compañera M.ª Carmen Gómez, maestra y tutora de este grupo: su profundo conocimiento del alumnado permitió espolear y desarrollar todas las posibilidades creativas y dramáticas, lo que, a su vez, hizo posible trabajar las emociones desde otras perspectivas (plásticas y corporales). De forma transversal, la exploración de emociones como el miedo, la inseguridad, la alegría o la euforia favoreció el fortalecimiento de la autoconfianza del alumnado y contribuyó a superar el miedo escénico.

Así pues, la acción artística se convirtió en una performance en la que cada emoción daba lugar a un tríptico expresivo: una auténtica simbiosis donde lo sonoro reforzaba lo visual, lo visual influía en lo corporal, lo técnico ampliaba o limitaba las posibilidades expresivas y cada dimensión se entrelazaba con las demás de una forma orgánica y creativa que superaba cualquier expectativa inicial.

A modo de reflexión, me gustaría compartir que cuando se empezó a preparar la acción artística, no se sabía con certeza cuál sería su forma definitiva. Quizá estaba más o menos claro que el alumnado iba a realizar diferentes composiciones —de forma individual o colectiva— que evocaran distintas ideas, sentimientos o emociones.

Pero lo que definitivamente resultó una sorpresa fue ver cómo el “producto final” se transformó en una experiencia multidisciplinar que, con naturalidad y armonía, integraba música, danza y plástica.

Este hecho, además, pone de manifiesto un aspecto crucial en la práctica pedagógica: la necesidad de que el docente disponga de capacidades improvisatorias y adaptativas que le permitan desarrollar una enseñanza flexible, capaz de ajustarse a la diversidad del alumnado y a las particularidades del contexto, garantizando una respuesta educativa inclusiva y significativa.

Por otra parte, desde una perspectiva crítica, la incorporación del lenguaje computacional representa un desafío que trasciende lo meramente técnico e implica otras consideraciones éticas: ¿hago lo correcto? ¿en qué medida puedo justificar el uso de la computación en el aula de música?

Tal vez podamos encontrar una justificación certera en Pitágoras: las matemáticas y la música tienen muchísimas cosas en común; los sonidos son vibraciones que pueden expresarse en valores numéricos; los acordes pueden describirse mediante relaciones matemáticas simples o complejas; el ritmo es una fracción de una variable llamada tiempo...

O podemos respaldarnos en el propio currículum de Educación Primaria, puesto que, de forma interdisciplinar, estamos creando “conciencia y expresión cultural”, contribuyendo al desarrollo de la “competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería” y fomentando la “competencia digital”, por nombrar algunas de las competencias que se han trabajado de forma evidente.

Del mismo modo, creo que es importante llevar un registro de todas las observaciones, a fin de facilitar el análisis y la reflexión sobre todo el proceso. En este rol de docente-investigador he podido observar cómo el alumnado ha aprendido a diseñar patrones rítmicos y a componer melodías; ha comenzado a entender las relaciones que se crean entre varios sonidos simultáneos (acordes); ha experimentado con el sonido desde todas las formas posibles; y, finalmente, ha aprendido a combinar todos estos elementos para generar un discurso sonoro que se ha materializado en sus propias composiciones musicales.

Por último, y a modo de conclusión, considero que, aunque las acciones artísticas ya poseen un interés por sí mismas, lo verdaderamente valioso sucede en el camino: en este proceso el alumnado aprende a escuchar, a reflexionar, a describir y a combinar todo lo anterior para convertirse en creador/comunicador.





Escuchar para transformar propone afinar el oído más allá del sonido: atender a las voces que suelen quedar en segundo plano, a los matices, a los silencios. En esta experiencia, la escucha se convierte en herramienta de cambio: al escuchar de otro modo, cambian las relaciones, cambian las preguntas y también se transforma la manera de estar en el aula.

ESCUCHAR PARA TRANSFORMAR: LA EXPERIENCIA DE LA CARTOGRAFÍA SONORA CRÍTICA

Elena Llop Callizo y Rubèn Satorra Llubes
Docentes de Educación Musical
Escuela Francesc Feliu (Aitona, Lleida).

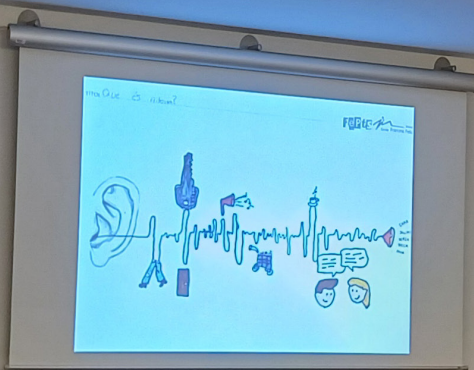
La Cartografía Sonora Crítica en la Escola Francesc Feliu de Aitona nace para responder a una realidad educativa marcada por la diversidad cultural y una complejidad socioeconómica significativa. El objetivo central del proyecto es transformar la percepción que el alumnado tiene de su entorno inmediato mediante la escucha activa, permitiendo una conexión profunda y sensible con los espacios cotidianos de la localidad, a menudo invisibilizados por la rutina. Este enfoque pedagógico innovador busca generar cambios significativos en la manera en que se comprende y se valora el paisaje sonoro local.

El alumnado ha participado activamente en diversas actividades que van más allá del espacio del aula tradicional, como los paseos sonoros por las calles de Aitona. En ellos han captado una variedad de sonidos cotidianos que suelen pasar desapercibidos y cobran sentido al escucharse desde una mirada crítica. Estos sonidos —el rumor del mercado semanal, las conversaciones cotidianas, los sonidos urbanos o el ambiente acústico de los espacios naturales— se han convertido en piezas clave para elaborar una cartografía sonora del pueblo. Este proceso permitió a los estudiantes relacionar los sonidos con emociones, recuerdos y percepciones tanto personales como colectivas.

El proyecto surge de la colaboración con el profesor Daniel Gutiérrez-Ujaque y estudiantes de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida. Este intercambio pedagógico se concretó en dos encuentros clave: el 2 de abril, cuando el alumnado de la escuela visitó las instalaciones universitarias y participó en sesiones conjuntas de análisis sonoro y dinámicas de reflexión compartida; y el 19 de mayo, cuando fueron los estudiantes universitarios quienes se desplazaron a la escuela para acompañar la creación de pósteres colaborativos que sintetizaban todo el trabajo realizado. Estos encuentros fortalecieron la cooperación entre niveles educativos y propiciaron valiosos diálogos intergeneracionales.



FePts



Durante todo el proceso inicial, y tras la fase de sensibilización, exploración y análisis de los sonidos captados, se utilizó un Padlet para compartir y archivar los descubrimientos, las reflexiones individuales y colectivas e incluso fragmentos visuales del trabajo en progreso. Esta herramienta facilitó el acceso continuo a los materiales y estimuló el compromiso y la participación activa tanto del alumnado como del profesorado y del estudiantado universitario. Gracias a este recurso, se logró mantener viva la conversación educativa más allá del aula, conectando virtualmente las experiencias que se estaban desarrollando en distintos niveles entre todos los protagonistas.

La creatividad también ha desempeñado un papel crucial en el desarrollo de la cartografía sonora. El alumnado ha creado mapas gráficos y visuales representativos de los sonidos escuchados que, a través de la herramienta digital Canva, no solo sirvieron para ilustrar los sonidos recogidos, sino también como recurso para la reflexión crítica sobre la relación entre espacio, identidad y cultura. Las exposiciones públicas, realizadas primero ante compañeros y compañeras de otros cursos y, posteriormente, ante el alumnado universitario, permitieron visibilizar el trabajo creativo y reforzar la confianza del grupo.

La evaluación del proyecto fue realizada por los propios alumnos y alumnas, quienes destacaron especialmente aspectos positivos como la diversión, el trabajo en equipo y el descubrimiento sensorial. Al mismo tiempo, reconocieron áreas de mejora relacionadas con la convivencia, la organización grupal y la selección de espacios para realizar las grabaciones sonoras. Este ejercicio autocrítico fue esencial para poner de relieve la importancia del aprendizaje emocional y social y ayudó a establecer mejoras concretas para futuras ediciones del proyecto.

Uno de los momentos culminantes del proyecto fue su presentación pública en el II Encuentro PedaLAB, organizado por “La Madraza”. Centro de Cultura Contemporánea de la Universidad de Granada los días 28, 29 y 30 de mayo de 2025. Las docentes Elena Llop y Rubèn Satorra, junto con el profesor Daniel Gutiérrez-Ujaque, compartimos en este espacio académico las experiencias, los logros y los desafíos encontrados durante el desarrollo de la Cartografía Sonora Crítica. Esta presentación permitió difundir el valor pedagógico del proyecto, establecer vínculos con otras comunidades educativas interesadas en métodos innovadores y promover una reflexión más amplia sobre la importancia del sonido en la educación.

La experiencia vivida con la Cartografía Sonora Crítica pretende trascender los límites de lo estrictamente académico para abrir una ventana hacia nuevas formas de entender la educación, basadas en la escucha activa y el sentido crítico, reconociendo el sonido como un elemento fundamental en la construcción cultural y social. El impacto del proyecto es evidente no solo en las competencias adquiridas por los estudiantes, sino también en la manera en que, tras la experiencia, son capaces de percibir y valorar su entorno inmediato.

Este proyecto, en definitiva, representa una apuesta decidida por repensar la educación desde el arte, la sensibilidad y la escucha, y por consolidar una nueva manera de conocer y vivir el mundo que nos rodea.



