Enero- Diciembre
2016
Nº 5

Educación y práctica de la diversidad. Investigaciones y experiencias docentes

Revista Sonda. Investigación y Docencia en Artes y Letras

ÍNDICE

Presentación. PÁGINA 3
Guillermo Cano Rojas

El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes. PÁGINA 8
Miriam Ágreda Montoro
Santiago Alonso García
Antonio Manuel Rodríguez

Tirar del hilo. Una aproximación al bordado subversivo. PÁGINA 18
María Alcaraz Frasquet

Identidades en movimiento. El reconocimiento de sí y del otro. PÁGINA 44
Laura E. Romero Silva

Análisis de la creatividad desde una perspectiva educativa en deficiencia visual. PÁGINA 54
Ana Rosa Arias Gago
José Enrique Llamazares
María Antonia Melcón

Indicadores del buen docente en base a la inteligencia emocional. La formación universitaria en educación inclusiva. PÁGINA 67
Vicente J. Llorent
Inmaculada Ruíz-Calzado
Juan Carlos Varo Millán

Entrevista a Jaume Pérez Montaner. PÁGINA 92
Guillermo Cano Rojas
Carlos Martínez Barragán
Antonio Martínez Pérez

Investigación y Docencia en Artes y Letras
SONDA

Guillermo Cano Rojas
Asociación Folías
info.revistasonda@gmail.com

PRESENTACIÓN

Guillermo Cano Rojas.

vol. 5/fecha: 2016

Cano Rojas, Guillermo. "Presentación". En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, nº 5, 2016, pp. 3-7.

PRESENTACIÓN Nº 5

El presente número cinco de la Revista Sonda es un número editado en unas circunstancias especiales.

El I Congreso Internacional Virtual de Educación Inclusiva en la Universidad, ha colaborado junto con el equipo editorial de esta revista con el propósito de dar una mayor divulgación y un mejor tratamiento al trabajo de diferentes investigadores. Esta colaboración, de naturaleza particular, merece, a nuestro entender una reflexión más general. Sin duda, uno de los procesos definitorios de nuestra realidad y presente dentro de las sociedades actuales lo conforman fenómenos como la aceleración tecnológica y la intensificación de una cultura visual que se deriva del desarrollo de los nuevos medios tecnológicos. La diversificación de la presencia de múltiples dispositivos en nuestra vida cotidiana está alcanzando un punto crítico, sin precedentes, que modifica sustancialmente las condiciones de nuestra existencia. De tal manera que podemos detectar corrientes de pensamiento donde nuestro entendimiento en tanto que especie del género humano ha de verse actualizado del mismo modo que las aplicaciones de los móviles. Las injerencias tecnológicas son inevitables, y asumirlas nos confronta hacia el ser posthumano, siguiendo a R. Braidotti. Si la tecnología es una actividad que participa de la propia concepción del ser humano -o posthumano-, la intensidad y la especificidad que ha alcanzado actualmente nos plantea una gran cantidad de interrogantes.

El etnólogo francés Marc Augé afirmaba que los procesos de globalización están transformando profundamente las categorías más esenciales de las que disponemos para relacionarnos con la realidad: el espacio y el tiempo, quienes a su vez nos permiten identificarnos y reconocernos como individuos. Este marco de cambio sobre lo que somos, y, por tanto sobre lo que hacemos, revierte también en actividades como la investigación y la docencia. Y revierte de un modo que podemos definir como complejo, mediante conexiones que aparentemente no guardan relación entre sí. El mundo globalizado es el de las sociedades del conocimiento. La investigación ha de saber dar responder a cómo emplean nuestras sociedades los conocimientos que generan, valiéndose de su actividad inherente a la obtención de certezas. En cualquiera de los casos, la vida cambia. Y sin embargo, en los lugares del saber prevalecen estructuras medievales, sistema pedagógicos decimonónicos, clasificaciones artificiales y predigitales de los conocimientos, excesiva atención de los aspectos cognitivos de la educación y menos, o insignificante, la dedicada a los aspectos actitudinales y afectivos de la enseñanza.

Es la hipertrofia del intelecto que ha formado parte del espíritu Occidental y muy especialmente en el ciudadano contemporáneo: la aflicción moderna que tan lúcidamente describió Susan Sontag. Y además de los motivos antedichos, hemos de añadir otro más: que hemos aprendido a naturalizar la disociación entre lo que aprendemos y lo que hacemos. Y aquí en Occidente, nombramos a este proceso como madurar. ¿Cuál es la cifra exacta que marca el

antes y el después en una conciencia que comprende finalmente sus propias limitaciones? ¿Cuántos congresos sobre la creatividad donde tan sólo se habla de la creatividad? ¿Existe alguna forma de madurar en la vida personal que no implique la autocrítica? ¿Es posible orientar la enseñanza universitaria hacia la actividad creativa cuando el límite real de cualquier proyecto está en una aprobación de carácter burocrático e incluso administrativo? Una firma, un permiso, una inadecuación a los intereses de este o aquel grupo… Los recursos no están a disposición de cualquiera. Y en estos momentos pienso en todos aquellos investigadores que han invertido tanto tiempo, recursos, energía personal en proyectos que mueren en su mismo nacimiento, docentes luchando por preservar la vida de su vocación, otros que renunciaron a ella hace ya mucho tiempo, y quienes nunca llegaron a tenerla.

La vocación. Una palabra casi desterrada en las últimas reformas educativas. No todos acceden a las mejores posiciones en la búsqueda del conocimiento y en su práctica profesional. Es difícil acceder a la producción real de los conocimientos en las sociedades del conocimiento del mundo globalizado. Filtros que no siempre tienen que ver con la lógica del conocimiento, sino con la lógica institucional, criban mediante procedimientos casi ritualísticos los destinos de muchas voluntades de saber. En Revista Sonda, siempre hemos sido conscientes de las sub-realidades que conforman la vida académica. Esta publicación nació con múltiples voluntades; entre ellas, dar espacio y posibilidad de divulgación a doctorandos, doctores y profesores cuyos trabajos de investigación hemos creído de interés para la comunidad investigadora y docente en el ámbito de las Humanidades.

Reformar la enseñanza general en nuestra sociedad es una tarea que abarca la actualización y adecuación de la formación con la práctica profesional, incorporar recursos procedentes de campos distintos, pero también recoge la necesidad de ampliar nuevos sujetos y nuevos objetos de investigación de acuerdo a necesidades surgidas no de posibilidades teóricas, sino de situaciones reales. Es por eso que el presente número 5, Educación y práctica de la diversidad. Investigaciones y experiencias docentes, está casi dedicado en su totalidad a la educación inclusiva y a la investigación de la diversidad en el marco de la enseñanza. La diversidad no es tan solo un concepto. Es el afecto que le transferimos a ese concepto, a sus representaciones y a quienes lo representan. Es la actitud de relación que deriva de la convergencia de los conceptos y de los afectos que transferimos hacia la diversidad, y por tanto, se manifiesta en una serie de comportamientos y de acciones. En otros términos, la diversidad se ejerce, se practica, y esta dimensión revela su naturaleza más real: la diversidad es el conjunto de experiencias donde vivimos los conceptos y afectos que nos vinculan a los demás. Las implicaciones individuales y colectivas que se de estas constataciones se desprenden en los siguientes estudios seleccionados.

El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes de Santiago Alonso García, Míriam Ágreda Montero y Antonio Manuel Rodriguez propone un marco de entendimiento realista para solucionar los problemas que se derivan en el ejercicio de educar en la diversidad.

Para ello, se decide intervenir sobre los conocimientos reales que el profesorado maneja en la materia. Una propuesta cuya importancia radica en su carácter táctico, explorando las posibilidades de mejorar la enseñanza a partir de sus propios agentes.
Por su parte, los artículos Tirar del hilo. Una aproximación al bordado subversivo e Identidades en movimiento. El reconocimiento de sí y del otro, de María Alcaraz Frasquet y Laura E. Romero Silva, respectivamente, postulan el interés de conjugar los contenidos teóricos de la educación en diversidad con los procedimientos empleados en las prácticas literarias y artísticas. El planteamiento de la educación estética y artística como base de la enseñanza general es una tesis que fue formulada por Platon, que ha contado con numerosos defensores a lo largo del tiempo, pero que nunca ha logrado ser incorporada eficazmente: basta con comprobar el tiempo que actualmente se le dedica a la enseñanza artística en los tramos de secundaria. La recuperación de este entendimiento favorable a la educación artística parece latir con vigor entre los planteamientos de ambos artículos.

Cierra la parte monográfica de este número dos artículos que abordan de manera específica la educación inclusiva dentro del marco de la educación en la diversidad. Cada uno de estos textos representa uno de los modos de potenciar concretamente la investigación de la diversidad en la docencia. De un lado, introduciendo contenidos formativos relativos a la inclusión. Esta es la propuesta de Indicadores del buen docente en base a la inteligencia emocional. La formación universitaria en educación inclusiva, de Vicente J. Llorent, Inmaculada Ruíz-Calzado y Juan Carlos Varo Millán. De otra parte, ampliando el nivel de atención a determinados colectivos dentro de procesos de inclusión. Análisis de la creatividad desde una perspectiva educativa en deficiencia visual, de Ana Rosa Arias Gago, José Enrique Llamazares y María Antonia Melcón exploran las posibilidades de las técnicas creativas para el trabajo sobre mejoras de deficiencias visuales.

Por último, el equipo editorial de la revista se desplazó hasta un tranquilo estudio de grabación dentro de la Facultad de Bellas Artes de San Carlos de la Universidad Politécnica de Valencia para entrevistar al escritor, traductor, ensayista y profesor Jaume Pérez Montaner. Su perfil representa una de las fuerzas vivas de la cultura en Valencia, y habiendo sido profesor universitario tanto en los Estados Unidos como en España, hemos querido aprovechar su riqueza de vida y su profunda experiencia para preguntarle sobre su visión de la docencia y de la investigación en el ámbito de las letras.

Guillermo Cano Rojas

Ágreda-Montoro, Miriam; Alonso García, Santiago; Rodríguez-García, Antonio.
miriam.agreda@unir.net
salonso2@us.es
arodrigu@ugr.es

EL CONCEPTO DE DIVERSIDAD ENTENDIDO POR LOS FUTUROS DOCENTES

Ágreda-Montoro, Miriam; Alonso García, Santiago; Rodríguez-García, Antonio

vol. 5/fecha: 2016 Recibido: 21/12/2016 Revisado:23/12/2016 Aceptado:27/12/2016

Ágreda-Montoro, Miriam; Alonso García, Santiago; Rodríguez-García, Antonio "El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes". En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, nº 5, 2016, pp. 8-17

EL CONCEPTO DE DIVERSIDAD ENTENDIDO POR LOS FUTUROS DOCENTES
THE CONCEPT OF DIVERSITY UNDERSTOOD BY FUTURE TEACHERS

Autores: Ágreda-Montoro, Miriam; Alonso García, Santiago; Rodríguez-García, Antonio-Manuel

Miriam Ágreda-Montoro
Universidad Internacional de La Rioja
miriam.agreda@unir.net

Santiago Alonso García
Universidad de Sevilla
salonso2@us.es

Antonio-Manuel Rodríguez-García
Universidad de Granada
arodrigu@ugr.es

Sumario:1. Introducción. 2.Materiales y métodos. 2.1. Muestra. 2.2.Análisis de datos. 3. Resultados y discusión. 4. Conclusiones. Referencias bibliográficas

Citación: Ágreda-Montoro, Miriam; Alonso García, Santiago; Rodríguez-García, Antonio-Manuel. “El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes”. En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, nº 5, 2016, pp. 8-17.

EL CONCEPTO DE DIVERSIDAD ENTENDIDO POR LOS FUTUROS DOCENTES
THE CONCEPT OF DIVERSITY UNDERSTOOD BY FUTURE TEACHERS

Autores: Ágreda-Montoro, Miriam; Alonso García, Santiago; Rodríguez-García, Antonio-Manuel

Resumen
En la actualidad viene siendo común emplear el término de diversidad a la ligera, sin llegar a pensar a qué o quién nos estamos refiriendo cuando utilizamos tal concepto en el discurso. Muchas investigaciones reducen este término a discapacidad y multiculturalidad cuando la diversidad se entiende como un concepto muy polisémico y tan amplio que abarca a todo el colectivo poblacional. Este trabajo pretende analizar qué entienden los futuros docentes acerca del término “diversidad”. Para ello, se administró un cuestionario, en el que debían señalar aquellas que más se asemejaran a su concepción. Como principales resultados se manifestaron evidencias que demuestran que dicho concepto se suele relacionar con discapacidad y cultura, por lo que se hace necesario promover una actitud reflexiva acerca del vocablo para que no se continúe empleando a la ligera y se llegue a comprender la polisemia del mismo y el gran grupo de personas que lo componen.
Palabras clave: diversidad, educación, formación, estudiante-profesor, inclusión

Abstract
Today is still common to use the expression “diversity” so lightly, without thinking about what or who we are referring when we use this concept to speech. In fact, nowadays are continuing the investigations that reduce the diversity to two fundamental terms and practices: on the one hand, disability and the other hand, multiculturalism when, in reality, diversity is understood as a concept very polysemic, including a lot of personal casuistries. This paper attempts to analyze what do future teachers understand about diversity. To do this, a questionnaire was given, in which there were different options and meanings related to diversity and they should choose the more related to their conception. As key outcomes, we evidenced that this word is usually related to disability and culture. So, it is necessary to promote a thoughtfulness about the polysemy of the term and the large group of people that we can include in it.
Key words: diversity, education, training, teacher training, inclusion

Introducción

La diversidad es un concepto tan amplio que puede entenderse de múltiples formas. Sin embargo, la diversidad no puede juzgarse como una particularidad ajena al propio ser humano, sino que cada ser es inherentemente diverso, cada persona posee unas peculiaridades y características que lo hacen diferente a los demás[1]. En esta línea, algunos investigadores señalan que la atención a la diversidad es un principio básico de la educación y tiene por objetivo y finalidad dar respuesta a las diferencias individuales de los educandos, llevando a cabo las medidas curriculares necesarias para que éste se ajuste, en la medida de lo posible, a las particularidades del alumnado[2].

Sin embargo, cuando se acude a la práctica educativa real, diversas investigaciones muestran la precariedad formativa en este campo del conocimiento. También lo mostraron las investigaciones llevadas a cabo por el CERI[3] y la EADSNE[4], al concluir que los docentes en activo suelen manifestar un bajo nivel de formación que les permita atender de manera eficaz la diversidad de sus aulas.

Ahora bien, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de diversidad? Según la R.A.E. (Real Academia Española), la diversidad se entiende como variedad, desemejanza o diferencia. A su vez, la actual Ley de Educación Española[5] entiende la diversidad en relación a tres colectivos diferenciados: alumnado que presenta necesidades educativas especiales; alumnado de altas capacidades; y alumnado de incorporación tardía al sistema educativo. Otros investigadores definen este concepto relacionándolo con aquel colectivo que presenta necesidades especiales que han de atenderse bajo parámetros específicos y adaptados[6].

Pese a todo, varios investigadores[7] [8] nos alertan de una tendencia creciente en el empleo del término de la diversidad o la inclusión haciendo referencia únicamente a procesos relacionados con la atención a personas que poseen algún tipo de discapacidad o sujetos que proceden de realidades culturales diferentes. No obstante, cuando hablamos de diversidad estamos haciendo referencia a un amplio abanico de personas, ya que cada ser humano es desemejante a los demás, ya sea por sus modos de pensar, de actuar, de sentir, de proceder o de ser[9].

De este modo, el problema de investigación que aquí se nos presenta se atiende a las siguientes preguntas: ¿qué entiende el alumnado que está estudiando para ser un futuro docente por el concepto de diversidad? ¿Todos somos diversos de por sí? ¿Quién es diverso y quién no? Son interrogantes que trataremos de dar respuesta en las siguientes líneas. Para

[1] Echeita, Gerardo. "Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, "Voz y quebranto"". *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 2013, pp. 99-118.

[2] Cejudo, Javier. [et al.]. "Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad". *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68 (2), 2016, pp. 1-17, 2016. Disponible en http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36580/30171

[3] CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI). *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge*. Paris, OCDE, 2010.

[4] EADSNE. *Teacher education for inclusion: International Literature Review.* Odense Dinamarca, European Agency for Development in Special Needs Education, 2010.

[5] ESPAÑA. Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado,* 295**,** 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.[Consulta: 12 mayo 2016]. Disponible en: https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

[6] Rivero, María Luisa; Montejo, Manuel; Azcuy, Luis. "La evaluación del aprendizaje desde la atención a la diversidad". *Revista Novo tékhne*, 2(1), pp. 27-35, 2016.

[7] Echeita, Gerardo.*Op. Cit.*, pp. 99-118.

[8] Sola, Tomás.; Lorenzo, Manuel Enrique; Raso, Francisco. "La nueva cultura inclusiva escolar en los escenarios de crisis". En M. Lorenzo [et al.] (coords). *Las instituciones educativas ante la crisis económica.* Barcelona, Davinci, 2010, pp. 109-132.

[9] Jiménez-Rodrigo, María Luisa; Guzmán-Ordaz, Raquel. "Definiendo a los otros: relatos académicos sobre la diversidad en la escuela". *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 71(2), 2016, pp. 13-40.

ello, la presente investigación tiene por objetivo conocer la percepción que tiene el alumnado de Educación Primaria de la asignatura de Atención a la Diversidad al inicio de la misma acerca de qué se entiende por diversidad.

Materiales y métodos

La metodología de trabajo llevada a cabo en la presente investigación fue de corte descriptivo, cuasi-experimental con la pretensión de conocer y arrojar luz sobre una temática ambigua como es el hecho de saber con certeza a quién nos referimos al hablar de diversidad; una realidad muy importante a tener en cuenta al trabajar con futuros docentes. Para ello nos servimos de una metodología cuantitativa de investigación, siendo la recogida de información realizada mediante el empleo de un cuestionario de Escala Likert (1=Totalmente en Desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=De acuerdo; 4=Muy de acuerdo), en el que los estudiantes debían valorar la afirmación presentada en relación a su propia percepción sobre la misma.

Muestra

La investigación fue llevada a cabo en un grupo de alumnos de la asignatura de Atención a la Diversidad del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada durante el curso 2015-2016, siendo la elección muestra de carácter intencional y estando compuesta por 52 sujetos (38 mujeres y 14 hombres). El momento en el que se pasó el cuestionario fue al inicio de la materia, debido a que aún no se había procedido a la intervención docente y lo que buscaba esta investigación era conocer el estado inicial de la cuestión.

Análisis de datos

El proceso de análisis se realizó utilizando el paquete estadístico SPSS para Windows en su versión 23.0. Se llevaron a cabo análisis descriptivos, fundamentalmente de frecuencias y porcentajes.

Resultados y discusión

El cuestionario fue entregado a la totalidad de los alumnos al inicio de la asignatura y obtuvo un índice de respuesta del 100%. De todos los alumnos que comprendieron la muestra, el 73% afirmaba que conocía el significado de diversidad, el 12% que tenía nociones acerca del mismo pero que tenían sus dudas al respecto, y el 15% restante señalaba que tenía dudas al respecto.
No obstante, si atendemos más concretamente a los ítems presentados, los estudiantes asemejaron, en su gran mayoría, el concepto de diversidad con los dos anteriormente mencionados: la cultura (86,54% totalmente de acuerdo; 13,46% de acuerdo), y la discapacidad (90,4% totalmente de acuerdo; 5,8% de acuerdo). Muy aproximados le siguen aquellos pensamientos que asocian el concepto de diversidad al de raza (63,46% totalmente de acuerdo; 30,77% de acuerdo) y al de religión (67,31% totalmente de acuerdo; 25% de acuerdo). En el gráfico siguiente podemos observar de manera más detallada cada una de las respuestas otorgadas en función del grado de acuerdo atendiendo a los ítems anteriormente mencionados: cultura, discapacidad, raza y religión.

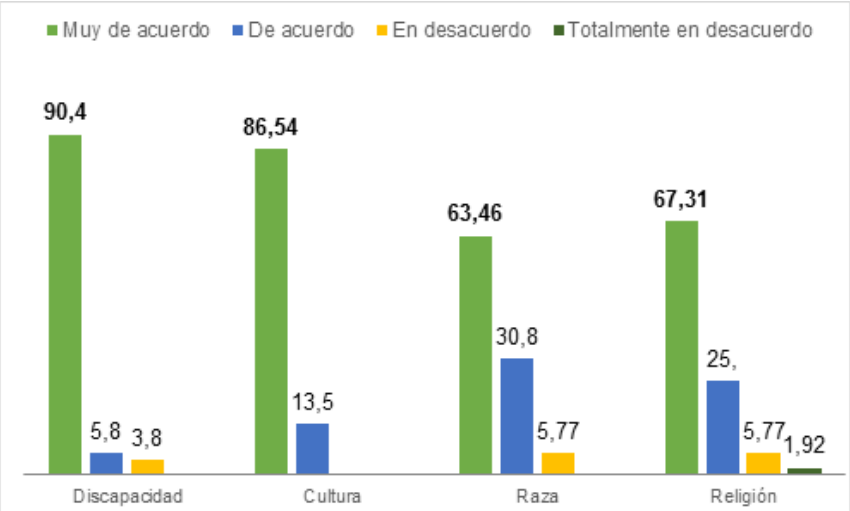


Gráfico 1. Distribución de porcentajes en función de respuesta: Discapacidad, Cultura, Raza y Religión

Al mismo tiempo, existe otra gran cantidad de opiniones que entienden la diversidad, aunque en menor medida, por motivos de altas capacidades (51,92%), problemas de conducta (30,77%) y por razones de índole económica (36,54%). Sin embargo, llama la atención que el 44,23% de los encuestados se encuentra en desacuerdo con tal afirmación en relación a los problemas de conducta, por lo que hay una mayoría de personas que no encuentran relación alguna entre tal circunstancia y la diversidad.

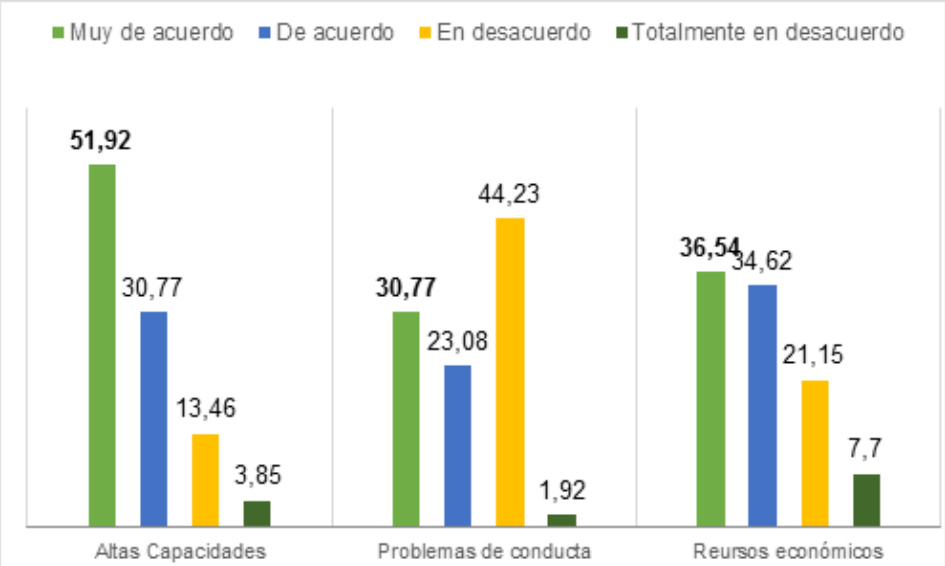
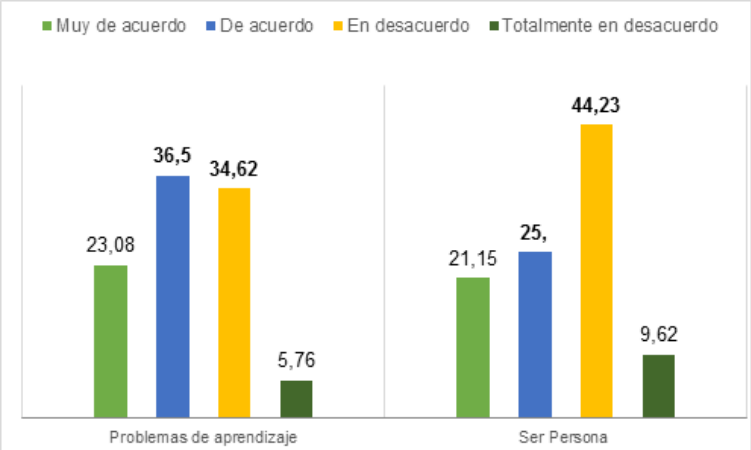


Gráfico 2. Distribución de porcentajes en función de respuesta: Altas capacidades, Problemas de conducta y Recursos económicos.

En último lugar situamos aquellas respuestas que han recibido menor acuerdo e su relación con el concepto de diversidad, entre las que señalamos los problemas de aprendizaje (23,08% totalmente de acuerdo, 36,54% de acuerdo) y ser persona (21,15% de acuerdo y 25% de acuerdo). En este último ítem llama poderosamente la atención de que más del 40% de la muestra se encuentra en desacuerdo con tal afirmación, no considerando, por tanto, la diversidad como algo innato a la persona simplemente por pertenecer a la raza humana.

Gráfico 3. Distribución de porcentajes en función de respuesta: Problemas de aprendizaje y Ser persona



De este modo, en orden descendente, encontramos que el 90,4% se encontraban muy de acuerdo con los ítems que relacionaban la diversidad con la discapacidad; un 86,54% lo hacía a su vez con aquellos relacionados con la cultura; seguido de un 67,31% que contemplaba la diversidad en relación a la religión; un 63,46% con ítems relacionados con la raza. Sin embargo, cuando se presentaron afirmaciones que relacionaban la diversidad con los recursos económicos, los problemas de conducta o como algo inherente a cada ser humano por el simple hecho de serlo, los valores generaban mayor dispersión de opiniones, obteniendo un mayor grado de desacuerdo en ítems relacionados con estos factores.

Si atendemos al análisis en función del mayor grado de acuerdo manifestado en relación con los distintos ítems, por orden ascendente, se encontrarían los siguientes: discapacidad (90,4%), cultura (85,54%), religión (67,31%), raza (63,46), altas capacidades (51,92%), recursos económicos (36,54%), problemas de conducta (30,77%), problemas de aprendizaje (23,08%) y, por último, ser persona (21,15%).

En líneas generales, encontramos que el concepto de diversidad sigue relacionándose, en mayor medida, con aquel colectivo de personas que poseen algún tipo de discapacidad o que proceden de culturas diferentes. Algo que, como han señalado otros autores, viene heredado por la cultura social propia del contexto del sujeto y, debido a esta causa, dicha influencia sigue reproduciéndose en las nuevas generaciones[10] [11]. Investigaciones similares, aunque centrada en el concepto de raza[12], hallaban resultados paralelos a esta investigación, pues sus alumnos redujeron tal término a dos singularidades del ser humano: por un lado, una idea de raza propia de la biología de la persona y, por otro lado, la raza en relación a la cultura de los sujetos, incluso tratándolos como términos dependientes.

En el caso particular de la investigación, los alumnos continúan empleando dichos términos reduciéndolos a un significado particular del mismo cuando, en realidad, el empleo del vocablo comprende a un grupo de personas tan amplio que todos podemos recogernos dentro de él[13].

[10] Echeita, Gerardo. *Op. Cit.,* pp. 99-118.

[11] Jiménez-Rodrígo, María Luisa; Guzmán-Ordaz, Raquel. "Definiendo a los otros: relatos académicos sobre la diversidad en la escuela". *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 71(2), 2016, pp. 13-40.

[12] Herrada, Rosario Isabel. "El concepto de raza según los futuros docentes. Experiencia formativa necesaria para enseñar en escuelas multiculturales". *Enseñanza & Teaching,* 28 (2), 2010, pp. 97-11, 2010.

[13] Cejudo, Javier. [et al.]. Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68 (2), 2016, pp. 1-17. Disponible en http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36580/30171

Conclusiones

Debemos entender y hacer llegar a la población que el empleo del término diversidad no puede oprimirse a los influjos sociales que vienen marcando una tendencia férrea a lo largo de los últimos años. La idea de diversidad ha de entenderse como una característica interdependiente e intrínseca de cualquier grupo humano. Cada ser, cada persona, tiene un modo propio de concebir la realidad, posee unas características peculiares,

Los hallazgos encontrados han mostrado que los futuros docentes concebían la diversidad de una manera reduccionista, sin llegar a contemplar otras casuísticas que hacen al sujeto ser diverso de por sí. La diversidad puede ser por múltiples razones: madurez, cultura, diferentes capacidades, distintas necesidades (perennes o transitorias), condiciones personales… En este sentido, no es solo la labor de la administración la necesidad de ofrecer todos los recursos necesarios para el desarrollo pleno de los sujetos para que éstos puedan progresar de manera integral en su propio potencial, sino también la mejora continua de la formación inicial y permanente del profesorado.

De este modo, bajo nuestro punto de vista, y para finalizar la presente comunicación, concebimos la diversidad o la atención a la misma como aquel conjunto de acciones sociales, políticas, económicas o educativas que, en un amplio abanico de sentidos, se llevan a la práctica para ofrecer respuesta a las necesidades de las personas, ya sean de carácter temporal o imperecederas en el tiempo, para que la persona se pueda desarrollar su potencial al máximo.

Referencias bibliográficas

CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI). *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge*. Paris, OCDE, 2010.

Cejudo, Javier. [et al.]. Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68 (2), 2016, pp. 1-17. Disponible en http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36580/30171

EADSNE. *Teacher education for inclusion: International Literature Review.* Odense Dinamarca, European Agency for Development in Special Needs Education, 2010.

Echeita, Gerardo. Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, “Voz y quebranto”. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11 (2), 2013, pp. 99-118.

ESPAÑA. Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado,* 295**,** 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.[Consulta: 12 mayo 2016]. Disponible en: https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

Herrada, Rosario Isabel. “El concepto de raza según los futuros docentes. Experiencia formativa necesaria para enseñar en escuelas multiculturales”. *Enseñanza & Teaching,* 28 (2), 2010, pp. 97-11.

Jiménez-Rodrígo, María Luisa; GUZMÁN-ORDAZ, Raquel. “Definiendo a los otros: relatos académicos sobre la diversidad en la escuela”. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 71 (2), 2016, pp. 13-40.

Rivero, María Luisa; Montejo, Manuel; Azcuy, Luis. La evaluación del aprendizaje desde la atención a la diversidad. *Revista Novo tékhne*, 2(1), 2016, pp. 27-35.

Sola, Tomás; Lorenzo, Manuel Enrique; Raso, Francisco. “La nueva cultura inclusiva escolar en los escenarios de crisis”. En M. Lorenzo [et al.] (coords). *Las instituciones educativas ante la crisis económica.* Barcelona, Davinci, 2010, pp. 109-132.

UNESCO. *Guidelines for inclussion: Ensuring Access to Education for All*. París, UNESCO, 2005.

Maria Alcaraz Frasquet.
Universidad Politécnica
de Valencia
marialcaraz@gmail.com

TIRAR DEL HILO. UNA APROXIMACIÓN AL BORDADO SUBVERSIVO

Maria Alcaraz Frasquet

vol. 5/fecha: 2016. Recibido: 10/12/2016 Revisado:12/12/2016 Aceptado:16/12/2016

Alcaraz Frasquet, Maria. "TIRAR DEL HILO. UNA APROXIMACIÓN AL BORDADO SUBVERSIVO". En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras,* nº 5, 2014, pp. 18-43

TIRAR DEL HILO. UNA APROXIMACIÓN AL BORDADO SUBVERSIVO

PULLING THE THREAD. UN APPROACH TO SUBVERSIVE EMBROIDERY.

Maria Alcaraz Frasquet

Universidad Politécnica de Valencia

marialcaraz@gmail.com

Sumario: Introducción. **1. Mujeres y bordados en la historia del arte.** 2. El fiber art y el feminismo de los 70. 3. Bordado contemporáneo. 3.1 Palabras cosidas. 3.2 Sexualidad, erotismo y repuntes. 3.3 La liberación del cuerpo. 3.4 Bordando desde las entrañas. 3.5 Bordados y feminismo negro. 3.6 Publicidad, erotismo y bordados. 3.7 El cuerpo, un lienzo. 3.8 Pendientes de un hilo. 3.9 La nueva generación de bordados. 5. Conclusiones. Bibliografía

Citación: Alcaráz Frasquet, María. "Tirar del hilo. Una aproximación al bordado subversivo". En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, nº 5, 2016, pp. 18-43.

TIRAR DEL HILO. UNA AROXIMACIÓN AL BORDADO SUBVERSIVO

PULLING THE THREAD. UN APPROACH TO SUBVERSIVE EMBROIDERY.

Autor: **Maria Alcaraz Frasquet**

RESUMEN: El propósito de este trabajo es mostrar la evolución y el uso del bordado como instrumento de protesta en la lucha feminista que se desarrolla a partir del movimiento sufragista así como su introducción en el mundo del arte y lo que ello significa para el arte canónico tradicional. El papel de la mujer en el arte, la relación entre el bordado y las técnicas gráficas de expresión y el sentido de herencia y colectividad del bordado son otros de los aspectos que se desarrollan en este trabajo. Por último, se ha elaborado un listado de mujeres artistas que usan la técnica del bordado en sus obras.

PALABRAS CLAVE: bordado, feminismo, arte, protesta.

ABSTRACT: The purpose of this work is to show the evolution and use of embroidery as an instrument of protest in the feminist struggle that develops from the suffragist movement as well as its introduction in art and what this means for traditional canonical art. The role of women in art, the relationship between embroidery and graphic expression techniques and the sense of inheritance and collectivity of embroidery are other aspects that are developed in this work. Finally, a list of women artists who use the technique of embroidery in their works has been drawn up.

KEY WORDS: embroidery, feminism,art, struggle.

INTRODUCCIÓN.

Cada vez son más numerosas y proliferas las obras de arte realizadas por mujeres con técnicas textiles. El camino hasta esta aparente normalidad ha sido arduo y complicado dadas las implicaciones significativas del tejido como material artístico. La historia del bordado ha servido como herramienta narrativa para las mujeres de distintas generaciones que a través de sus bordados han contado su historia, como si del mito de Progne y Filomela se tratara[1]. Podría pensarse que el hecho de que las mujeres hayan retomado el bordado como medio para su obra artística sea un retroceso por la función represiva que éste ha representado históricamente, pero si analizamos con detenimiento las obras y escuchamos las razones que han llevado a las artistas a elegir este medio, nos damos cuenta que la resignificación de la técnica conlleva una revolución estética en sí.

1. MUJERES Y BORDADOS EN LA HISTORIA DEL ARTE

El carácter artesanal del bordado ha relegado a las mujeres tradicionalmente al terreno de lo doméstico y lo decorativo en el que, tanto el espacio como el mensaje estaban, y siguen estando, perfectamente acotados por la sociedad patriarcal que no ha atribuido ningún valor artístico, ni mucho menos conceptual, a las obras. Aunque se trata de una técnica que ha evolucionado considerablemente respecto a las demás, sigue luchando por deshacerse de los estereotipos y la trivialidad vinculados a los trabajos manuales, especialmente aquellos realizados por mujeres. Desde la época victoriana, la práctica del bordado ha sido considerada como una labor puramente estética para mujeres “de bien” en el que tanto a las obras realizadas como a las autoras, se las consideraba un elemento puramente decorativo. Así pues, el arte textil ha sido estigmatizado como artesanía, sin valor intelectual ni profesional respecto a las llamadas artes mayores como la escultura y la pintura, relegando el trabajo laborioso y exquisito del bordado al ámbito privado y doméstico, y por tanto sin ningún reconocimiento social ni artístico.

Las mujeres han cosido anónimamente bajo el precepto de “coser para el otro”[2], es decir, coser para el marido y los hijos con un fin estrictamente utilitario a la vez que se mantenía intacta la idea de feminidad y sumisión. Pero no solo encontramos subordinación y devaluación en el bordado, esta jerarquía que se establece tiene que ver con la concepción heteropatriarcal del arte en la que el canon estético ha sido definido bajo la mirada del hombre occidental. Los estándares de belleza, así como los materiales y el mensaje han sido definidos por los hombres que han usado el arte como un instrumento más de dominio sobre la mujer. Así pues, se podría decir que el arte ha contribuido a la formación de roles de género por la representación y

[1] Según se cuenta en las metamorfosis de Ovidio, Pandión ofrece la mano de una de sus hijas, Progne, al joven Tereo quien la desposa y se la lleva a vivir lejos de la casa familiar. Pasado un tiempo, Progne solicita a su marido poder ver a su hermana Filomela. Tereo, complaciente, se persona a buscarla y cuando la ve se enamora de ella. Al terminar el viaje de vuelta, Tereo encierra a Filomela y la viola. Para evitar que cuente lo sucedido, le corta la lengua con unas tenazas y hace creer a Progne que su hermana ha muerto. Filomela, en su cautiverio y sin poder contar la historia de manera oral, decide tejer su desgracia en una túnica y mandársela a su hermana mediante una esclava. Al recibirla, Progne decide vengarse y durante la festividad de Baco escapa vestida de bacante y rescata a su hermana. Juntas deciden llevar a cabo su venganza: matar a Itis, hijo de Tereo y Progne. Lo descuartizan y lo cocinan para después servirlo a Tereo. Cuando éste pregunta por su hijo, por el que sentía adoración, Filomela le enseña la cabeza. Tereo furioso, persigue a las hermanas con su espada pero los dioses se apiadan de ellas y las acaba convirtiendo en ruiseñor y golondrina.

[2] Del concepto filosófico de “ser par el otro” de Simone de Beauvoir en su obra El segundo sexo.

significación que éste ha hecho del papel de las mujeres. Para Griselda Pollock, la importancia atribuida a los trabajos realizados con bordados tienen no solo un valor cultural sino también como espacio de producción de significados morales, religiosos, políticos e ideológicos.

Tales prácticas culturales (refiriéndose al arte del bordado) que son típicamente menospreciadas al ser (mal)identificadas con lo doméstico, lo decorativo, lo utilitario, la destreza manual—a saber con lo que la lógica patriarcal negativamente caracteriza como quintaesencialmente "femenino"—, aparecen como meras instancias de diferencia, y paradójicamente confirman (más que desafiar) el estatus canónico —normativo— de otras prácticas realizadas por hombres.[3]

Esta visión heteropatriarcal de las prácticas artísticas nos remite a diferenciar un arte femenino, con menos atractivo intelectual en contraposición al arte en mayúsculas que en ningún caso se tacha de masculino. Se trata de un intento de categorizar el arte, que no es más que una reafirmación del poder dominante que presupone que todo artista es hombre, de ahí el interés por asociar las artes menores a la feminidad. Para las mujeres en cambio, la dedicación a una carrera profesional en el arte ha sido bien distinta. Como señala la historiadora del arte Linda Nochlin:

Entonces como ahora, a pesar de la mayor "tolerancia" por parte de los hombres, la elección para las mujeres siempre parece estar entre el matrimonio y una carrera. En otras palabras, la soledad es el precio que hay que pagar por el éxito o el sexo y la compañía por la renuncia a la profesión.[4]

Esto no sucede con los hombres artistas, pues nadie se plantea que la dedicación al arte implique renunciar a ninguno de sus privilegios. Aún con todo, las mujeres han estado siempre presentes en la historia del arte en todas las disciplinas y desarrollando trabajos de calidad equiparables a los de sus contemporáneos. Sólo que, los que se encargaron de contar la historia, hombres blancos occidentales, decidieron omitirlas intencionadamente y relegarlas al papel de modelo o musa como único papel relevante en el arte, mientras que para ellos quedaba el papel de "genio".
Las mujeres siempre han hecho arte. Pero para las mujeres, las artes más valoradas por la sociedad masculina han permanecido cerradas precisamente por esa razón. Ellas entonces han aplicado su creatividad en las artes de la costura, las cuales existen en una variedad fantástica, y son de hecho una forma de arte femenino universal que trasciende raza, clase y fronteras nacionales. La costura era el único arte mediante el que las mujeres controlaban la educación de sus hijas y la producción del arte, y donde eran también la crítica y el público […] es nuestra herencia cultural.[5]

---

[3] POLLOCK, Griselda. 2007. *Diferenciando: el encuentro del feminismo con el canon.* En: CORDERO REIMAN, Karen y SÁEZ, Inda (compiladoras) *Crítica feminista en la teoría e historia del arte*. México: Universidad Iberoamericana AC, Universidad Autónoma de México. Programa universitario de estudios de género. pp. 143-145

[4] NOCHLIN, Linda. 2007 *¿Por qué no han existido grandes mujeres artistas?* En: CORDERO REIMAN, Karen y SÁEZ, Inda (compiladoras) *Crítica feminista en la teoría e historia del arte*. México: Universidad Iberoamericana AC, Universidad Autónoma de México. Programa universitario de estudios de género. p. 35

[5] MAINARDI, Patricia. 1982 *Quilts — The Great American Art.*en *The Feminist Art Journal*, vol. 2, núm. 1. 1973, reimpreso en Norma Broude y Mary D. Garrard, eds. Feminism and Art History: Questioning the Litany, Nueva York: Harper & Row. p. 331.

De esa herencia cultural de la que habla Patricia Mainardi cabe destacar el uso del bordado en su contribución a la lucha por los derechos de las mujeres. Lo que resulta más interesante de esta circunstancia es comprobar como un elemento de sometimiento y contención para las mujeres como fue el bordado, se acabara convirtiendo en un arma de protesta, reivindicación y empoderamiento, lo cual demuestra la capacidad de reinvención y un cierto sentido del humor de las feministas, pues la elección de este medio no es casual. Lejos de lamentarse de los inconvenientes y las injusticias sufridas , las mujeres toman las riendas y reivindican su lugar no sólo en la historia del arte sino en la sociedad, dejando al descubierto la discriminación infligida por parte del patriarcado y su déficit como sistema de valores.

Muchos han sido los movimientos reivindicativos que han materializado sus protestas con aguja e hilo. A pesar de tratarse de movimientos con diferentes objetivos y surgidos en lugares muy distintos tanto en espacio como en tiempo, todos tienen en común un sentido de colectividad impulsado y heredado por mujeres que decidieron plasmar sus demandas mediante el arte textil. De ello se deriva que éste es un medio internacional e intergeneracional, pues existe un amplio abanico de representaciones en distintos lugares del mundo y en mujeres de generaciones muy diferentes.

2. EL FIBER ART Y EL FEMINISMO DE LOS 70

Las feministas de los 70 tomaron el relevo de las sufragistas en la representación textil de la lucha por los derechos de las mujeres pero esta vez con la plena conciencia de querer trasladar el bordado y el tejido en general, al terreno artístico y revalorizarlos como obras de arte en sí.
Hasta el momento, el bordado permanecía desplazado en el ámbito estrictamente doméstico, salvo raras excepciones, como en el S.XVIII, cuando **Mary Linwood** (Birmingham 1775-Leicester 1845) realizó en bordado una colección de más de 100 piezas de obras a tamaño completo, copiadas de los grandes maestros del arte que se pudieron ver en el Hanover Square Rooms de Londres en 1798, convirtiéndose así en la primera mujer en exponer obras de arte realizadas con bordado. Algunas de sus obras se vendieron incluso por más valor que las piezas originales y otras tardó más de diez años en acabarlas. (fig.1)
Pero a excepción de las obras de Linwood, el arte del bordado se mantuvo relegado al terreno de la artesanía hasta que las artistas feministas de los 70 lo recuperaron con carácter e intención política que cuestionaba el papel que tradicionalmente se le había asignado a la mujer dentro del arte. Esta resignificación del tejido y del bordado en el campo artístico también sirvió para poner de manifiesto que la división categórica entre arte mayor y arte menor o artesanía en realidad lo que encubría era la discriminación y marginación de la mujer no sólo en el arte, sino en la sociedad. El bordado, que había jugado un papel primordial en la educación sexista heredada del S.XVIII, con las feministas de los 70 se convierte en un instrumento de protesta y rechazo de los valores impuestos que relegaban a las mujeres al ámbito doméstico y que les impedía acceder de manera profesional al mundo del arte. Esta intención de estar presente y ser partícipe artísticamente, no era más que un reflejo del cambio social y político por el que las feministas lucharon, llegando a afirmar que *lo personal es político*[6]. De ello se deriva la división que existía en las esferas de lo privado y lo público y todo el sistema binario

[6] Eslogan feminista acuñado por Kate Millet en su libro Política Sexual de 1969.

Fig. 1

asociado al poder patriarcal en el que lo masculino claramente estaba muy por encima de lo femenino en el campo intelectual, profesional y social. Es en el ámbito de lo privado considerado ajeno a la política -entiéndase familia y sexualidad-, donde se desarrollan con mayor insistencia los roles de poder y dominación masculina. Y ese, precisamente fue, uno de los temas principales que abordaron las feministas en sus obras. Como señala Susana Carro *El arte será el encargado de traspasar las fronteras del hogar para contarnos lo que allí sucede y convertirse en instrumento de análisis político* [7].

En 1972 Judy Chicago (EE.UU, 1939) y Miriam Schapiro (Canadá, 1923-2015) crean *Womanhouse* una instalación artística y espacio de performance que se incluía en el programa de arte feminista en el CalArts (California Institut of the Arts) que ambas fundaron. Para ello ocuparon una casa de estilo victoriano cerca del campus en la que se mostró la obra de cerca de 30 artistas estadounidenses incluidas las alumnas del CalArts que con sus obras pusieron en jaque los estereotipos y roles asociados a las mujeres. Algunas de las instalaciones incluían piezas de Fiber Art como es el caso de los delantales de **Susan Frazier** *Aprons in the kitchen* o el *Crocheted Environment* de **Faith Wilding** un espacio envolvente realizado en la técnica del ganchillo como metáfora del nido materno.
Pero sin duda la pieza clave del feminismo de los 70 es *The dinner party* (1979) de **Judy Chicago** (fig.2). La instalación cuenta con una mesa triangular compuesta por 39 comensales, cada una conmemora una mujer célebre o una diosa referente en la cultura occidental. Para ello, Chicago, contó con la colaboración de más de 400 personas y tuvo duración total de 5 años. Cada una de las plazas de la mesa incluye un mantel con el nombre bordado, un cáliz, una servilleta con bordes dorados, cubiertos y un plato, ambos de cerámica, pintado a mano. Todo ello decorado según el estilo y la técnica usada durante la época que representa a cada mujer. Toda la pieza se encuentra situada sobre una plataforma llamada *Patrimonio* compuesta por más de 2000 azulejos triangulares en los que se puede leer el nombre de 999 mujeres que han marcado la historia.
Examinamos la historia del bordado -en la que se reflejan textiles y trajes, esculturas, mitos

[7] CARRO FDEZ. , Susana. 2012. *De la ética a la estética feminista: intersecciones contemporáneas entre práctica artística y teoría feminista* en *Cuadernos Kóre. Revista de historia y pensamiento de género*. Nº6 ISSN: 1889-9285/EISSN: 1989-7391

y leyendas y la evidencia arqueológica- desde el punto de vista de lo que éstos revelaban sobre las mujeres, la calidad de sus vidas y su relación con el bordado.[8]

Con esta obra Judy Chicago trató de visibilizar a mujeres importantes de la historia y lo hizo con una obra cargada de simbolismo: la forma triangular que representa la feminidad, los trece comensales a cada lado de la mesa en una clara alusión a la última cena de Jesucristo a la que sólo acudieron hombres y como no, la técnica del bordado y la cerámica asociadas ambas a las labores femeninas. De esta manera tradición y protesta se unen en una pieza de marcado carácter reivindicativo.

En la misma línea artística encontramos la obra de Miriam Schapiro que combina pintura y telas en sus famosos *femmages*, término que acuñó junto con Melissa Meyer [9] para referirse a una combinación de varias técnicas como el collage, decoupage, fotomontaje o assemblage pero utilizando métodos tradicionales como la costura o el bordado, ya que le interesaba la autenticidad y la energía de estas técnicas. Para ello pedía a varias mujeres que le dieran algún

Fig. 2

souvenir, que después utilizaba como pintura, dotando a la obra de un carácter colaborativo, rasgo característico de muchas obras del feminismo de los 70 y que recuerda a los trabajos en grupo de las sufragistas inglesas. Los *femmage* estaban perfectamente definidos bajo unos criterios que, según las autoras, estaban basados en la observación de los trabajos hechos por otras mujeres en el pasado y por ello carecían de cualquier estatus: en primer lugar debían estar hechos por mujeres con una metodología basada en guardar y recolectar objetos e imágenes, ya que el reciclaje era fundamental para su creación. La intención era celebrar un

[8] CHICAGO, Judy y HILL, Susan. 1980. *The Dinner Party Needlework*. New York: Anchor Press Doubledy, p.24 Traducción de la autora "We examinated the history of needlework-as it is reflected in textiles and costumes, sculptures,myths and legends and archeological evidene- from the point of view of what these revealed about women, the quality of their lives and their relationship to needlework."

[9] MEYER, Melissa y SCHAPIRO, Miriam . 1977-1978. *Waste Not Want Not: An Inquiry into What Women Saved and Assembled – FEMMAGE.*En: STILES, Kristine y SELZ, Peter. 2012. *Theories and documents of contemporary art*. 2nd. Edition. Berckley, Los Angeles, London: University of California Press. pp. 173-175

acontecimiento privado o público pero siempre con la intención de mostrarlo a un público de carácter íntimo (familiares y amigos). Los temas reflejaban los momentos de la vida cotidiana de las mujeres y para ello utilizaban fotografías u otros materiales impresos, caligrafía o dibujos cosidos así como formas abstractas para crear patrones. Todo ello en una secuencia narrativa con carácter funcional y estético. Para las autoras del *femmage* era muy importante que fueran las propias mujeres las que compartieran sus trabajos con otras mujeres para así llenar el vacío histórico y no caer en el olvido como lo hicieron las mujeres artistas del pasado.

3. BORDADO CONTEMPORÁNEO

En la actualidad existe un gran número de mujeres artistas que siguen usando las técnicas textiles como elemento narrativo en sus obras. El uso de una técnica tradicional, asociada a las mujeres y que durante tantos años ha servido como yugo por parte del patriarcado, es una metáfora en sí del trabajo representado. La técnica es parte de la obra y su elección no es casual. Las telas y los hilos cuentan historias; nos hablan de la memoria pero también del presente, de los problemas que tienen las mujeres en la actualidad. Gran parte de estas artistas cuentan que aprendieron las técnicas de bordado por parte de sus madres o sus abuelas lo cual demuestra que el sentido de herencia está muy presente en la obra. Pero ésta es una herencia transformada, porque las artistas han sabido dotar de un significado totalmente nuevo a la técnica.

El bordado ya no es un instrumento de subordinación porque su uso y su significado ya no representa los valores tradicionales asociados a las mujeres. Las artistas no cosen para los demás con una finalidad doméstica. Cosen como medio de expresión, como protesta,y sobretodo cosen para sí mismas. Los motivos son muchos y muy diferentes pero todas coinciden en el uso de la técnica, y ese uso no es un fenómeno local sino global. La selección de artistas realizada para este artículo pretende mostrar que el bordado y las técnicas asociadas a los tejidos han sido utilizados por varias generaciones de artistas y en lugares muy distintos demostrando la universalidad de la técnica y su capacidad de reinvención. Para ello se han seleccionado grupos de artistas las obras de las cuales convergen en algún momento, bien sea a nivel técnico o conceptual.

3.1 Palabras cosidas

La artista de origen egipcio **Ghada Amer** (Egipto, 1963) utiliza las técnicas de costura para denunciar el papel que desarrolla la mujer en la sociedad. De origen árabe pero criada en occidente, Amer critica tanto las imposiciones de la cultura árabe como de la europea. En sus obras combina bordados, textos e imágenes cargadas de simbolismo y erotismo. Y lo hace con un estilo claro y directo para que otras mujeres puedan entender el mensaje, usando en ocasiones escenas de la cultura popular que muestran mujeres en actitudes domésticas. En su obra *Barbie aime Ken, Ken aime Barbie* (fig.3) compuesta por dos vestidos que representan a los dos famosos muñecos, se inscribe la frase que da título a la obra. Éstos están vacíos dando a entender que cualquiera los puede investir, desmontando así la rigidez de los estándares de género que la sociedad impone desde la infancia- de ahí la referencia a Barbie y Ken-.

La idea de un modelo a seguir es lo que me interesa de los estereotipos; y todos estamos confrontados con ello en nuestras vidas.[10]

[10] GHAMER, Ada. En la colección del Indianapolis Museum of Art. [Consulta el 15 de noviembre de 2016] Disponible en: http://collection.imamuseum.org/artwork/36693/

Zoe Buckman (Inglaterra, 1985) también hace uso del vestido como espacio de narración para la crítica a la cultura occidental que cosifica a las mujeres. Su instalación *Every curve* (fig.4) se compone de múltiples prendas de lencería en las que inscribe con bordado a mano letras de canciones hip-hop en las que la mujer desempeña un papel de mujer objeto y es siempre blanco de ataques misóginos y violentos, aunque cabe reconocer que en ocasiones borda con mensajes positivos. El uso de prendas de diferentes épocas nos muestra parte de la historia de la sexualidad de las mujeres siempre desde la perspectiva estética dirigida al gusto de los hombres.

Fig. 3

Con estas obras cuestionan los estereotipos impuestos a las mujeres en la sociedad actual. Aunque se trata de dos artistas de generaciones e influencias muy distintas, ambas han encontrado en el bordado un lenguaje y en las prendas de vestir un sitio donde plasmar el mensaje, pues no hay un lugar más cercano a la piel que aquello que vestimos.

3.2 Sexualidad, erotismo y repuntes

Pero no únicamente la violencia se encuentra entre las reivindicaciones de las artistas. El cuerpo, y el vestido como su metáfora, no es sólo el espacio de la representación violenta del sistema patriarcal, es también un lugar para el placer, para la cotidianidad y la liberación sexual. Su representación ha ocupado un lugar destacado en la historia del arte aunque siempre bajo la óptica masculina. En esta ocasión son ellas las que representan sus propios cuerpos desnudos que se bordan de manera tradicional para contar sus historias, sus traumas y sus anhelos. El contraste de la técnica con la imagen, ofrece al espectador una mirada fresca y totalmente renovada del feminismo actual.

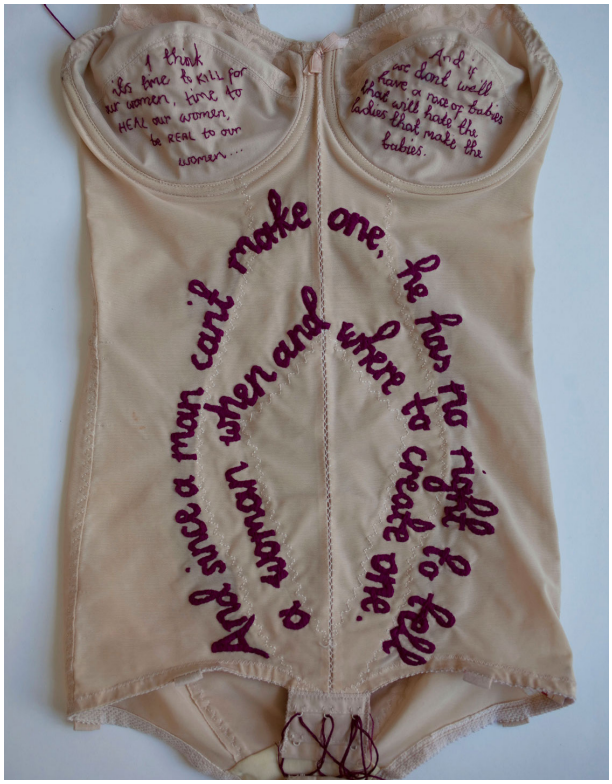


Fig. 4

Orly Cogan (Israel, 1971) utiliza un estilo de cosido sencillo para contar historias cotidianas que se mezclan con cuentos, mitos y tradiciones. Para ello, usa telas antiguas en las que narra historias actuales que carga de perversión e ironía como es el caso de su obra *Woman's work* (fig. 5). Las figuras que representa a menudo son

heroínas cargadas de inseguridades, ansiedades y deseos que combina con otros personajes de su vida real como son pareja o amigos. En ocasiones cose vello púbico para romper de manera atrevida con la tradición que asocia las mujeres a la artesanía del cosido. El tejido se convierte en el escenario del diálogo entre dicotomías.

Mezclo la subversión con el flirteo, el humor con el poder, y la intimidad con la frivolidad. En el proceso me esfuerzo por inspirar ciertas preguntas: ¿Qué papel quieren desempeñar las mujeres en la sociedad? ¿Qué tipo de relaciones queremos compartir? ¿Quienes son nuestros modelos a seguir? [11]

Sus bordados reflejan esa dicotomía tanto a nivel conceptual como técnico. Sus imágenes crean un impacto al unir cuerpos desnudos, escenas cotidianas y la delicadeza de las flores bordadas. El resultado son imágenes cargadas de ironía que pretenden responder a las preguntas que la propia artista se hace.

Fig.5

[11] COGAN, Orly.2006. En la base de datos feminista del Elizabeth A. Sackler Center for Feminist Art del Museo de Brooklyn. Disponible en:
https://www.brooklynmuseum.org/eascfa/feminist_art_base/orly-cogan

Otra de las artistas que trasciende el erotismo al coser escenas de sexo explícito es **María Alejandra Garzón**, también conocida como **Suntuosa Vulgaridad** (Colombia, 1989). Con la elección del bordado como medio de expresión, la artista pretende establecer un diálogo entre la tradición conservadora del pasado y los temas más actuales relacionados con las cuestiones femeninas como son el erotismo y la libertad sexual, prueba de ello es su obra *La mujer divirtiéndose*. (fig.6)

Fig. 6

El bordado es un oficio complejo y delicado y como todo trabajo manual revela virtudes. El deseo de revelar una virtud es para mi un acto erótico, aun más la virtud de las manos. Mis bordados tienen connotaciones sexuales, fueron creados para satisfacer un deseo, pues solo podría invertir una gran cantidad de tiempo en imágenes que despertaran todo mi interés y curiosidad. [12]

Una vez más, las artistas destacan el trabajo laborioso de las artes textiles que en este caso contrasta con su función original mediante la cual se instruía a las mujeres en las virtudes de una buena esposa, madre e hija, siempre al servicio de los demás. A diferencia de los bordados utilitarios que se enseñaba a las mujeres del S.XVIII, éstos tienen un carácter puramente estético, un placer visual que representa a una mujer totalmente emancipada que es capaz de disfrutar de su propio cuerpo, de reírse de las imposiciones y convertir esa opresión en una fuerza liberadora.

3.3 La liberación del cuerpo

Como hemos citado anteriormente, el trabajo laborioso y minucioso del bordado ha permitido a algunas artistas usarlo como terapia. Es el caso de la artista china **Hu Xiaoyuan** (China, 1977) que tardó 15 meses en realizar la instalación *A keepsake I can not give away* (fig.7) compuesta

[12] SUNTUOSA VULGARIDAD. 2015. *Art for less than $2500* en *Artandshop*. Disponible en: https://artandshop.wordpress.com/2015/03/17/maria-alejandra-garzon-b-1989-suntuosa-vulgaridad/

por diez piezas en las que bordaba diez partes de su cuerpo con su propio cabello . Para ella, coser fue un proceso de auto-curación que se convirtió en una catarsis al finalizar la obra. Todo en la obra está cargado de simbolismo; el blanco de la tela de seda sobre la que se borda simboliza el arte funerario porque hay recuerdos que quiere que mueran definitivamente. El pelo, por su parte, simboliza la constancia, la parte menos perecedera del cuerpo que a su vez representa la ofrenda que las mujeres daban a sus prometidos como recuerdo, ya que éste era considerado antiguamente uno de los elementos más valiosos que poseían las mujeres. Todo ese simbolismo cultural está impregnado en la representación de su propio cuerpo que una vez más sirve como lienzo para plasmar historias.

Fig.7

Otra artista que homenajea el cuerpo como espacio de reivindicación es **Sally Hewett** (Inglaterra,1947). En sus obras trata el concepto de belleza y fealdad impuestos socialmente, pero lo que más le interesa de los cuerpos no es su belleza sino las historias que cuentan. Por eso sus obras no responden a los estándares de belleza corporal. En ellas podemos ver los cambios que sufren los cuerpos cicatrices, celulitis, arrugas, despigmentación y también pelo, así como los cambios que sufren intencionadamente como son la cirugía, los tatuajes o los piercings. Su obra *Janet* es una buena muesra de ello en la que vemos un pezón femenino recubierto de pelo.(fig. 8)

Fig.8

Para mí todos los cuerpos pueden ser bellos tanto si son gordos o flacos, viejos o jóvenes pero siento que las mejoras no hacen bellos cuerpos, lo que hacen son cuerpos estandarizados. Cuando empecé a trabajar con tejidos y costura fue básicamente todo acerca de mí disfrutando tanto de los materiales como de la yuxtaposición del bordado y partes del cuerpo,pero eso me llevó a trabajar en cierta medida sobre la obsesión actual con la imagen corporal. [13]

[13] MAUE, Joeta. 2015. *Sally Hewett: embroidered body parts* en *Women you shoud know.* Disponible en: http://www.womenyoushouldknow.net/sally-hewett-embroidered-body-parts/

Con estas obras apreciamos dos miradas diferentes con un resultado similar. Dos artistas que ofrecen una visión atrevida del cuerpo, y unos cuerpos que cuentan historias libres de prejuicios.

Fig.9

3.4 Bordando desde las entrañas

Una de las técnicas mixtas más recurrentes en el bordado es el uso de éste junto con la fotografía, bien sea bordando directamente sobre la imagen o transfiriéndola. Este recurso expresivo ha servido a artistas como **Pilar Albarracín** (Sevilla, 1968) y **Ana Teresa Barboza** (Perú, 1981) para hablar del cuerpo de la mujer desde las entrañas.

En el caso de Pilar Albarracín su protesta se centra en el papel de la mujer como ama de casa. Albarracín siempre aborda sus obras con ironía y mucho sentido del humor. En la mayoría de sus obras ella es el eje central que representa tanto performances como fotografías en las que a menudo se disfraza de personajes folclóricos para criticar los tópicos culturales, las desigualdades de género y el rol de la mujer en la sociedad española. Y para ello utiliza su propio cuerpo como espacio donde se desarrolla la crítica y el bordado como técnica tradicional femenina.

Para Ana Teresa Barboza el uso y la representación de su propio cuerpo también es uno de sus ejes centrales de su obra. Su serie *Bordados* (fig. 9) hace un paralelismo entre las entrañas y la maraña de hilos.

Fig.10

Gran parte de mi trabajo gira en torno al cuerpo y al inicio más de la piel. Pienso que es porque en un inicio mi trabajo, que tiene de autobiográfico, tenía más que ver con procesos por los que pasaba. Sentía la necesidad de trabajar a partir de mi cuerpo y de cómo me sentía, y era también porque era lo más cercano y lo que más conocía o que quería conocer. Más bien pienso que mi vida cotidiana influye en mi trabajo.[14]

Su obra combina fotografía y bordado de una manera elegante y con una técnica que roza el perfeccionismo y al igual que Albarracín, no duda en usar su propio cuerpo como metáfora del cuerpo de la mujer como en su obra *Desventadas* (fig.10)

[14] SUKIE. 2013. *El bordado romántico de Ana Teresa Barboza Gubo* en *Le fil conducteur*. Disponible en: https://lefilconducteurenespanol.wordpress.com/2013/07/21/ana-teresa-barboza-gubo/

3.5 Bordados y feminismo negro

Fig.11

Otra de las reivindicaciones que ha abordado el feminismo respecto a la opresión ejercida sobre el cuerpo de las mujeres es la cuestión de la raza. **Rosana Paulino** (Brasil, 1967) explora, entre otros temas, la violencia simbólica que se ejerce por parte de los medios sobre el cuerpo de las mujeres, especialmente las mujeres negras de Brasil, como se refleja en *Bastidores* (fig.11) Lo hace desde una perspectiva personal fruto de los conflictos con su propio cuerpo y la presión social que existe sobre la adecuación a los cánones estéticos y sexuales. Utiliza hilos, agujas y bastidores en sus obras para reapropiarse de elementos asociados a las mujeres y combatir mediante éstos, los ataques machistas y racistas a los que las mujeres de su país se ven envueltas diariamente.

El hilo que tuerce, hala, modifica la forma del rostro, produciendo bocas que no gritan, dándonos en la garganta. Ojos cosidos, cerrados al mundo y, principalmente, para su condición de mundo. [15]

Fig.12

En la misma linea discursiva del cuerpo y la sexualidad femenina se encuentra **Billie Zangewa** (Malawi, 1973). Su propio cuerpo le sirve como terreno de exploración y experimentación la vez que visibiliza el feminismo en las mujeres negras. Enfatiza el orgullo de las mujeres negras y sus raíces y lo hace con bordados delicados sobre seda que embellecen y empoderan la mirada femenina como en su obra *The rebirth of the black Venus* (fig. 12) donde representa se reresenta a sí misma como la venus de Boticelli descendiendo en la ciudad de Johanesburgo.

[15] SATURNINO TVARDOVSKAS, Laura. 2014. *Tramas feministas en el arte contemporáneo brasileño y argentino : Rosana Paulino and Claudia Contreras*. En:*Arte de América Latina*. Disponible en: http://mascipo.in2p3.fr/art-e-info/spip.php?article5572

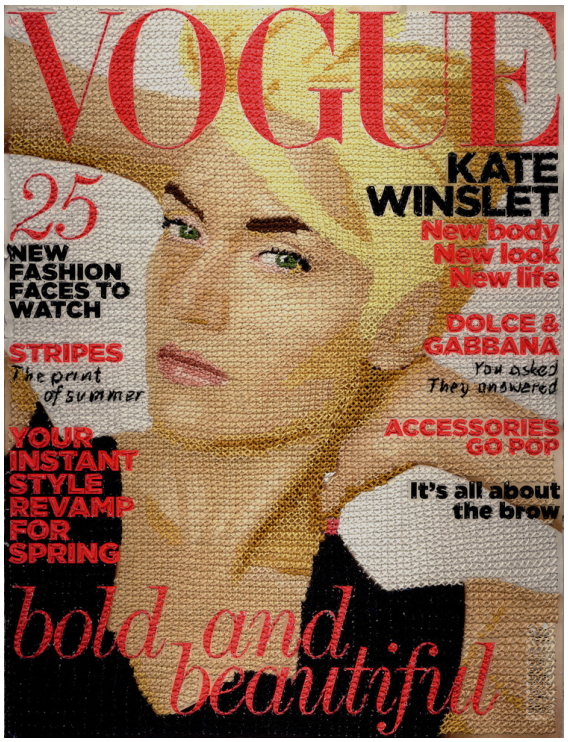


Fig.13

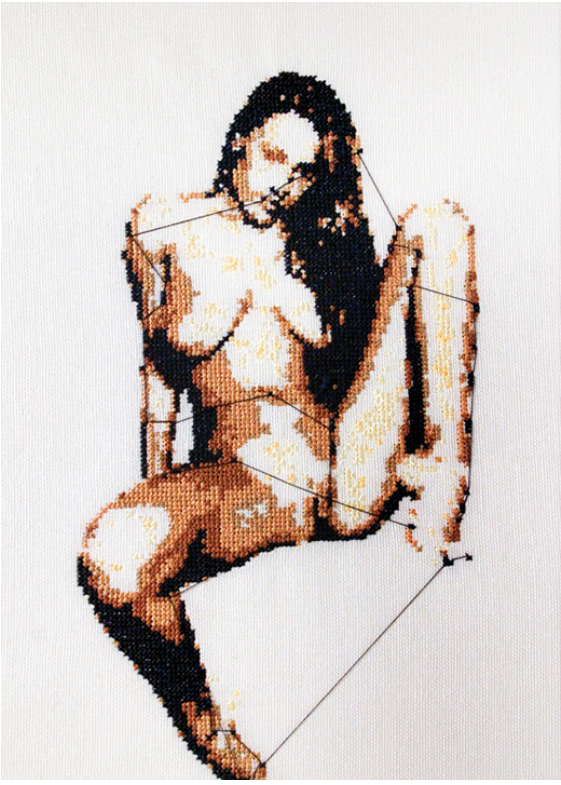


Fig.14

3.6 Publicidad, erotismo y bordados

Y de los cuerpos íntimos a los cuerpos estandarizados y cosificados de **Inge Jacobsen** (Irlanda, 1987) que utiliza imágenes de la publicidad, sobretodo de las revistas para manipularlas y cambiar así su significado. Jacobsen pone énfasis en el acto de agujerear las imágenes para reapropiarse de su significado. El resultado son imágenes bordadas, cosidas e intervenidas en lo que ella llama *hijaking* que ofrecen una mirada nueva y renovada de los iconos de cultura que nos muestra la publicidad como son, por ejemplo, las portadas de las revistas. Es el caso de su obra de 2011 *Vogue Cover* (fig.13) en la que borda en punto de cruz a modo de pixeles la portada de la conocida revista.

Siguendo la técnica del punto de cruz, encontramos la serie *Sampler Series* (fig.14) de **Alicia Ross** (EE. UU, 1981) que explora la identidad y la sexualidad femenina con imágenes de mujeres desnudas en actitudes provocativas que extrae tanto de páginas pornográficas como de moda. Le interesa en conflicto entre la mujer ama de casa y la mujer con deseos sexuales y las lineas borrosas que existen entre los dos conceptos.

Creo que, debido a su connotación histórica como labor femenina, el bordado y el trabajo de aguja todavía suenan como un gesto universal femenino. Creo que la yuxtaposición entre la labor de aguja y la representación típica del desnudo femenino comunica esa tensión. [16]

Ambas intervienen imágenes que ya han sido previamente retocadas por las revistas, creando un resultado final que difiere mucho de la imagen inicial. Esta alteración se puede interpretar como una metáfora de las transformaciones a las que son sometidas las mujeres en la publicidad y que se alejan de la naturalidad de las mujeres reales.

[16] MORET, A. 2010 *Alicia Ross: jumpstitch.* En: *Installation Magazine* . Disponible en: http://installationmag.com/jumpstitch/

3.7 El cuerpo, un lienzo

Fig. 15

De la unión entre los conceptos de corporalidad y bordado se deriva el trabajo de **Eliza Bennett** (Inglaterra, 1980) que cose su propia mano para reivindicar el trabajo manual de las mujeres y el desgaste que sufre su cuerpo en su obra *A woman's work is never done* (fig. 15). Con ello pretende poner en duda la idea de que el trabajo que realizan las mujeres es fácil puesto que el trabajo duro lo realizan siempre los hombres. Estos trabajos asociados a las mujeres se tratan de manera despectiva en la sociedad y suelen estar mal pagados por eso en su obra decide usar sus propias manos e intervenirlas con hilo para contraponer la delicadeza del bordado con la dureza del hilo atravesando su piel.

Lo que yo quería era llamar la atención sobre la gente que trabaja con las manos, sobre eso que tradicionalmente ha sido denominado las labores femeninas. Es una muestra de respeto para ese trabajo anónimo y no reconocido, una expresión esencial de su dignidad.[17]

Fig.16

Su obra recuerda a la vídeo performance *Trademark* (fig. 16) de **Leticia Parente** (Brasil, 1930-1991) que se cosió el slogan *Made in Brazil* en la planta del pie haciendo una dura crítica al régimen militar de su país durante la década de los 70 en el que las discriminaciones por cuestiones de género, clase o raza se traducían en torturas.

A pesar de la diferencia de años entre una artista y otra, y la distancia de sus países de origen, ambas obras presentan muchos puntos en común ya que están cargadas de crítica política que han imprimido sobre sus propios cuerpos. El acto de usar el cuerpo como espacio donde sucede la reivindicación nos recuerda al slogan de Barbara Kruger *Tu cuerpo es un campo de batalla* como crítica de la ferocidad con el que es atacado el cuerpo de las mujeres.

---

[17] FIETTA, Jarque. 2015. *Puntadas de doble filo*. Reportaje en *El País*. Disponible en: http://elpais.com/elpais/2015/11/30/eps/1448910684_431051.html

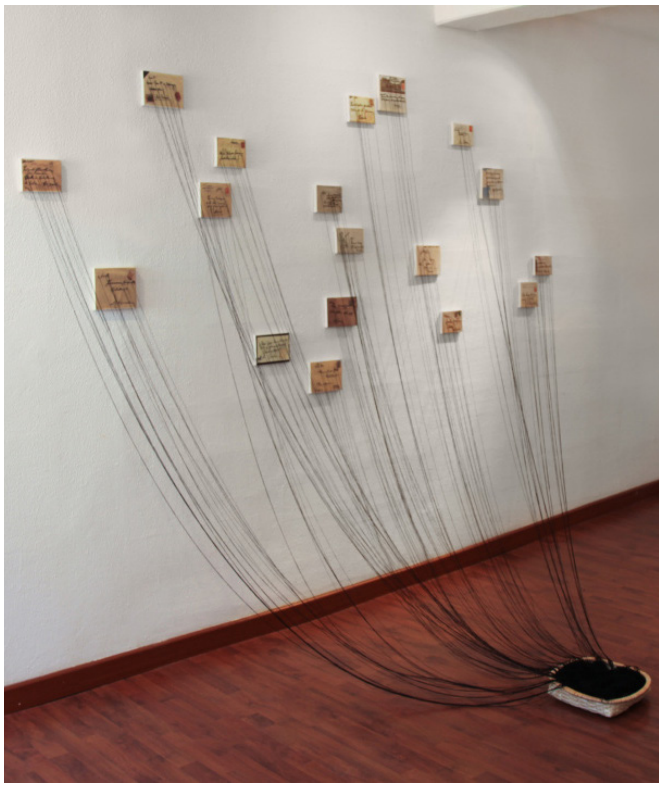


Fig.17

3.8 Pendientes de un hilo

Rescatar los recuerdos, mantener viva la llama de la memoria, de los cuerpos o la herencia de la técnica son algunos de los preceptos con los que trabajan las siguientes artistas. Como en las obras de **Annette Messager** (Francia, 1943) el hilo sirve para conectar, para unir recuerdos. Lejos de parecer un elemento frágil, el hilo se mantiene erguido y es protagonista dentro de la obra a nivel formal y metafórico.
Laura Piñeiro (Galícia, 1984) basa su obra en la recuperación de la memoria y el entorno familiar que le proporcionan los recuerdos. Su instalación *Cartografía de aquellos mares* (fig. 17) es una buena muestra de ello.

La recuperación de las diferentes vivencias se lleva a cabo a través de la puntada, utilizada asiduamente como mecanismo para la reconstrucción del pasado, en ocasiones ni siquiera vivido, obteniendo como resultado la creación del propio presente. Retales de vivencias que penden de un hilo son rescatadas del olvido hacia el que se dirigen, para transformarse en un amuleto contra el devenir.[18]

Fig. 18

El uso del cosido no es sólo un método cargado de simbolismo femenino, en la obra de Piñeiro, el hilo es la metáfora de la vida y con ella hilvana todas sus obras.
Al igual que en la obra de Piñeiro, **Cécile Dachary** (Francia, 1979) trabaja el tema de la memoria como una forma de resistencia al paso del tiempo a la vez que reivindicación de las labores heredadas por las mujeres de su familia de las que aprende la técnica. Sus obras reflejan el contraste entre el trabajo laborioso y lento del bordado y el ganchillo frente a la velocidad y la fugacidad del presente como se puede ver en *La Ville* (fig. 18)

Heredera de un savoir-faire femenino familiar y profesional he conservado la memoria de los actos reservados a la intimidad del hogar y he tratado de ampliar los campos. Lo que entonces

[18] PIÑEIRO, Laura. En la biografía de la página web de la artista. Disponible en: http://www.laurapineiro.com/

era una forma de trabajo "doméstico" se convierte en una expresión artística marcada por su propia feminidad intrínseca.[19]

3.9 La nueva generación de bordados

Existe una nueva generación de artistas jóvenes que usan la ironía para hacer un crítica mordaz al patriarcado. Usan las redes y vuelcan todo su potencial en obras de carácter sarcástico que comparten en plataformas como Instagram o Etsy (dónde se pueden comprar algunos de sus diseños). Se basan en iconos de la cultura popular y sus bordados suelen tener un aire fresco y descarado. Para ellas coser es una reivindicación pero también una diversión. **Hanna Hill** (Inglaterra,1996) y **Alaina Varrone** (EE.UU, 1982) son algunos de los ejemplos. (fig. 19 y 20)

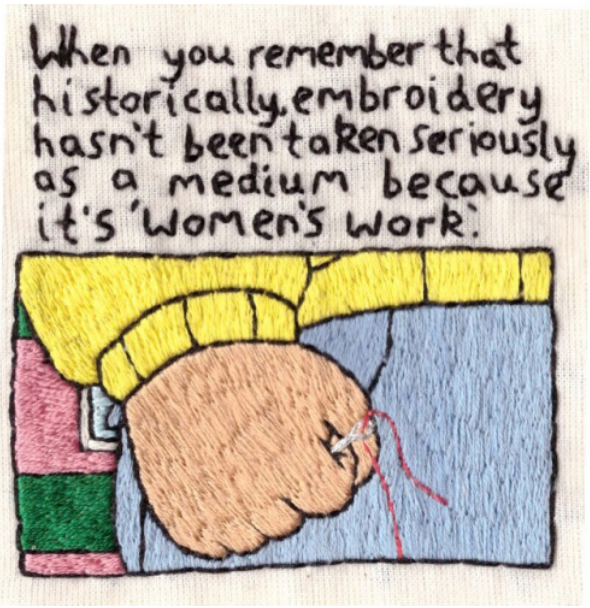


Fig. 19

En contraposición a la exposición del mundo virtual se encuentra **Tatiana Akhmetgalieva** (Rusia, 1983). La artista siberiana hace un crítica de la sobreexposición al mundo virtual y la pérdida de valores que éste representa. En su obra, *Hello World!* (fig.21) hace una crítica a los valores creados a través de Internet, a la obsesión por auto retratarse -los más conocidos como *selfies*-y al vacío que suponen as relaciones personales virtuales. Akhmetgalieva hace una crítica a la nueva manera de mirar y vivir el mundo a través de plataformas como Instagram en las que cualquiera puede inventarse una vida a través de las fotografías.

Los sentimientos y los deseos se miden en número de 'likes'.[20]

Su obra está llena de iconos de la cultura pop y el mundo de Internet que combina con bordados tradicionales para remarcar el contraste entre paso del tiempo y la velocidad del mundo virtual.

Fig. 20

[19] DACHARY, Cécile. En la biografía de la página web de la artista. Disponible en: https://www.ceciledachary.com/

[20] AKHMETGALIEVA, Tanya. En la página web de la artista. Disponible en: http://tanya-akhmetgalieva.com/hello-world/

Fig. 21

5. CONCLUSIÓN

La técnica del bordado ha sabido reinventarse y dotar de un nuevo significado al trabajo manual realizado por mujeres. El salto del espacio doméstico al espacio social y artístico puso en evidencia, si cabe aún más, la fuerte división del trabajo por géneros y la relación entre arte, género y poder patriarcal. Dicha ruptura supuso una visibilización del trabajo realizado por mujeres, de sus luchas, sus preocupaciones y su representación en el arte.

El uso del bordado en las pancartas sufragistas abrió el camino a un nuevo lenguaje plástico y narrativo que reflejaba no solo la reivindicación por los derechos de las mujeres, sino también un nuevo método de trabajo colectivo que heredaron las feministas de la Segunda Ola en los llamados *grupos de autoconciencia* y que más tarde se reflejaría en el trabajo colaborativo de la *Womanhouse*. El trabajo colectivo sirvió para el enriquecimiento mutuo de las artistas que compartían inquietudes, frustraciones y todo tipo de discriminaciones pero también fue un espacio para la organización de la lucha feminista y el desarrollo de nuevas miradas en el arte. Y es precisamente en el campo del arte donde las feministas del S.XX quisieron irrumpir con fuerza para incluir sus voces en el discurso y la práctica artística rompiendo con los preceptos establecidos hasta el momento por los hombres. Hechos como trabajar colectivamente frente a la individualidad del genio masculino o la introducción de nuevas técnicas y materiales como es el bordado, supuso toda una resignificación de los valores artísticos y un desafío al poder patriarcal y sus jerarquías. Así pues, el bordado se convierte en un instrumento fundamental dentro de esta nueva retórica artística y lo hace tanto a nivel conceptual como formal. Las puntadas, los hilos y los nudos sirven para crear líneas y planos en una representación bidimensional de los elementos gráficos tradicionales.
Su universalidad ha permitido que las mujeres lo hayan transmitido de generación en generación y que hoy podamos disfrutar de las obras de artistas de todo el mundo que

han cambiado los lienzos y pinceles por bastidores y agujas con suma exquisitez en los trabajos realizados. Si a la técnica sumamos el mensaje, el resultado son obras en las que la reivindicación se convierte en elegancia y la rabia en sentido del humor.

Como hemos podido comprobar en este artículo, el bordado es sumamente versátil y ofrece obras que van desde las instalaciones y la performance hasta las representaciones icónicas más realistas. Al igual que las obras, hemos visto como las artistas hacían sus protestas desde la intimidad y con una técnica heredada de otras mujeres que otorga unas connotaciones muy particulares sus obras .
El uso de la técnica es una metáfora en sí misma de la reivindicación de los trabajos realizados históricamente por mujeres que tan devaluados han estado por la sociedad patriarcal. Su persistencia en la actualidad y la resignificación que de ella hacen las nuevas generaciones de artistas es la mejor resistencia en la lucha anti-patriarcal y es por ello que tantas artistas siguen tirando del hilo.

BIBLIOGRAFIA

CARRO FDEZ. , Susana. 2012. *De la ética a la estética feminista: intersecciones contemporáneas entre práctica artística y teoría feminista* en *Cuadernos Kóre. Revista de historia y pensamiento de género*. Nº6

CHICAGO, Judy y HILL, Susan. 1980. *The Dinner Party Needlework*. New York: Anchor Press Doubledy

MEYER, Melissa y SCHAPIRO, Miriam . 1977-1978. *Waste Not Want Not: An Inquiry into What Women Saved and Assembled – FEMMAGE.*En: STILES, Kristine y SELZ, Peter. 2012. *Theories and documents of contemporary art*. 2nd. Edition. Berckley, Los Angeles, London: University of California Press.

NOCHLIN, Linda. 2007 *¿Por qué no han existido grandes mujeres artistas?* En: CORDERO REIMAN, Karen y SÁEZ, Inda (compiladoras) *Crítica feminista en la teoría e historia del arte*. México: Universidad Iberoamericana AC, Universidad Autónoma de México. Programa universitario de estudios de género.

MAINARDI, Patricia. 1982 *Quilts — The Great American Art.*en *The Feminist Art Journal*, vol. 2, núm. 1
1973, reimpreso en Norma Broude y Mary D. Garrard, eds. Feminism and Art History: Questioning the Litany, Nueva York: Harper & Row.

POLLOCK, Griselda. 2007. *Diferenciando: el encuentro del feminismo con el canon.* En: CORDERO

REIMAN, Karen y SÁEZ, Inda (compiladoras) *Crítica feminista en la teoría e historia del arte*. México: Universidad Iberoamericana AC, Universidad Autónoma de México. Programa universitario de estudios de género.

PÁGINAS WEB CONSULTADAS

ALBARRACÍN, Pilar
http://www.pilaralbarracin.com/
AKHMETGALIEVA, Tanya.
http://tanya-akhmetgalieva.com/hello-world/
BARBOZA, Ana Teresa
http://anateresabarboza.blogspot.com.es/
BENNETT, Eliza
http://www.elizabennett.co.uk/
BUCKMAN, Zoe
http://www.zoebuckman.com/
COGAN, Orly.2006. En la base de datos feminista del Elizabeth A. Sackler Center for Feminist Art del Museo de Brooklyn.
https://www.brooklynmuseum.org/eascfa/feminist_art_base/orly-cogan
DACHARY, Cécile. En la biografía de la página web de la artista.

https://www.ceciledachary.com/
FIETTA, Jarque. 2015. *Puntadas de doble filo*. Reportaje en *El País*.
http://elpais.com/elpais/2015/11/30/eps/1448910684_431051.html
GHAMER, Ada. En la colección del Indianapolis Museum of Art. http://collection.imamuseum.org/artwork/36693/
HEWETT, Sally
http://sallyhewett.co.uk/
HILL, Hanna
http://hanecdote.tumblr.com/
JACOBSEN, Inge
http://www.ingejacobsen.com/
MAUE, Joeta. 2015. *Sally Hewett: embroidered body parts* en *Women you shoud know.* Disponible en: http://www.womenyoushouldknow.net/sally-hewett-embroidered-body-parts/
MORET, A. 2010 *Alicia Ross: jumpstitch.* En: *Installation Magazine .*
http://installationmag.com/jumpstitch/
ROSS, Alicia
http://www.aliciaross.com
SUKIE. 2013. *El bordado romántico de Ana Teresa Barboza Gubo* en *Le fil conducteur*. Disponible en: https://lefilconducteurenespanol.wordpress.com/2013/07/21/ana-teresa-barboza-gubo/
SATURNINO TVARDOVSKAS, Laura. 2014. *Tramas feministas en el arte contemporáneo brasileño y argentino : Rosana Paulino and Claudia Contreras*. En:*Arte de América Latina*. Disponible en:
http://mascipo.in2p3.fr/art-e-info/spip.php?article5572
PARENTE, Leticia
http://www.leticiaparente.net/
PAULINO, Rosana
http://www.rosanapaulino.com.br/
PIÑEIRO, Laura.
http://www.laurapineiro.com/
SUNTUOSA VULGARIDAD. 2015. *Art for less than $2500* en *Artandshop*.
https://artandshop.wordpress.com/2015/03/17/maria-alejandra-garzon-b-1989-suntuosa-vulgaridad/
VARRONE, Alaina
http://www.alainavarrone.com/
WOMANHOUSE
http://www.womanhouse.net/
ZANGEWA, Billie
https://billiezangewa.com/

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1. Mary Linwood. 1798. *Partridges*. [Bordado]. 59 x48 cm. [consulta: 3 de ocubre 2016]. Disponible en:
http://www.meg-andrews.com/item-details/Mary-Linwood/6374

Figura 2. Judy Chicago. 1974-79. *The Dinner Party.* [Cerámica, porcelana y bordado]. 1463x1463 cm. [consulta el 20 de octubre de 2016]. Brooklyn Museum, cedido por Elizabeth A. Sackler Foundation. Disponible en:
https://www.brooklynmuseum.org/exhibitions/dinner_party

Figura 3. Ghada Amer.1995-2000. *Barbie aime Ken, Ken aime Barbie.* [Bordado sobre tela]. 70,7x 39,3x19,5 cm. [consulta el 25 de octubre de 2016]. Disponible en:
http://www.ghadaamer.com/sculpture

Figura 4. Zoe Buckman. 2015. *And since a man (Every curve)*. [Bordado sobre lenceria vintage]. [consulta: 3 de ocubre 2016]. Disponible en:
http://www.zoebuckman.com/art/every-curve-art/#!enviragallery261-228

Figura 5. Orly Cogan. 2004. *Woman's work*. [Bordado sobre tela vintage]. [consulta: 10 de ocubre 2016]. Disponible en:
http://www.orlycogan.com/

Figura 6. Suntuosa Vulgaridad. 2015. *La mujer divirtiéndose*. [Bordado sobre tela y bastidor]. [consulta:10de ocubre 2016]. Disponible en:
http://www.arte10.com/noticias/-vaso-medio-lleno-ARCO-15.html

Figura 7. Hu Xiaoyuan. 2005. *A keepsake I can not give away.* [Bordado sobre tela y bastidor].[consulta:23 de ocubre 2016]. Disponible en:
https://www.flickr.com/photos/digitus_malus/2490946025

Figura 8. Sally Hewett. 2015. *Janet*. [Bordado sobre tela y bastidor].[consulta:28 de ocubre 2016]. Disponible en:
http://sallyhewett.co.uk/section463150_307609.html

Figura 9. Ana Teresa Barboza. 2006. *Bordados*. [técnica mixta].147x140cm. [consulta el 29 de octubre de 2016]. Disponible en:
http://anateresabarboza.blogspot.com.es/p/2008.html

Figura 10. Pilar Albarracín. *Desventadas*. 2009. [fotografía, bordado y tela]. 22x15cm. [consulta el 29 de octubre de 2016]. Disponible en:
http://www.pilaralbarracin.com/bordados/bordados10.html

Figura 11. Rosana Paulino. 1997. *Bastidores*. [bordado sobre bastidor]. [consulta el 5 de noviembre de 2016]. Disponible en:
https://vivalavulva.wordpress.com/2012/04/08/rosana-paulino/

Figura 12. Billie Zangewa. 2010. *The rebirth of black Venus*. [bordado sobre tela]. [consulta el 6 de noviembre de 2016]. Disponible en:
http://www.iam-africa.com/naked-truths-and-trials-of-the-black-body/

Figura 13. Inge Jacobsen. 2011. *Vogue Cover*. [bordado sobre papel]. [consulta el 6 de noviembre de 2016]. Disponible en:
http://www.ingejacobsen.com/work/#/covers/

Figura 14. Alicia Ross. 2006. *Sampler Series*. [bordado sobre algodón].27,9 x 35,5 cm [consulta el 7 de noviembre de 2016]. Disponible en:
http://www.aliciaross.com/2011/09/sampler-series.html

Figura 15. Eliza Bennett. 2013. *A woman's work is never done*. [performance]. [consulta el 10 de noviembre de 2016]. Disponible en:
http://www.elizabennett.co.uk/a-womans-work-is-never-done-text
k.
Figura 16. Leticia Parente. 1975. *Trademark*. [performance].10 min. 30 seg. [consulta el 10 de noviembre de 2016]. Disponible en:
http://www.leticiaparente.net/

Figura 17. Laura Piñeiro. 2012. *Cartografía de aquellos mares*. [instalación]. Medidas variables. [consulta el 10 de noviembre de 2016]. Disponible en:
http://www.laurapineiro.com/obras/obra.php?id=14

Figura 18. Cécile Dachary. 2012. *La Ville*. [instalación]. Medidas variables. [consulta el 10 de noviembre de 2016]. Disponible en:
https://www.ceciledachary.com/crochet.html

Figura 19. Hanna Hill. *Sin título*.[bordado]. [consulta el 15 de noviembre de 2016]. Disponible en:
http://hanecdote.tumblr.com/

Figura 20. Alaina Varrone. *Krampus girls*.[bordado sobre tela y bastidor]. [consulta el 15 de noviembre de 2016]. Disponible en:

Figura 21. Tatiana Akhmetagalieva. 2012-14. *Hello world!* [bordado sobre tela] [consulta el 18 de noviembre de 2016]. Disponible en:
http://tanya-akhmetgalieva.com/hello-world/

Laura Eugenia Romero Silva
lauraromesilva@hotmail.com

IDENTIDADES EN MOVIMIENTO, EL RECONOCIMIENTO DE SÍ Y DEL OTRO. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA

Laura Eugenia Romero Silva

vol. 5/fecha: 2016 Realizada: 16/06/2016 Revisado:05/10/2016 Aceptado:14/12/2016

Laura Eugenia Romero Silva. "Identidades en movimiento, el reconocimiento de sí y del otro. Una experiencia formativa". En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, nº 5, 2016, pp. 44-57.

IDENTIDADES EN MOVIMIENTO, EL RECONOCIMIENTO DE SÍ Y DEL OTRO. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA

IDENTITIES IN MOVEMENT, THE RECOGNITION OF HIMSELF AND THE OTHER. A EXPERIENCE FORMATIVA

Autora: Laura Eugenia Romero Silva

Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Ciudad de México, México

lauraromesilva@hotmail.com

Sumario:1. Introducción.1.1 Antecedentes. 1.1.1 Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. 1.1.2 El docente reflexivo. 1.1.3 El docente como sí mismo. 1.1.4 Identidades en movimiento, el reconocimiento del sí y del otro. 1.2 Planteamiento del problema. 1.3 Justificación. 1.4 Objetivo. 1.5 Método. 1.6 Resultados y discusión. 1.7 Conclusiones. 1.8 Referencias bibliográficas

Citación: Romero Silva, Laura Eugenia. “Identidades en movimiento, el reconocimiento de sí y del otro. Una experiencia formativa”. En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, nº 5, 2016, pp. 44-57.

INDICADORES DEL BUEN DOCENTE EN BASE A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL. LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA.

INDICATORS OF GOOD TEACHER BASED ON EMOTIONAL INTELLIGENCE. THE UNIVERSITY TRAINING IN INCLUSIVE EDUCATION.

Autor: Autora: Laura Eugenia Romero Silva

Resumen. La Ciudad de México es un mosaico de culturas, los propósitos encaminados para favorecer la inclusión y atender la diversidad, desde el Plan de Estudios de Primaria 2011, son retos para las Escuelas Primarias mexicanas, así como para las escuelas normales como Instituciones de Educación Superior, dedicadas a la formación de docentes.

La presencia de alumnos culturalmente diferentes en las aulas de las Escuelas Primarias públicas de la Ciudad de México, sorprende a formadores de docentes y estudiantes normalistas, que se quedan perplejos ante la diversidad de los contextos socioculturales actuales, para quienes el curriculum, la didáctica y las teorías de aprendizaje quizá no alcancen ante el entramado sociohistórico que hoy involucra los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La experiencia formativa que se presenta, es un Taller realizado durante el ciclo escolar 2014-2015, cuyo propósito fue que estudiantes, en el último año de la Licenciatura en Educación Primaria, de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, sede Ciudad de México, escribieran sus trayectorias académicas de forma narrativa, desde un enfoque autobiográfico, con la finalidad de adentrarse en el mundo de la escuela a través de sus experiencias, quienes desde el reconocimiento del sí mismo, se sensibilizaran con y para los otros, en este caso, sus alumnos.

Palabras clave: Docencia reflexiva, narrativas, experiencia, multiculturalismo.

Abstract. The City of Mexico it is a mosaic of cultures, the directed intentions to favor the inclusion and to take care of the diversity, from the Curriculum of Primary 2011, they are challenges for the Mexican Primary Schools, as well as for the normal schools like Institutions of Superior Education, dedicated to the formation of educational.

The presence of students culturally different in the classrooms from public the Primary Schools of the City of Mexico, it surprises training of educational and normalistas students, who remain perplex before the diversity of the present sociocultural contexts, for those who the curriculum, the Didactics and the theories of learning perhaps do not reach before the sociohistórico framework that today involves the processes of education and learning.

The formativa experience that appears, is a Factory made during the scholastic cycle 2014-2015, whose intention was that students, in the last year of the Degree in Primary Education, of the Meritorious National School of Teachers, seat City of Mexico, wrote their academic trajectories of narrative form, from an autobiographical approach, with the purpose of entering itself in the world of the school through their experiences, that from the recognition of the yes same one, were sensitized with and for the others, in this case, their students.

Key words : Reflective teaching, narratives, experience, multiculturalismo.

1. Introducción

1.1 Antecedentes

1.1.1 Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria

Las políticas de formación docente están sustentadas por tradiciones políticas, tendencias o paradigmas que requieren ser explicitadas[1].

La formación docente puede ser conceptualizada como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de una función, en este caso, la docente.

El Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria asume que la **reflexión de la práctica** es el eje del proceso formativo de los nuevos maestros, aunque dicho Plan no presenta un planteamiento epistemológico sobre la reflexión se señala que los estudiantes de 7º y 8º semestres ***analizarán y valorarán su experiencia en el grupo a su cargo***.[2]

En el Plan de Estudios 2012 de la licenciatura mencionada, se propone desde el Trayecto de Práctica profesional, que el alumno normalista ***reflexione, analice, comprenda e intervenga en su propia práctica, que se reencuentre con ella y al hacerlo pueda mejorarla***[3].

Acorde con lo planteado en ambos documentos se asume que la formación inicial para quienes decidan la profesión docente, estará basada en el enfoque de la docencia reflexiva.

1.1.2 El docente reflexivo

Centrarnos en el paradigma del profesor reflexivo nos sitúa en la exigencia, desde la formación de docentes, de aspectos que tienen que ver con formas de pensamiento y acción que se relacionan con el cambio a partir de la búsqueda de significados de las experiencias en el aula; el establecimiento de pautas con el saber desde la incertidumbre; procedimientos metodológicos interdisciplinares e integradores; una visión crítica de la sociedad y en específico de la función social de la enseñanza, entre otros.

El modelo del docente de pensamiento práctico reflexivo surge como alternativo al modelo eficientista (que tiene sus raíces en la epistemología positivista y en la investigación científico experimental desde el llamado paradigma proceso-producto aplicado a la didáctica), se basa en un profesor que desde la autonomía y toma de decisiones, reflexiona en y sobre lo que hace desde su práctica educativa.

El pensamiento reflexivo *es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende*[4] ; la reflexión parte de la duda, de las creencias, de los conocimientos y de los deseos; también de los saberes que provienen de la práctica.

[1] En el campo de la formación docente confluyen aspectos de orden cognoscitivo, pedagógico, social, cultural y político, relacionados con la transmisión y aplicación de conocimientos, los modelos curriculares y métodos de enseñanza; y, con las diferentes concepciones acerca de los saberes y competencias considerados como necesarios para la formación y el desempeño profesional de los docentes (Castañeda, 2005).

[2] SEP (1999). *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*, México.

[3] SEP (2012). *Plan de estudios 2012. El trayecto de Práctica Profesional: orientaciones para su desarrollo*, México

[4] Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*, España: Paidós.

El profesor reflexivo disciplina su pensamiento hacia *la búsqueda, la caza, la investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, la vacilación, que disipe la perplejidad*[5] que lo lleve a la transformación de la experiencia vivida.

Si asumimos que el pensamiento reflexivo es una actividad, que a partir de él es susceptible generar cambios en las prácticas educativas, que dicha actividad no se reduce a cuestiones técnicas, entonces, la transformación implica **modos de pensar, actuar y sentir la docencia, entendidos dialécticamente**.

1.1.3 El docente como sí mismo

La dialéctica supera la causación lineal y unidireccional, se apoya en el pensamiento socrático-platónico-aristotélico, como también en la filosofía de Hegel:

> El ser allí inmediato del espíritu, la conciencia, encierra los dos momentos, el del saber y el de la objetividad negativa con respecto al saber. Cuando el espíritu se desarrolla en este elemento y despliega en él sus momentos, a ellos corresponde esta oposición y aparecen todos como figura de la conciencia. La ciencia de este camino es la ciencia la experiencia que hace la conciencia, la sustancia con su movimiento es considerada como objeto de la conciencia. La conciencia sólo sabe y concibe lo que se halla en su experiencia, pues lo que se halla en ésta es sólo la sustancia espiritual, y cabalmente en cuanto objeto de sí mismo. En cambio, el espíritu, se convierte en objeto, porque es este movimiento que consiste en devenir él mismo otro, es decir, objeto de su sí mismo y superar este ser otro. Y lo que se llama experiencia es cabalmente este movimiento en el que lo inmediato, lo no experimentado, es decir, lo abstracto, ya pertenezca al ser sensible o a lo simple solamente pensado, se extraña, para luego retornar a sí desde ese extrañamiento, y es solamente así como es expuesto en su realidad y en su verdad, en cuanto patrimonio de la conciencia.[6]

Desde el fundamento epistémico hegeliano, los docentes reflexivos no deben quedar en los opuestos fijados por el entendimiento, sino desde su experiencia y consciencia, una docencia como horizonte de posibilidad, la cual resignifique las prácticas educativas y su continua transformación, docentes que conozcan el qué y el cómo de sus prácticas pero también el por qué de las mismas.

> Ya que en la reflexión se obtiene la verdadera naturaleza y este pensamiento es mi actividad, igualmente tal verdadera naturaleza es al mismo tiempo el producto de mi espíritu, esto es, de mi espíritu como Sujeto pensante, de mí, en mi simple Universalidad, como Yo que es, sin más, de uno mismo, o sea de mi libertad.[7]

El carácter activo y creador de la reflexión, que saca a la luz la verdadera naturaleza de aquello que indaga, es decir, **el sí mismo**, el docente como sí mismo, pero que en el movimiento dialéctico se encontrará con el otro y con los otros y surgirá el docente **para sí mismo**.

1.1.4 Identidades en movimiento, el reconocimiento del sí y del otro

Transitar del sí mismo al para sí mismo nos lleva a la subjetivación del docente a partir de su identidad, por tanto, identidad y formación son conceptos que se ligan.

La identidad *no es más que el lado subjetivo de la cultura y se constituye en virtud de un juego dialéctico permanente entre autoafirmación* (de los mismo y de lo propio) *en y por la diferencia*[8] .

[5] Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*, España: Paidós. p. 28

[6] Hegel, G. (1820-2012). *Fenomenología del espíritu* (vigésima primera reimpresión), México: FCE. pp. 25 y 26)

[7] En Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de Filosofía* (cuarta edición), México: FCE. p. 901

[8] Giménez, G. (2005). “Materiales para una teoría de las identidades sociales”. Recuperado de http://docen-

De acuerdo con Giménez (2005), la característica central de la teoría de la identidad es la distinguibilidad. La identidad se concibe como elemento de una teoría de la cultura distintivamente internalizada como habitus (Bourdieu) o como representaciones sociales[9] . La distinguibilidad exige que los demás "me reconozcan" en términos de interacción, por lo tanto en términos de comunicación.

La distinguibilidad cualitativa de la identidad de las personas se revela, se afirma y se reconoce en contextos pertinentes de interacción social y comunicación[10] y supone la presencia de rasgos, disposiciones, hábitos, tendencias, actitudes o capacidades que distinguen y caracterizan a las personas (sí mismo).

Se destacan tres series de elementos diferenciadores de la identidad[11]:

1. La pertenencia a una pluralidad de colectivos o pertenencia social (categorías, grupos, redes y grupos de colectividades, como lo pueden ser la familia, grupo profesional, estrato social, nacionalidad). La pertenencia social se asume mediante la apropiación e interiorización del complejo simbólico cultural que funge como emblema de la colectividad de pertenencia a partir de las relaciones e interacciones sociales. A través de la pertenencia social los individuos internalizan en forma idiosincrática e individualizada las representaciones sociales propias de sus grupos de pertenencia o de referencia.

2. La presencia de un conjunto de atributos idiosincráticos o relacionales, los cuales fungen como atributos identificadores, desde lo individual funcionan como rasgos de personalidad (inteligente, perseverante, imaginativo) y en lo relacional, en el sentido que denota rasgos o características sociales (amable, tolerante, sentimental).

3. Una narrativa biográfica que recoge la historia de vida y la trayectoria social de la persona considerada —identidad biográfica— que remite a la revelación de una biografía incanjeable, relatada como "historia de vida".

Por lo tanto, los alumnos, en este caso, los docentes en formación, se ven a sí mismos como pertenenciendo a una serie de colectivos, como siendo una serie de atributos y, desde un pasado biográfico incanjeable e irrenunciable:

Perteneciendo a…Siendo… Desde…sus muy particulares historias de vida

Orientar la formación inicial de estudiantes normalistas bajo el enfoque de la docencia reflexiva, quienes desde narrativas sobre su identidad biográfica, se descentran y se detienen a ***pensar en lo que son y en lo que quieren ser desde sus proyectos de vida***[12] como personas y como maestros, desafía los postulados del docente como experto técnico de la enseñanza[13] y acompaña e invita a formarse desde la consciencia por la apertura y generación de diálogos epistemológicos y metodológicos con *otros*; desde el pensamiento

tes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2008/maru/teoria_identidad_gimenez.pdf. Consultado el 11 de abril de 2014. p. 11

[9] Giménez, op.cit

[10] Giménez, op. cit

[11] Giménez, op.cit

[12] Salcedo, E. (2009). "Identidad y formación entre Hegel y Paul Ricoeur" en *Ensayo y Error*, Nueva Etapa, año XVIII, No. 36, pp. 29-54, Caracas, Universidad Simón Rodríguez. Consultado el 22 de abril de 2014

[13] Davini (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Argentina: Paidós.

complejo —múltiples dimensiones de tiempos y movimientos, reconociendo la alternancia del orden y el caos— en procesos que no sólo incluyen la razón, sino los sentimientos, las intuiciones y el respeto.

La identidad se verifica según Paul Ricoeur en los **relatos.** *Narrar es decir quién ha hecho qué, por qué y cómo, desplegando en el tiempo la conexión entre estos puntos de vista*[14], la narración contextualizada se comprende e interpreta desde las experiencias de vida de quien relata.

Al ir tejiendo las historias, quienes las escriben, se reconocen y las identidades, siempre dinámicas, se ponen en movimiento, entonces la narración media hacia la conformación identitaria desde las experiencias del sí mismo en la complejidad del devenir existencial.

Narrar es una acción que tiene implicaciones éticas pues *el mantenimiento del sí, es para la persona, la manera de comportarse de modo que otro pueda contar con ella* [15]y si alguien cuenta conmigo, luego entonces, *soy **responsable** de mis acciones frente a otro*[16].

La identidad es un movimiento dialéctico entre el sí mismo y la afirmación o negación del reconocimiento del "otro", esta premisa cobra vital importancia en las acciones e interacciones del fenómeno educativo pues el ser humano se significa a partir del reconocimiento del sí y del reconocimiento del otro y en estos movimientos, de afirmación o negación, crece, se forma y se define a través de sus experiencias manteniendo su esencia de ser sí mismo como otro[17].

1.2 Planteamiento del problema

La pregunta a partir de la cual se guía la experiencia formativa es:

¿Mediante que estrategia se puede desafiar el postulado de una formación docente técnica y homogeneizante, que acompañe e invite a formarse desde la consciencia por la apertura, el reconocimiento de sí y la generación de diálogos epistemológicos y metodológicos con otros?

1.3 Justificación

Narrar sus experiencias como docentes en formación, *pensar en lo que se es y se quiere ser tiene que ver con lo que se ha sido* [18]desde sus recuerdos de la infancia y aquellos momentos de añoranza, que relacionan hoy con sus decisiones sobre ser maestras… "y me descubrí… maestro(a)", los relatos, como dispositivo de reflexión, acompañan los procesos identitarios, siempre dinámicos, de los alumnos que viven la experiencia de escribir.

Las narraciones no sólo son dispositivos de reflexión sobre lo que se hace, también nos sitúa en procesos dialógicos, donde aquello que narramos y compartimos habilita la interacción y por ende la comunicación.

Los estudiantes, al verse a sí mismos, desde sus sentidos de pertenencia, desde sus muy singulares historias, como productos internalizados y por tanto subjetivados de sus historias

[14] Ricoeur, P. (2008). *Sí mismo como otro* (tercera reimpresión), México: Siglo XXI Editores. p. 146
[15] Ibidem
[16] Ibidem
[17] Salcedo, E.,op.cit.
[18] Salcedo, E., op.cit

escolares, orienta en buena medida las formas de asumir su papel como docentes [19]pero no en soledad pues en sus relatos se encuentran con el otro y con los otros.

Esos recuerdos son los vestigios narrados que unen un ahora y un después; un pasado, **antes de la BENM,** que impone sus huellas hacia lo que puede ser un cambio de ideas, virtudes, tradiciones y costumbres que impliquen diversidad y pluralidad, así como reflexión crítica[20]; **después de la BENM**, para pensar, sentir y actuar la docencia como **sujetos sociales** capaces de cuestionar la inercia cotidiana con el fin de objetivar la propia posición en el universo del campo académico.

1.4 Objetivo

Narrar las trayectorias académicas para revelar, parte de la biografía de cada estudiante del octavo semestre del grupo 4º 30, de la generación 2011-2015, con la sola idea de verse a sí mismas como docentes, idea que acompaña el fortalecimiento de la identidad docente desde el anclaje singular de lo que escriban.

1.5 Método

Con el fin de orientar a los estudiantes, de la generación 2011-2015, del grupo 4º 30 de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, en el último año de su formación inicial (7º y 8º semestres) hacia el enfoque de la docencia reflexiva, se llevó a cabo, de forma simultánea con las jornadas de práctica en condiciones reales de trabajo, un Taller al que llamamos: **Narrar la Escuela. Experiencia y Formación Docente.**

El Taller tuvo como eje las historias de vida de 13 estudiantes, quienes al descentrarse a partir de la escritura de sus narrativas, se acercaron y buscaron, de manera compartida, aquellos sucesos que les llevaron a tomar la decisión de ingresar a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, y pensar en un “antes” y un “después” de su formación inicial como docentes.

Narrar las historias de vida y muy en específico las trayectorias académicas de los docentes en formación, con la finalidad de adentrarse en el mundo de la escuela a través de sus experiencias, aporta a lo que representan los procesos identitarios de los estudiantes normalistas y a la formación de docentes en la BENM, desde el reconocimiento del sí y del otro, en tránsito de una docencia en *sí*, *para sí*.

[19] Davini, op.cit.

[20] Sañudo en Perales (2009). *La significación de la práctica educativa* (reimpresión), México: Paidós.

Tabla 1. Carta descriptiva del Taller “Narrar la escuela”

Sesión: 8	Fecha: 6 de feb. A 27 de marzo 2015	Propósito de la sesión	Contenido	Actividades	Recursos tecnológicos y materiales
1	6 febrero	Sensibilización hacia la narrativa	La narrativa es un enfoque que posibilita escribir las trayectorias de vida y formación	Lectura en voz alta por parte de la conductora del taller y sensibilización	Libros, película (La ladrona de libros), lap top, proyector
2	13 febrero	Discutir la relevancia de narrar la experiencia en el aula	El lugar de la narrativa en el aula. Importancia de la identidad biográfica, del docente y de los alumnos.	Leer y analizar diversos textos	Textos sobre narrativa
3	20 febrero	Elaborar imágenes narrativas de la realidad	La representación narrativa de la realidad	Proyección de la película (Rojo como el cielo)	Película, lap top, proyector
4	27 febrero	Escribir una autobiografía	Textos autobiográficos	Escribir y leer para socializar	Narrativas autobiográficas
5	6 marzo	Identificar las tramas de sentido para contar una historia	Tramas narrativas, historias de vida, sentido de pertenencia	Dialogar sobre las tramas narrativas y la construcción de los personajes	
6	13 marzo	Escribir un primer borrador del relato de la experiencia	Primera versión del relato	Escribir y socializar	Borrador del relato
7	20 marzo	Reescribir la versión del relato de la experiencia	Versión final del relato	Escribir y socializar	Versión final del relato
8	27 marzo	Elaborar un metarrelato del relato de la experiencia	Escribir un metarrelato del relato	Escribir y compartir la experiencia del relato, así como las experiencias en las aulas de primaria	Proyector, lap top y micrófonos

Fuente: (Elaboración propia)

1.6 Resultados y discusión

Las sesiones del taller "Narrar la escuela" centró la mirada en 13 estudiantes, desde sus propias narrativas; realizaron dos borradores, en un primer momento se leyeron en voz alta y se comentaron en colectivo y como cierre de su formación inicial como docentes en formación publicamos y presentamos las narrativas a la comunidad en el ejemplar de Barquito de Papel: "Narrar la escuela. Experiencias y formación docente".

Los títulos de las narrativas fueron los siguientes:

Fui sin ser hasta que me descubrí

Mi barco, la tripulación y el timón dirigido hacia la docencia

Reencuentros

Maestros que dejan huella

Es de sabios cambiar de opinión

¿Ser maestra es lo que realmente quiero ser?

Si tus ojos hablaran, ¿qué dirían?

Un camino diferente pero con sueños y metas en contra de la quimera

En un escritorio comienza todo…

¡Yo no quería ser maestra!

Mi país, mis tradiciones, mi cultura

Un espejo que reflejó siempre mi destino

Ser maestro no es como te lo cuentan, ser maestro es cómo tú lo vives

Uno de los aportes de la sistematización de las narrativas de estudiantes y egresados propició el abrir los ojos y escuchar la voz de un grupo de jóvenes mujeres y hombres, que tocan la realidad de la formación docente en el contexto actual del Sistema Educativo Mexicano, como una actividad concientizadora que remueve la indiferencia y prejuicios hacia este grupo de agentes educativos y va más allá de la definición heterónoma sobre su identidad en términos de técnicos de la educación.

Ante las preguntas ¿quién soy? Y ¿quién soy frente al otro? Las experiencias plasmadas en los relatos de alumnos en la formación inicial, son testimonios de búsqueda hacia una consciencia que desde el sí, desde lo que se es, despliega a la otredad y al diálogo, con cuestionamientos que conforman miradas sobre el mundo y las prácticas cotidianas en las instituciones educativas, que como información compleja se plasman en narrativas que tejen eventos, acciones, interacciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico[21].

[21] Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo* (novena reimpresión), España: Gedisa Editorial.

Tabla 2. Tensiones en el contenido de las narraciones de las y los estudiantes normalistas

Aspectos	Tensiones	
Emociones que evocan la relación con docentes en diferentes niveles educativos	Emociones positivas vinculadas con las y los profesores que tenían un dominio didáctico capaz de promover el logro de los aprendizajes de una manera satisfactoria	Inconformidad con docentes no comprometidos, que dejaban pasar el tiempo sin generar la curiosidad por saber, o bien imponían actividades rígidas y poco significativos; sin título, no saben enseñar.
Ser docentes	Formación de una disposición hacia el quehacer docente a partir de la identificación con docentes con una influencia positiva en el logro de aprendizaje	Segunda opción después de haber iniciado una carrera profesional que no llenó sus expectativas
Motivo por el cual eligieron la profesión docente	Una vocación	Cuestiones económicas
La experiencia de las aulas multiculturales en las primarias	El fortalecimiento y respeto de la dignidad de los niños, está en relación con variables socioculturales que los docentes no ven, **las decisiones que toman desde lo pedagógico y lo didáctico no se dirige hacia la atención de la diferencia cultural** del alumnado, por lo tanto el respeto y el fortalecimiento de la dignidad de los alumnos no se evidencia.	Al iniciar un reconocimiento del sí mismo, de la construcción identitaria como docente, se abre la posibilidad de generar procesos de reconocimiento y comunicación con los diferentes.
Valoración de la formación en la BENM	La promoción de espacios de docencia reflexiva en los últimos semestres de la carrera	Los espacios escolares agradables, valor de la socialización
Debilidades de la formación en la BENM	Enfocadas a su propio desempeño	Enfocadas al desempeño de docentes-formadores

Fuente: (elaboración propia)

1.7 Conclusiones

Es de suma importancia no desdibujar en la formación de los estudiantes normalistas el enfoque de la Docencia Reflexiva, con la intención de ir construyendo una teoría de la práctica y una práctica docente reflexionada desde el cómo, pero también el por qué, para qué y con quién.

Como formadora de docentes puedo afirmar que la reflexión de la práctica docente se desdibuja en la realidad y las realidades de la escuela primaria, una escuela que se sostiene de procesos administrativos y no pedagógicos; evaluaciones, tiempos muy fragmentados para las intervenciones didácticas de los estudiantes normalistas; burocracia, exigencia de resultados cuantitativos en el corto plazo, desconocimiento teórico del enfoque del docente reflexivo, por parte de profesores titulares, asesores de seminario y estudiantes:

> …Es difícil trabajar en una escuela que cumple con varios propósitos como son el Plan y Programa de Lectura, consiste en tomar lectura de las palabras por minuto a todos los miembros del grupo, hacerles preguntas de comprensión lectora, así como medir el nivel de fluidez y después publicarlo en el salón de clases…[22]

[22] Valeria Yazmin Moreno Quevedo, egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en julio de 2014

La presencia de alumnos culturalmente diferentes en las aulas de las Escuelas Primarias públicas de la Ciudad de México, es motivo de la reflexión que se hace en torno a las prácticas profesionales, no debiéramos quedarnos en la sorpresa y la perplejidad, habrá que avanzar y reconocer la importancia de sensibilizarnos y actuar de manera positiva para vivir la alteridad del aula multicultural, este proceso no se vislumbra posible sin el reconocimiento del sí mismo.

Reflexionar desde las historias de vida de los docentes en formación, puede ser el detonante de dicho proceso. A partir de las narrativas, se revela parte de las biografías incanjeables de quienes aspiran a ser maestros y maestras, permitió que se miraran a sí mismos, desde sus sentidos de pertenencia, de autorreconocimiento y desde sus muy particulares historias de vida, para que en el proceso de autopercepción, se vieran e identificaran en relación al otro, sus alumnos. El taller "Narrar la escuela" fue un espacio creativo, las narraciones no sólo fueron dispositivos de reflexión sobre lo que se hace, también nos situó en procesos dialógicos, donde aquello que narramos y compartimos habilitó la interacción y por ende la comunicación. Lo anterior se pudo concretar en las propuestas de intervención didáctica de algunos estudiantes, relacionados directamente con el enfoque intercultural.

Se concluye que las identidades de los estudiantes normalistas y las de sus alumnos, de aulas multiculturales, están en movimiento dialéctico, que desde los opuestos se esfuerzan por traducir, por interpretar y por resignificar, sus relaciones individuales y sociales, en estos movimientos no cabe el paradigma eficientista, estamos en la construcción de el carácter activo y creador de la reflexión, que saca a la luz la verdadera naturaleza de aquello que indaga, es decir, **el sí mismo**, el docente como sí mismo, pero que en el movimiento dialéctico se encontrará con el otro y con los otros y surgirá el docente **para sí mismo**.

1.8 Referencias bibliográficas

Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de Filosofía* (cuarta edición), México: FCE.

Bourdieu, P., Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva* (segunda edición), Argentina: Siglo XXI Editores.

Castañeda, A. (2005). *La formación permanente del profesorado. Campo temático y tendencias*. Tesis doctoral, México: UPN.

Davini (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Argentina: Paidós.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*, España: Paidós.

Giménez, G. (2005). "Materiales para una teoría de las identidades sociales". Recuperado de http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2008/maru/teoria_identidad_gimenez.pdf. Consultado el 11 de abril de 2014.

Hegel, G. (1820-2012). *Fenomenología del espíritu* (vigésima primera reimpresión), México: FCE.

Perales (2009). *La significación de la práctica educativa* (reimpresión), México: Paidós.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México:

FCE.

Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo* (novena reimpresión), España: Gedisa Editorial.

Ricoeur, P. (2008). *Sí mismo como otro* (tercera reimpresión), México: Siglo XXI Editores.

Salcedo, E. (2009). “Identidad y formación entre Hegel y Paul Ricoeur” en *Ensayo y Error*, Nueva Etapa, año XVIII, No. 36, pp. 29-54, Caracas, Universidad Simón Rodríguez. Consultado el 22 de abril de 2014.

SEP (1999). *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*, México.

SEP (2000). *Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional*, México.

SEP (2012). *Plan de estudios 2012. El trayecto de Práctica Profesional: orientaciones para su desarrollo*, México

Arias Gago, Ana Rosa; Llamazares de Prado; Melcón Álvarez, María Antonio
anaarias@unileon.es
jllamp00@estudiantes.unileon.es
mmela@unileon.es

ANÁLISIS DE LA CREATIVIAD DESDE UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA EN DEFICIENCIA VISUAL.

Arias Gago, Ana Rosa; Llamazares de Prado; Melcón Álvarez, María Antonio

vol. 5/fecha: 2016 Realizada: 16/06/2016 Revisado:05/10/2016 Aceptado:14/12/2016

Arias Gago, Ana Rosa; Llamazares de Prado; Melcón Álvarez, María Antonio "Análisis de la creatividad desde una perspectiva educativa en deficiencia visual". En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, nº 5, 2016, pp. 58-71.

ANÁLISIS DE LA CREATIVIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA EN DEFICIENCIA VISUAL

ANALYSIS OF THE CREATIVITY FROM AN EDUCATIONAL POINT OF VIEW IN VISUAL IMPAIRMENT

José Enrique Llamazares de Prado
Departamento Didáctica General, Específicas y Teoría de la educación, Universidad de León
jllamp00@estudiantes.unileon.es

Ana Rosa Arias Gago
Departamento Didáctica General, Específicas y Teoría de la educación, Universidad de León
anaarias@unileon.es

María Antonia Melcón Álvarez
Departamento Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León
mmela@unileon.es

Sumario: Introducción. 1. Metodología. 2. Aplicabilidad de la creatividad en la deficiencia visual. 3. Investigaciones del factor creativo en sujetos con déficit visual. 4. El papel de la creatividad en la educación de sujetos invidentes. Conclusiones. Contribuciones y significación científica de este trabajo. Referencias bibliográficas

Citación: Arias Gago, Ana Rosa; Llamazares de Prado; Melcón Álvarez, María Antonio. “Análisis de la creatividad desde una perspectiva educativa en deficiencia visual”. En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, nº 5, 2016, pp. 58-71.

ANÁLISIS DE LA CREATIVIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA EN DEFICIENCIA VISUAL
ANALYSIS OF THE CREATIVITY FROM AN EDUCATIONAL POINT OF VIEW IN VISUAL IMPAIRMENT

Autores: Arias Gago, Ana Rosa; Llamazares de Prado; Melcón Álvarez, María Antonio.

Resumen:
Escasamente se hayan investigaciones que traten la relación entre la ceguera y la creatividad, por la inexacta estimación de que no logran una interacción en una acción predominantemente visual. Siendo la educación el pilar elemental para la sociedad, y un derecho fundamental, donde todos los niños tengan acceso para lograr su máximo potencial cognitivo, emocional y creativo. En el siguiente trabajo se plantea la relevancia en el panorama educativo de elementos significativos como son la creatividad, y el pensamiento divergente, mediante un desarrollo en el campo creativo y la deficiencia visual, se indaga en los estudios del factor creativo, y el valor que implica para la educación la creatividad como herramienta didáctica. Esta exposición tiene como objetivo principal la revisión de los estudios de discapacidad visual y creatividad, a través de la metodología de Metaanálisis, existiendo un amplio consenso en cuanto a la formulación y secuenciación de las etapas que comprende, siendo muy similares a las propias de cualquier investigación empírica. Pretendemos una reflexión sistematizada de la estimación cuantitativa sintética de todos los estudios disponibles, planteando establecer un marco teórico relacionando la creatividad en la educación de alumnos con deficiencia visual, aportándose en este estudio valoraciones personales acerca de las variables anteriormente citadas. Dentro las conclusiones obtenidas se evidencia la función del potencial creativo, por medio del pensamiento divergente en la creación de conceptos e ideas, para la resolución de problemas, con interés no solo en la educación, sino en cualquier ámbito de la vida.
Palabras clave: Deficiencia visual; creatividad; revisión bibliográfica; educación inclusiva; pensamiento divergente.

Abstract:
Scarcely have been research dealing with the relationship between blindness and creativity, by the inaccurate estimate of that fail to an interaction in a predominantly visual action. Being the education the basic pillar of society, and a fundamental right, where all children have access to achieve their full potential cognitive, emotional and creative. In the following work raises the relevance in the educational landscape of significant elements such as creativity and divergent thinking, through a development in the creative field and visual impairment, delves into studies of the creative factor, and the value which implies creativity as a teaching tool for education. This exhibition has as main objective the review of the studies of visual disability and creativity, through the methodology of meta-analysis, there is a broad consensus on the wording and sequencing of stages comprising, being very similar to those of any empirical research (Rosenthal, 1991 cit. in Cooper, Hedges & Valentine, 2009). We want a systematised reflection of the synthetic quantitative estimate of all of the available studies, proposing to establish a theoretical framework linking creativity in the education of students with visual impairment, providing personal assessments about the above mentioned variables in this study. Inside the findings evidenced the function of the creative potential, through divergent thinking in the creation of concepts and ideas, solving problems, with interest not only in education but in any area of life.

Keywords: Visual deficiency; creativity; literature review; inclusive education; divergent thinking.

1. Introducción.

Son escasas las investigaciones[1] que tratan la correlación entre la creatividad y la ceguera, y aún menor el número acerca de los efectos a causa de la ausencia de visión en el desarrollo creativo, de las capacidades creativas o del pensamiento divergente.
Es fundamental en la didáctica el uso de la creatividad y del pensamiento divergente, elementos que nos hacen pensar en la Expresión Plástica, siendo indispensable incorporar en todos los grados de la enseñanza las materias que potencian la creatividad[2]. El aprendizaje por medio de la creatividad[3], pasa a ser en los niños con diversidad funcional un "metalenguaje", permitiendo mejoras y experiencias educativas.

2. Metodología.

Metaanálisis, introspección sistematizada de la valoración cuantitativa sintética de todos los estudios disponibles, planteando establecer un marco teórico relacionando la creatividad y la educación de alumnos con deficiencia visual, indagando en los aspectos del factor creativo, el pensamiento divergente o la creatividad como herramienta educativa para la resolución de problemas, desarrollo y bienestar personal, aportándose en este estudio valoraciones personales acerca de las variables anteriormente citadas.

3. Aplicabilidad de la creatividad en la deficiencia visual.

En el desarrollo de la creatividad han de darse ciertos aspectos específicos: conocimientos pre-existentes, adecuados mecanismos de memoria de trabajo, razonamiento y lenguaje apropiado, así como que estos componentes estén en correlación con las ideas originales indispensables para la base de conceptos nuevos e innovadores.
En general, las propiedades más valoradas en la creatividad son las dispuestas por Guilford: la originalidad, la flexibilidad y la fluidez; otros autores también coinciden con ello. Sin embargo, para determinados investigadores hay un cuarto aspecto en relación con el pensamiento divergente que es: la elaboración. Además, se pueden reflejar otras variables como son: un contexto adecuado, una alta motivación intrínseca, constancia y capacidad para mantener la propia idea.

4. Investigaciones del factor creativo en sujetos con déficit visual.

Los estudios dispuestos a continuación, que correlacionan las personas invidentes y la creatividad, podrían agruparse siguiendo ciertos aspectos: la correlación de la movilidad y el pensamiento creativo, la inclusión creativa, la imagen creativa, la expresión creativa, el desarrollo de las capacidades y el aprendizaje artístico.
La correlación entre la movilidad y el pensamiento creativo fue propuesta por Tisdall, desta-

---

[1] Ver la obra de estudio de Arnheim, Tilley, Mitjáns, Rodríguez, o Chinchilla, y Conejo entre otros.
[2] Romero, S. "Creativity in education, its development from a pedagogical perspective". *Journal of sport and health research, 5,* (2), 2013, pp. 221-228.
[3] Marina, J. y Marina, E. *El aprendizaje de la creatividad.* Barcelona, Ariel, 2013.

cando un aumento de la movilidad en niños invidentes con una función de adecuación a las pautas de riesgo, constituyendo una demostración de pensamiento creativo.
Los investigadores Byers-Lang y McCall, abordaron el estudio sobre la inclusión creativa en personas invidentes en la etapa infantil con programas de rehabilitación en base a grupos de pares, deduciéndose que un mayor desarrollo de la creatividad en niños invidentes lograría incrementar el grado de expresión corporal, dado que en ciertos casos, resulta muy difícil una aproximación al medio sin la referencia visual.
En cuanto a la investigación de Jansson, este autor analizó la imagen creativa entre sujetos con déficit visual y normovisuales, empleando el test "Onomatopeya e Imágenes". Concluyó que los sujetos con déficit visual detentan altas valoraciones en la conformación de la imagen creativa en comparación con los normovisuales.
La investigación de Lowenfeld y Brittain, planteaba la expresión creativa subjetiva del sujeto invidente a través de la obra escultórica, para estos autores se discernían dos modelos distintos de creatividad en base a la estructura mental dominante; el modelo háptico y el modelo visual. En los resultados diferenciaron diferentes medios de expresión para personas invidentes y en normovisuales, aunque evidenciaron que resulta equivalente en los dos grupos el proceso creativo. En cuanto a la representación de la imagen corporal, los datos mostraron que los niños invidentes disponían de un nivel menor de desarrollo en la imagen corporal, así como formas menos exactas en relación con los normovisuales.
El desarrollo de las capacidades y el aprendizaje de las habilidades artísticas en sujetos invidentes fueron estudiados por diferentes autores. La capacidad musical en relación con invidentes y normovisuales, fue planteado por Pitman, influenciada por la teoría de Revesz y utilizando para el estudio el "Test Wing de Inteligencia Musical". Los resultados evidenciaron que un elevado grado de sujetos invidentes presentaban una mayor capacidad musical en contraste con los normovisuales, sobre todo en los subtets de percepción auditiva. Esta mayor capacidad musical en los niños invidentes no poseía correspondencia con un alto potencial, no obstante, si albergaba equivalencia con un desarrollo más completo de ese potencial.

Sin embargo, en la investigación con niños invidentes en comparación con normovisuales de Halpin, los resultados reflejaron altas valoraciones en flexibilidad, originalidad y fluidez, en las acciones de pensamiento divergente, determinándose que los invidentes poseían de una mayor creatividad.

Otra investigación más actual de la imagen corporal en relación a sujetos invidentes, es el estudio de Pinquart y Pfeiffer (2012). Sus datos evidencian que los adolescentes con discapacidad visual y, particularmente, en las mujeres adolescentes, presentaban fuertes asociaciones de imagen corporal con el bienestar psicológico y el acoso; en el caso de las mujeres, estas son más susceptibles a la insatisfacción corporal que los hombres adolescentes, cuando no son capaces de satisfacer las normas sociales sobre el cuerpo idealmente "perfecto".
Retomando el tema del reconocimiento sensorial, el estudio realizado sobre la exploración háptica por Kennedy y el posterior estudio de Kennedy y Domander, constataron que el reconocimiento de los objetos es mayor en los invidentes con ceguera adquirida en comparación a los invidentes congénitos.

5. El papel de la creatividad en la educación de sujetos invidentes.

Actualmente se manifiesta gran interés por parte de la educación, en la utilización de la inteligencia emocional y la creatividad como elementos clave para el desarrollo personal, social, para fomentar una mayor implicación de los individuos en la sociedad, aunque continua siendo un terreno aún por explorar en el campo de la educación inclusiva, considerando la educación inclusiva como una respuesta educativa dada a las personas con diversidad funcional[4].
La utilización de la creatividad en la mejora de la calidad educativa de sujetos con necesidades educativas especiales no es un tema reciente, los antecedentes en este tipo de investigación fueron Houtz y Phillips (1976), Khatena (1976) y Uno et al., (1976), citados en Duarte (2003), analizando las aportaciones de los estudios sobre la creatividad, así como su inscripción a los planes docentes de los currículos escolares, en concreto en materias de educación especial, destacando la premisa de que no se manifestaron distinciones notables en las dimensiones de creatividad.

En el campo didáctico, la incorporación de procedimientos, actividades, técnicas creativas y artísticas en el plan docente conforma la determinación de conseguir “una enseñanza para el éxito”.

En el ámbito de los estudiantes invidentes, a causa de la reducción de la entrada sensorial, el aprendizaje se da como consecuencia de la actividad reciproca táctil-kinestésica y el sentido auditivo. La cantidad de información que el sujeto invidente obtiene del entorno es percibida de modo fraccionario, a diferencia de los normovisuales. De ello se deriva la importancia en el uso de estos canales de comunicación en la didáctica, destacando el uso de todos los sentidos en la enseñanza para favorecer una educación multisensorial. En el alumnado con discapacidad visual, la intervención del profesorado en materia creativa favorece la adaptación a las posibilidades reales en cada alumno, motivándoles a desarrollar actividades y conceptos nuevos que tengan su fundamento en los conocimientos y las expresiones.
Para Novaes, es crucial defender la necesidad del desarrollo creativo favoreciendo un entorno adecuado para la expresión y la formación de ideas, e innovaciones, destacando su aplicabilidad en las aulas y con énfasis en el inicio en edades tempranas prosiguiendo a lo largo de su formación, propiciando con ello la mejora en otras áreas temáticas escolares. Cabe destacar que todas las personas disponemos en mayor o menor grado potencial creador capaz de ser desarrollado. La diferencia a la hora de manifestarse la creatividad entre los diferentes sujetos es a causa de la herencia y a la educación.
La investigación de Sternberg y Lubart en cuanto a la capacidad creadora ha determinado que ciertos sujetos presentan de altas competencias en un cierto ámbito de desempeño o en algunos ámbitos, con lo que resulta posible estar dotado de capacidad creadora en cierto aspecto y no estarlo en otro. En conclusión, estos autores postulan que segregar a los sujetos menos creativos de los más creativos, no tiene sentido. Siendo igualmente aplicable a cualquier tipo de alumnado con o sin discapacidad.
Siguiendo a Carpio, un sujeto será creativo solamente en los entornos en los que haya alcanzado una configuración adecuada de las competencias a la resolución de problemas. Es en la educación donde se desarrollan unas competencias básicas, no obstante, se requiere de

[4] Lozano, J., Cerezo, M. y Alcaraz. *Plan de Atención a la Diversidad.* Madrid, Alianza, 2015.

un planteamiento de circunstancias que conformen una configuración diversa y no exclusivamente de una única solución.

En su libro *Atmósferas creativas. Juega, piensa y crea* (2005), Betancourt y Valadéz especifican que un entorno creativo, es aquel que propicie un estado idóneo de activación tanto afectiva como cognitivamente y facilita en la realización de tareas grupales el rendimiento productivo.

Las ventajas de dotar al alumnado de un entorno creativo en el caso que nos ocupa, la discapacidad visual, con la supresión de limitaciones para poder dotarles de libertad sin condicionamientos externos, son diversas, como son: mejora de su autoestima, su autoconcepto, su motivación y capacidad expresiva, se sienten más seguros y desarrollan una mejor generación y comunicación de ideas, así como una mejora evidente en la forma de expresarlas. No obstante, la mayoría de las investigaciones manifiestan la necesidad de indagar más para obtener resultados sólidos contrastables[5].

Podemos destacar a Marín como el investigador principal que postuló la defensa de la creatividad como base esencial en la acción educativa. Por tanto, incentivar en la enseñanza el pensamiento divergente es un elemento esencial para el progreso de cualquier centro educativo, para formar un alumnado con más capacidad de resolución, innovación y, salidas a las limitaciones que se les planteen a lo largo de su desarrollo.

Es evidente que el perfeccionamiento curricular de los centros ha de ser constante, y que tienen que estar abiertos a innovaciones y mejoras que procuren un mejor desarrollo para su alumnado, por tanto, es la creatividad como postula De Prado, un factor educativo que propicia que tanto alumnado como profesorado reformulen ideas, e imágenes, reconstruyendo estructuras mentales, para lograr un mejor razonamiento a través de la elaboración de opiniones e ideas distintas, en relación con experiencias personales y vivencias, para configurar la formación de ideas, así como proyectarlas en la práctica, solventando limitaciones.

En la creatividad desempeña un lugar destacado la emoción, y los procesos emocionales, por ende, a día de hoy, se trata de incentivar su práctica en las clases para modernizar los currículos escolares por medio de la gestión emocional, alentando la capacidad empática, pilar esencial si deseamos escuelas innovadoras. En consecuencia, cabe exponer como ejemplo los centros "Change Maker", Escuela Sadako y Amara Berri, decidiendo el alumno qué desea aprender intensificando exponencialmente la motivación e interés por lo que aprende y además se le enseña al alumno a manejar su propio lenguaje para compartirlo con los demás[6]. Hoy en día, juega un papel destacado la teoría de Gardner, las inteligencias múltiples,

[5] Para ampliar información: Halder, S, & Datta, P. "An exploration into self concept: A comparative analysus between the adolescents who are sighted and blind in India". *British Journal of Visual Impairment, 30* (1), 2012, pp. 31-41; Mishra, V. & Singh, A. "A comparative study of self-concept and self-confidence of sighted and visually impaired children". *EXCEL Internacional Journal of Multidisciplinary Management Studies, 2* (2), 2012, pp. 148-157; o bien Datta, P. "Autoconcepto y discapacidad visual: una revisión bibliográfica. Integración". *Revista sobre discapacidad visual.* (65), ONCE, 2015.

[6] Pérez-Pereira, M. & Conti-Ramsden, G. *Language development and social interaction in blind children.* Psychology Press, 2013, pp. 37-91.

la educación emocional y la tecnología para el desarrollo de una mejora educativa, en la formación de las escuelas innovadoras.
La actividad creativa, tiene una condición cambiante, el sujeto creativo, valora el entorno, le influye, lo re-estructura, reconfigurándola según sus valoraciones, logrando un cambio innovador. En el campo pedagógico, posee un rol esencial la acción del profesorado[7], en tanto la adecuación, como la relación de los contenidos de los currículos escolares referente a los grupos de estudiantes que dispongan, valorando los intereses y las virtudes, así como los requisitos de cada alumno. Otorgándoles de una autonomía creativa, sin bloqueos creativos, en un entorno seguro para manifestar cualquier idea o emoción sin temor al ridículo, en contraposición del alumnado donde prevalece el modelo estándar de ejecución, dado que no son capaces de innovar o crear fuera de la norma.

Conclusiones.

La educación es un pilar fundamental de cualquier sociedad, teniendo que ser accesible para todos, por medio de la educación se puede potenciar la creatividad y con ello, el pensamiento divergente, posibilitando la generación de nuevas ideas y conceptos, así como nuevas vías de resolución de problemas, con interés no únicamente en la aplicación escolar, sino para cualquier ámbito de la vida en general.

El uso de la creatividad no solo comprende beneficios en el alumnado también en el propio profesorado[8] por medio de un aprendizaje continuo, favoreciendo el desarrollo de la inteligencia creativa con un mayor desarrollo del pensamiento divergente, y un mayor contacto con el alumnado con ejercicios que impliquen la participación activa del alumnado y del profesorado.

Analizados los siguientes estudios es de vital importancia la aplicabilidad creativa en el contexto escolar, cabe citar el trabajo de Kirst, de naturaleza cualitativa, se realizó una experiencia taller de Arte Contemporáneo para públicos ciegos y videntes. Con la creación de material didáctico, los dos tipos de alumnados interactuaron con los materiales que suscitaban un diálogo colectivo con el arte. En el análisis de los datos se observó que los invidentes pueden conocer el arte contemporáneo por medio de aprendizajes multisensoriales, así como en las obras que necesiten de poca o ninguna adaptación; pudiendo ser aplicable en las aulas tanto en la enseñanza formal y no formal, utilizando enfoques que sean aplicables tanto a los deficientes visuales como a los normovisuales.

---

[7] Consúltese Nuñez, M. “La deficiencia visual”. *En Memorias del III Congreso “La atención a la diversidad en el sistema educativo”, Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.* ONCE, 2001. Recuperado de: https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/10.pdf; Rodríguez, A. “Integración escolar de alumnos con deficiencia visual en España: Algunas sugerencias espaciales y contribuciones tecnológicas y tiflotecnológicas”. *Estudios pedagógicos,* Valdivia, nº 29, 2003, pp. 143-153; Caballo, C. y Núñez, M. “Personas con discapacidad visual”. En *Discapacidad e inclusión: manual de docencia*. Salamanca, Amaru Ediciones, 2013, pp. 259-284.
[8] En Bae, S., Song, J. & Kim, H. “Teachers’ creativity in career technical education: The mediating effect of knowledge creation practices in the learning organization”. *The Korean Social Science Journal, 39* (1), 2012, pp. 59-81.

En otro estudio de vertiente didáctica creativa en personas con discapacidad visual es el tratado por Ruiz, donde se establece un programa de innovación docente desde el ámbito escolar y museístico, integrado dentro de un Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Sevilla, instruyéndose a los alumnos universitarios acerca del modo más eficaz de orientar y ayudar a una persona invidente en la captación de obras de arte.

Las actividades artísticas con niños invidentes y con déficit visual en talleres en “Cuadernos del Sureste”, corroboran que tienen un desarrollo creativo que los conecta con los instructores de ese taller, proporcionando un desarrollo en la personalidad de cada alumno. Estas acciones en talleres facilitan circunstancias semejantes a las del juego, dotándoles de una mejor expresividad para manifestar sus ideas, en consecuencia, facilitando la comprensión de distintas artes se fomenta una mejora en distintas vías de expresión.

El arte como herramienta educativa es fundamental, siendo un instrumento de mejora y crecimiento personal, así como un medio de integración para los distintos ámbitos educativos, ayudando a la gestión y la toma de decisión de las diversas asignaturas así como la resolución de las mismas. Su empleabilidad favorece el desarrollo de las habilidades personales, la motivación, la confianza en sí mismo, la autoconciencia, la generación de ideas facilitando la resolución de problemas.

Como propuesta de mejora, dentro de las escuelas se ha de fomentar el desarrollo creativo mediante el contacto directo, así como la vinculación in situ con artistas y con profesionales mientras realizan sus composiciones, mejoraría considerablemente el desarrollo del alumnado en especial con discapacidad visual, poder experimentar y aprender de primera mano del contacto creativo, pudiendo desarrollar la capacidad de plasmar sus ideas, pensamientos y sentimientos en la obra de arte.

Contribuciones y significación científica de este trabajo:

Este Trabajo pretende, revisar los diversos estudios sobre la relación entre la creatividad desde la perspectiva educativa y la deficiencia visual. Aportando nuevos conocimientos, una síntesis al estado de la cuestión y proporcionando nuevas líneas de investigación que aporten nuevos conocimientos.

Referencias bibliográficas

Al-Dababneh, K., al-Masa'deh, M. y Oliemat, E. "The effect of a training programme in creativity on developing the creative abilities among children with visual impairment". *Early Child Development and Care, 185* (2), 2015, pp. 317-339.

Allen, P. *Arte-terapia: guía de autodescubrimiento a través del arte y la creatividad*. Madrid, Gaia, 2010.

Aguês Da Cruz, S. D. *DO PARADIGMA DO VER AO DO TOCAR. O DEVIR HÁPTICO NA CRIAÇÃO ARTÍSTICA CONTEMPORÂNEA* [Tesis doctoral no publicada]. Universitat Politècnica de València, 2016. doi:10.4995/Thesis/10251/61441.

Bae, S., Song, J. & Kim, H. "Teachers' creativity in career technical education: The mediating effect of knowledge creation practices in the learning organization". *The Korean Social Science Journal, 39* (1), 2012, pp. 59-81.

Betancourt, J. y Valadéz, M. *Atmósferas creativas. Juega, piensa y crea.* Ciudad de México, Manual Moderno, 2005.

Bregagnolo, E. N. TALLER "LA EDUCACIÓN INICIAL" (Doctoral dissertation, Universidad Nacional del Nordeste), 2015. Recuperado de: http://hum.unne.edu.ar/academica/ambientacion/modulos/modulo_inicial.pdf

Caballo, C. y Núñez, M. "Personas con discapacidad visual". En *Discapacidad e inclusión: manual de docencia*. Salamanca, Amaru Ediciones, 2013, pp. 259-284.

Carpio, C. "La creatividad como conducta". En Bazán Ramírez, A. (comp.) *Aportes conceptuales y metodológicos en Psicología Aplicada.* Ciudad de México, Instituto Tecnológico de Sonora, 1999, pp. 37-54.

Cooper, H., Hedges, L. & Valentine, J. (Eds.) *The handbook of research synthesis and meta--analysis.* Russell Sage Foundation, 2009.

Chacón, Y. "Una revisión crítica del concepto de creatividad". *Revista actualidades investigativas en educación, 5* (1), 2005, pp. 1-30. DOI: http://dx.doi.org/10.15517/aie.v5i1.9120

Chinchilla, M. y Conejo, I. "Creatividad, expresión y arte: Terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración". *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa,* (6), 2003, pp. 129-148.

Da Rosa, M., Goncalves, I. y da Cunha, S. "El Profesor de Arte para Niños Ciegos: Prácticas Pedagógicas en Dos Realidades." Brasil, UDESC, 2011. Recuperado de http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab24.pdf

Datta, P. "Self-concept and vision impairment: A review". *British Journal of Visual Impairment, 32* (3), 2014, pp. 200-210.

Datta, P. “Autoconcepto y discapacidad visual: una revisión bibliográfica. Integración”. *Revista sobre discapacidad visual.* (65), ONCE, 2015.

De Bono, E. *Pensamiento creativo: El poder del Pensamiento Lateral*. Manual de creatividad. Argentina, Paidós Plural, 2000, pp. 1-186

De Prado, D. *La creatividad, motor de la renovación esencial de la educación.* Educrea, Universidad de Santiago de Compostela, 2003.

Díaz, M. “El Alumnado con Deficiencia Visual. Necesidades y respuesta educativa”. *Innovación y Experiencias Educativas.* (14), 2009, pp. 1-8.

Dosio, P. *Apuntes sobre el arte de los no videntes.* Folleto Vicerrectoría Académica, Biblioteca Mario Carvajal, Universidad del Valle, 2007.

Dosio, P. A. (s.f.). La educación y los no videntes. Recuperado de http://www.pasoapaso.com.ve/index.php/unadecadaretratando/item/480-La%20educaci%C3%B3n%20y%20los%20no%20videntes

Dulin, D. y Hatwell, Y. “The effects of visual experience and training in raised-line materials on the mental spatial imagery of blind persons”. *Journal of Visual Impairment & Blindness* (JVIB), (07), 2006.

Duarte, E. “Creatividad como un recurso psicológico para niños con necesidades educativas especiales”. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación, 4*(2), 2003, pp. 13-32.
Espinosa, R. “El proceso creativo de personas invidentes como una forma de expresión comunicativa”. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, (22), 2014, pp. 6-34.

Espinosa, R. y Castillo, H. “Análisis y evaluación de la generación de iconos mentales en personas invidentes a partir de la percepción virtual táctil utilizando realidad virtual y sistemas hápticos”. *Icono14, 12* (2), 2014, pp. 295-317.

Fernández, E. R. (s.f.). La Creatividad en la educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Recuperado de: http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte01/elena.htm

Fernández, E. *La creatividad en el desarrollo de los niños ciegos.* Universidad de Santiago de Compostela, 2005.

Frías, P. “ENCREA: docentes con entrenador personal en creatividad Estudio de caso único con línea base múltiple”. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad,* nº 21, 2013, pp. 4-27.

Gardner, H. *Las inteligencias múltiples: La Teoría en la práctica.* Barcelona, Paidós, 2011.
Grunwald, M. (Ed.). *Human haptic perception: Basics and applications*. Springer Science & Business Media, 2008.

Halder, S, & Datta, P. “An exploration into self concept: A comparative analysus between the adolescents who are sighted and blind in India”. *British Journal of Visual Impairment, 30* (1), 2012, pp. 31-41.

Heredia, M. *Artes Plásticas: La comunicación de la experiencia artística en las personas con ceguera.* (Tesis inédita de doctorado). Instituto Universitario Nacional del Arte I.U.N.A, 2009, pp. 1-64. Recuperado de: http://www.arteuna.com/talleres/tesis/Tesis-Maria_Cristina_HEREDIA_BASAIL.pdf

Hodge, S. & Eccles, F. Loneliness, social isolation and sight loss: a literature review conducted for Thomas Pocklington Trust. Lancaster University, 2013, pp. 1-44. Recuperado de: http://eprints.lancs.ac.uk/68597/1/loneliness_social_isolation_and_sight_loss_final_report_dec_13.pdf

Holmes, E., Hughes, B. & Jansson, G. “Haptic perception of texture gradients” *Perception 27* (8), 1998, pp. 993 – 1008.

Jiménez, J., Artiles, C., Rodríguez, C. y García, E. *Adaptación y Baremación del Test de Pensamiento creativo de Torrance: Expresión Figurada. Educación Primaria y Secundaria.* Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del gobierno de Canarias, 2007.

Lobato, S., Martínez, M. y Molinos, I. “El desarrollo de habilidades en las personas con necesidades educativas especiales a través de la expresión plástica”. *EA Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa,* nº 6, 2003, pp. 47-70.

López, O. “Enseñar creatividad. El espacio educativo”. *Cuad. Fac. Humanid. Cienc. Soc.* Univ. Nac. Jujuy, 12, 2008, p. 49.

Lorenzo, J. *La educación artística del deficiente visual. Análisis específico del lenguaje plástico.* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de La Laguna, 2004.

Lozano, J., Cerezo, M. y Alcaraz. *Plan de Atención a la Diversidad.* Madrid, Alianza, 2015.

Marín, R. *La Creatividad: diagnóstico, evaluación e investigación.* Madrid, UNED, 1995.

Marina, J. y Marina, E. *El aprendizaje de la creatividad.* Barcelona, Ariel, 2013.

Martínez Abellán, R. “Deficiencia visual, creatividad, expresión y terapias artísticas” (I). *Polibea,* nº 74, 2005, pp. 15-26.

Martínez Abellán, R. “Deficiencia visual, creatividad, expresión y terapias artísticas” (II). *Polibea,* nº 75, 2005, pp. 29-43.

Mishra, V. & Singh, A. “A comparative study of self-concept and self-confidence of sighted and visually impaired children”. *EXCEL Internacional Journal of Multidisciplinary Management Studies, 2* (2), 2012, pp. 148-157.

Moreno, M., Huijbregt, L. y Ramírez, A. “Conocimiento estético y percepción háptica en la experiencia del arte como motor en las relaciones humanas”. *Red Visual, nº* 17, 2012, pp.15-22.

Recuperado de: http://www.redvisual.net/images/PDF/17/redvisual17_02_moreno-huijbergt--ramirez.pdf

Muñoz, A. *Manual de creatividad (Textos Docentes).* Madrid, Fundación Universitaria San Pablo CEU, 1, 2015, pp. 128.

Nuñez, M. "La deficiencia visual". *En Memorias del III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo", Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.* ONCE, 2001. Recuperado de: https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/10.pdf

Penagos, J. y Aluni, R. "Creatividad, una aproximación". *Revista Psicología* (Edición Especial), 2000, pp.1-8.

Peña, N. *Otras visualidades: crear y enseñar fotografía desde la percepción invidente.* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, 2014, pp. 29-110.

Pérez-Pereira, M. & Conti-Ramsden, G. *Language development and social interaction in blind children.* Psychology Press, 2013, pp. 37-91.

Pinquart, M. & Pfeiffer, J. P. "Body image in adolescents with and without visual impairment". *British Journal of Visual Impairment, 30* (3), 2012, pp. 122-131.

Rodríguez, A. "Integración escolar de alumnos con deficiencia visual en España: Algunas sugerencias espaciales y contribuciones tecnológicas y tiflotecnológicas". *Estudios pedagógicos,* Valdivia, nº 29, 2003, pp. 143-153.

Romero, S. "Creativity in education, its development from a pedagogical perspective". *Journal of sport and health research, 5,* (2), 2013, pp. 221-228.

Rubin, J. A. *Child art therapy. 25 th Anniversary Edition*. New York, New York, John Wiley & Sons, 2011, pp. 90-110.

Ruiz, M. "Discapacidad y sociedad: un programa educativo en el museo dirigido a personas con discapacidad visual". *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº 23, 2004, pp. 47-62.

Sternberg, R. y Lubart, T. *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona, Paidós, 1997.

Vanlierde, A. & Wanet-Defalque, M. "The role of visual experience in mental imagery". *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB), 99* (03)165-178, 2005.

Warren, D. *Blindness and children: An individual differences approach*. Cambridge, University Press, 1994, pp. 333.

Llorent, Vicente J.; Ruiz-Calzado, Inmaculada;
Varo-Millán, Juan Carlos.
vjllorent@uco.es
m62rucai@uco.es
lf2vamij@uco.es

INDICADORES DEL BUEN DOCENTE EN BASE A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL. LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA..

Llorent, Vicente J.; Ruiz-Calzado, Inmaculada;
Varo-Millán, Juan Carlos

vol. 5/fecha: 2016 Realizada: 16/06/2016 Revisado:05/10/2016 Aceptado:14/12/2016

Llorent, Vicente J.; Ruiz-Calzado, Inmaculada; Varo-Millán, Juan Carlos "Indicadores del buen docente en base a la inteligencia emocional. La formación universitaria en educación inclusiva.". En Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras, nº 5, 2016, pp. 72-91.

INDICADORES DEL BUEN DOCENTE EN BASE A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL. LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA.

INDICATORS OF GOOD TEACHER BASED ON EMOTIONAL INTELLIGENCE. THE UNIVERSITY TRAINING IN INCLUSIVE EDUCATION.

Autores:

Vicente J. Llorent

Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba

vjllorent@uco.es

Inmaculada Ruiz-Calzado

Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba

m62rucai@uco.es

Juan Carlos Varo-Millán

Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba

lf2vamij@uco.es

Sumario: 1. Introducción. 2. Objetivos. 3. Investigaciones de referencia. 4. Propuesta de diseño de investigación. 4.1. Diseño. 4.2 . Participantes. 4.3. Procedimiento. 5. Propuesta de instrumentos. 5.1. Cuestionario de personalidad (EPQ-R). 5.1.1. Estabilidad−Neuroticismo (N). 5.1.2. Extraversión−Introversión (E). 5.1.3 Normalidad−Psicoticismo (P). 5.1.4. Sinceridad o Veracidad (L o V). 5.2. Escala de Inteligencia Emocional Bar-On (EQ-I). 5.3. Escala INDEX FOR INCLUSIÓN. 6. Procedimiento estadístico. 6.1. Correlaciones: Análisis de correlaciones bivariadas de Pearson entre las escalas del EQ-i con los factores del EPQ-R. 6.2. Anova: Se realizará una ANOVA de Medidas Repetidas con control de co-variables. 7. Resultados. 8. Conclusión.

Citación: Lloret, Vicente J; Ruiz-Calzado, Inmaculada; Varo-Millán, Juan Carlos. “Indicadores del buen docente en base a la inteligencia emocional. La formación universitaria en educación inclusiva”. En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, nº 5, 2016, pp. 72-91.

INDICADORES DEL BUEN DOCENTE EN BASE A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL. LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA.

INDICATORS OF GOOD TEACHER BASED ON EMOTIONAL INTELLIGENCE. THE UNIVERSITY TRAINING IN INCLUSIVE EDUCATION.

Autor: Juan Carlos Varo-Millán, Vicente J. Llorent, Inmaculada Ruiz-Calzado

Resumen: En este artículo plantea como un elemento de relevancia la identificación de aquellas características que mide la Inteligencia Emocional como los indicadores que se consideran más importantes para el “buen docente”. Proponemos una metodología cuantitativa, para medir cuáles son los indicadores que se destacan por un lado desde la perspectiva del alumnado y por otro del profesorado. Acotando el estudio a una visión desde la etapa de formación universitaria. Mostrando qué elementos es necesario desarrollar en la formación del docente para conseguir una educación inclusiva.

Palabras clave: Indicadores, Inteligencia Emocional, buen docente, Educación Inclusiva.

Abstract: This article discusses as an important element to identify those characteristics that emotional intelligence measures as indicators considered most important for the “good teacher”. We propose a quantitative methodology to measure what are the indicators that stand on one side from the students perspective and of on the other side from professors. We delimitate the study to the stage of university Education. Showing what elements need to be developed in the teacher´s training to have an inclusive education.

Key words: Indicators, Emotional Intelligence, good teacher, inclusive education.

1. INTRODUCCIÓN

Docente proviene del latín: *docens, -entis,* part. act. de *docēre*, enseñar. Según la RAE (Real Academia Española de la Lengua), docente se define como:

1. Adj. Que enseña. U. t. c. s. (usado también como sustantivo).
2. Adj. Perteneciente o relativo a la enseñanza.

Ser buen docente, se convierte en un concepto más difícil de definir, pues habrá que delimitar cuales son los descriptores que definen tal constructo.

Así, podemos decir que el docente no se puede definir exclusivamente por su actividad sino por el sentido que se da a ésta, pues si tomamos el vocablo en su acepción originaria para ser un buen docente solo bastaría saber expresarse adecuadamente, siendo aquel que expresa ante un público, el que da fe de su conocimiento y es capaz de traspasarlo.

Si bien esto último no deja de ser una perspectiva algo limitada del quehacer docente, pues no basta con saber de un tema cuando se es incapaz de enseñarlo. Entendiendo así a la docencia como un proceso ligado al cambio de la persona receptora. Donde la relación del proceso enseñanza-aprendizaje ha de producir conocimiento y generar las condiciones necesarias para que los alumnos puedan apropiarse de ese conocimiento ([1]).

Educar implicar dirigir, orientar, facilitar un cambio en la persona del otro y para el buen desarrollo de esta actividad requiere de unas competencias básicas como son: capacidad de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje; seleccionar y presentar los contenidos disciplinares; ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles; la alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC; gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; relacionarse constructivamente con los alumnos; acompañamiento a los estudiantes; reflexionar e investigar sobre la enseñanza; implicarse institucionalmente ([2]).

Todo ello, sin olvidar que el buen docente, debe llevar a cabo los procesos de evaluación necesarios que medirán el rendimiento de las acciones formativas, los aprendizajes de los alumnos, la calidad de la actuación docente, etc. Así, en esta tarea deberá seleccionar y validar los instrumentos más adecuados de medición, la metodología a utilizar, y en qué momentos y con qué finalidad llevará a cabo la evaluación. Así, con la aplicación de una evaluación holística el docente tendrá la herramienta para conocer y mejorar la calidad de su labor.

Si bien todo ello languidece ante la imposibilidad de ser llevado a cabo cuando el docente carece de una cualidad esencial para su labor, esto es: la Inteligencia Emocional aplicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este tipo de inteligencia ha tenido una gran difusión desde la publicación del libro Inteligencia Emocional de Daniel Goleman en 1995, pero esto no es una idea innovadora, pues ya en el siglo XIX existe documentación sobre este concepto ([3]).

---

[1] VAIN, P. *La evaluación de la docencia universitaria: Un problema complejo*. Buenos Aires, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), 2002.

[2] ZABALZA, M.A. Conferencia sobre Competencias docentes (09/02/2005, Pontificia Universidad Javeriana de Cali).

[3] BAR-ON, R. *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Multi-Health Systems, 1997,

Este nuevo enfoque sobre la búsqueda de los descriptores del constructo “ser ben docente” hacía necesaria una ruptura con los modelos psicométricos existentes de la inteligencia única, por lo que se planteó una concepción multiforme de la misma ([4]).

Esta nueva concepción se aleja de las teorías que consideran al individuo como un organismo que se limita a recibir estímulos a los que responde de acuerdo a una batería de aprendizajes anteriores (visión conductista); así como de la postura que considera que la inteligencia es una capacidad cuantificable y fija (visión psicométrica clásica). Acercándose hacia un concepto de inteligencia múltiple, donde existen “varias” inteligencias de diversos tipos, que son vistas como las formas en que los individuos adquieren, retienen y manipulan la información del medio y demuestran sus pensamientos a los demás. Estas fueron clasificadas como sigue:

1. Inteligencia lingüística
2. Inteligencia lógico-matemática
3. Inteligencia musical
4. Inteligencia espacial
5. Inteligencia cinestésico-corporal
6. Inteligencia interpersonal
7. Inteligencia intrapersonal

Nosotros nos centraremos en las dos últimas, que más adelante darían lugar a la llamada Inteligencia Emocional, que fue definida formalmente en 1990 por John Mayer y Peter Salovey como ([5]):

“*tipo de inteligencia social que incluye la habilidad para supervisar y entender las emociones propias y de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamientos y comportamientos*”

Según esta definición, para poder delimitar qué es ser buen docente, habrá de definir las competencias que debe poseer dicho docente en base a su inteligencia emocional.

Las cinco áreas que componen la inteligencia emocional llevan asociadas una serie de competencias que el buen docente debe potenciar. Las tres primeras áreas, de las cinco que vamos a exponer aquí, comprenden lo que antes se llamó inteligencia intrapersonal, relacionados con los aspectos internos y propios de una persona: autoconocimiento, autorregulación y automotivación ([6]).

1.1. Autoconocimiento

- Conciencia emocional: Un docente ha de saber cómo se siente ante una clase, es importante que sepa que emoción está sintiendo y que efecto puede generar esta en él y en sus estudiantes.
- Confianza en uno mismo. Un formador ha de sentirse capaz de trasladar la información que tiene dentro de él a sus alumnos, ha de creer en sus capacidades.

[4] GARDNER, H. *Estructuras de la mente: la teoría de las Inteligencias Múltiples*. Colombia, Fondo de Cultura Económica, 1983.
[5] SALOVEY, P. y MAYER, J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9:185-211.
[6] GOLEMAN, D. *Inteligencia Emocional*. Barcelona, Kairós, 1995, p.450.

1. 2. Autorregulación (autocontrol)

- Autocontrol. Una persona que pretende facilitar el aprendizaje de otros necesita manejar adecuadamente las emociones y los impulsos que le puedan resultar perjudiciales.
- Confiabilidad. Para generar la autoconfianza mencionada anteriormente es importante mantener unas normas de honestidad e integridad con uno mismo, un docente ha de tener claros sus principios y sus valores y respetarlos y cuidarlos día a día.
- Integridad. El docente integro es aquel que se siente responsable de procurar el aprendizaje de sus estudiantes y hace todo lo posible para ello.
- Adaptabilidad. Son muchos los cambios que un docente vocacional vive en su carrera y a los que ha de adaptarse, para lo cual es conveniente entrenar la flexibilidad.
- Innovación. El buen formador es aquel que no deja de sentirse alumno y está abierto y dispuesto a las nuevas ideas.

1.3. Automotivación

- Motivación al logro. Un docente “vivo” es aquel que no se acomoda y que se esfuerza cada día por mejorar y ser excelente en su labor, es aquel que tiene hambre de nuevos éxitos y que se siente afortunado por tener la oportunidad de formar personas.
- Compromiso. El docente que se siente comprometido con el aprendizaje de sus estudiantes hará todo lo posible para que estos lleguen a lograr su objetivo académico.
- Iniciativa. Ese docente “vivo” que ya se mencionaba antes crea y aprovecha oportunidades para los fines que persiga.
- Optimismo. Uno de los factores que despierta la motivación y la ilusión del docente es la visión positiva y realista de sus alumnos y de sus capacidades: confiar y creer en ellos.

Las 2 áreas restantes comprenderían lo que antes se llamó inteligencia interpersonal, que es lo relacionado con los aspectos externos y comunicativos de una persona: empatía y habilidades sociales.

1.4. Empatía

- Comprensión de los demás. Un buen docente tiene la capacidad de captar el nivel de conocimientos, los sentimientos, los puntos de vista y las preocupaciones de sus alumnos.
- Ayudar a los demás a desarrollarse. Una vez se han percibido las necesidades de desarrollo de los estudiantes hay que cubrirlas o mejor dicho hay que facilitar que los mismos alumnos las cubran mediante su propio esfuerzo y voluntad.
- Orientación hacia el servicio. Un buen formador, al igual que un buen sacerdote, tiene claro quiénes son sus “jefes” y por tanto a quien han de servir: a sus alumnos.
- Aprovechar la diversidad. El docente “vivo” sabe cultivar y aprovechar las oportunidades que brindan los diferentes tipos de alumnos a los que tendrá la oportunidad de formar.

- Conciencia política. En el mundo docente, esta competencia consiste en tratar de identificar que grupos de personas hay en una clase y que les une y les separa para usar esa información en pro de su aprendizaje

1.5. Habilidades sociales

- Influencia. El buen docente invierte tiempo y esfuerzo para aplicar tácticas efectivas para la persuasión.
- Comunicación. Quizá la competencia más importante de todas las mencionadas sea la de saber comunicar escuchando activamente y transmitiendo mensajes claros y convincentes.
- Manejo de conflictos. El buen docente no es aquel al que le sale todo bien sino el que tiene la habilidad de manejar situaciones de conflicto, negociar y resolver desacuerdos.
- Liderazgo. El formador ha de inspirar y dirigir a su clase, probablemente el ejemplo del docente de la película “El club de los poetas muertos” resulte muy gráfico.
- Catalizador del cambio. El buen docente tiene y entrena su capacidad para iniciar, dirigir o manejar situaciones de cambio.
- Establecer vínculos. Alimentar sistemas de vínculos y relaciones para propiciar la obtención de objetivos es vital para un docente que quiera obtener el máximo rendimiento de sus alumnos.
- Colaboración y cooperación. El buen docente colabora de manera efectiva con otros colegas para realizar su labor y mejorar la misma, hay muchos profesionales con inquietudes comunes y de los que se pueden aprender muchas cosas útiles para los estudiantes.
- Habilidades de equipo. Para que la anterior colaboración sea efectiva es necesario crear una sinergia grupal con los colegas de profesión ya que todos buscan lo mismo: que las personas aprendan.

Delimitados ya los elementos de continente, veamos ahora los elementos de contenido para conseguir una educación inclusiva. Según Booth y Ainscow ([7]) la inclusión educativa se reduce a un conjunto de procesos que tienen por objetivo minimizar, y si es posible eliminar las barreras que pudieran limitar el proceso de aprendizaje, así como la participación de todos los estudiantes.

Pero la inclusión debe ir más allá del mero proceso de eliminación de barreras más propio del paradigma integrador que hacía recaer la responsabilidad sobre el propio alumnado perteneciente a una minoría, entendiendo minoría en su sentido más amplio, refiriéndonos a grupos de personas con: trastornos de conducta, discapacidad, diversidad cultural, inmigración, religión minoritaria, etc., donde la perspectiva era qué podía hacer este alumnado para alcanzar su potencial. Así, el paradigma inclusivo debe ir más allá hasta establecer qué puede hacer el propio centro educativo en el que se encuentre el alumnado perteneciente a una minoría para poder desarrollar todo su potencial y alcanzar los objetivos establecidos ([8]).

[7] BOOTH, T. y AINSCOW, M. *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE, 2002.

[8] VARO-MILLÁN, J.C. y LLORENT, V.J. Currículum y atención a los alumnos con las altas capacidades en la educación obligatoria. Estudio comparado entre España y Reino Unido. *XIV Congreso Nacional y I Iberoamericano de Educación Comparada*, 2014, pp. 482-501.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo sería descubrir cuáles son los indicadores que definen el constructo de ser "buen docente" y constatar la influencia que éstos tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como establecer que, para llegar a serlo, es necesario ser inclusivo.

Sería muy positivo descubrir si existe una estructura recursiva o no entre los rasgos de estudio, es decir, si las variables implicadas en la evaluación del constructo de la inteligencia emocional relacionadas con ser buen docente se retroalimentan y potencian unas a otras.

Pensamos, por ejemplo, que un docente que presente el rasgo de la extroversión acentuado, probablemente tenga una adecuada expresión de las emociones y también buenas habilidades sociales, lo que creemos podría derivar en una alta autoestima y con ello tener la capacidad de control de sus impulsos lo que podría dar lugar a mayores logros profesionales.

Desde este punto de vista se podrían encontrar perfiles docentes específicos y detectar las necesidades de desarrollo en un área psicológica concreta, aportando argumentos para retroalimentar al docente y confrontarlo con los resultados obtenidos. Pues si aplicásemos un instrumento para evaluar rasgos de personalidad de extroversión/introversión, los resultados de dicho instrumento simplemente confirmarían el rasgo, pero no su relación con las demás habilidades, por lo que no sería tan útil.

Así, y desde la perspectiva de la Inteligencia Emocional, si encontramos un docente con poca inhibición de sus impulsos, independientemente de que sea extrovertido o introvertido, sería posible exponerle las consecuencias de su comportamiento impulsivo y las vías existentes para que logre controlarlo.

Con estos datos, podríamos ofrecer dichas vías como técnicas específicas de formación del docente que incluyan el desarrollo de perfiles psicológicos en los que la Inteligencia Emocional sea la base. E incluso podría proporcionar a las Administraciones públicas una herramienta que proporcione las descripciones de los rasgos de personalidad idóneos para el desempeño de la tarea docente.

3. INVESTIGACIONES DE REFERENCIA

En la literatura sobre las habilidades docentes y los elementos que influyen en ser un buen docente, podemos encontrar estudios que constatan la influencia de las habilidades emocionales ([9]). Así como otros que ofrecen evidencias sobre factores de personalidad como elementos influyentes en la labor docente, por ejemplo, Mearns y Cain ([10]).

Existen muchos trabajos sobre las variables de nuestro estudio por separado. Encontramos a autores como Salovey ([11]) que en 1993 acuñó el concepto de Inteligencia

[9] EXTREMERA, N. FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y DURÁN A. Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1:260-265, 2003.
[10] MEARNS, J. y Cain, J.E. Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16: 71-82, 2003.
[11] SALOVEY, P. HSEE, C. K. y MAYER, J. D. *Emotional intelligence and the self-regulation of affect.* Century Psychology Series, 1993, pp.258-277.

Emocional (IE) y posteriormente planteó un modelo teórico de IE ([12]) como sistema base de enseñanza y que ha servido de inspiración a otros estudios, y cuyos antecedentes están en autores como Leuner ([13]), o Payne ([14]) con su IE, emoción y razón, así como Bar-On ([15]) que desarrolló el Emotional Quotient. Aunque debemos la difusión más amplia de este concepto a Daniel Goleman ([16]). Por otro lado, otros autores cuestionan los modelos educativos basados en IE ([17]) y señalan que es preciso el planteamiento de otros elementos en la búsqueda de un sistema educativo que responda a las necesidades actuales.

En relación a la variable de personalidad, existen estudios sobre la importancia que tiene el estilo de enseñanza del docente y el resultado del proceso de aprendizaje ([18]). Pero centrándonos en los rasgos de nuestro estudio "extroversión e introversión" encontramos estudios que ponen de manifiesto la correlación entre grado de sociabilidad y el aprendizaje ([19]), aunque en esta línea se sostenía que los alumnos introvertidos, y por consiguiente con un grado de sociabilidad bajo, obtienen mejores resultados que aquellos cuyo grado de sociabilidad es alto, es decir, son extrovertidos. También Smart ([20]) encontró que el rendimiento académico del alumnado introvertido tendía a ser mayor que el del alumnado extrovertido. Pero estos estudios ponen el foco de atención en el alumnado, mientras que nuestro estudio pretende hacerlo en el profesorado.

También encontramos investigaciones sobre los factores que influyen en la opinión de los estudiantes en la labor del profesorado, que concluyen que cuando la opinión global de un profesor en una materia determinada obtiene una evaluación baja, se debe trabajar no sólo su contenido sino su didáctica ([21]), y es ahí donde nuestro estudio puede aportar algo relevante para la sociedad, señalando los elementos en los que el profesorado debe desarrollare en su formación continua.

Otros estudios nos muestran la correlación entre personalidad, Inteligencia Emociaonal (IE) y autoeficacia del docente ([22]), pero no se centran en determinar cuáles son los indicadores de podrían definir al buen docente.

---

[12] SALOVEY, P. y MAYER, J.D. Practicar un Estilo de Afrontamiento Inteligente: La Inteligencia Emocional y el Proceso de Afrontamiento. *Conferencias Binacionales de Inteligencia Emocional* (Acapulco, 1997).
[13] LEUNER, B. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. *Emotional intelligence*, 15 (6): 196-203, 1966.
[14] PAYNE, W. L. A study of emotion: Developing emotional intelligence, selfintegration, relating to fear, pain, and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47: 203, 1986.
[15] BAR-ON, R. The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A *test of emotional intelligence*. Toronto, Multi-Health Systems, 1997.
[16] GOLEMAN, D. *Inteligencia Emocional*. Barcelona, Kairós, 1995.
[17] FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y RUIZ, D. La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2): p. 421-436, 2008.
[18] PINELO, F. T. Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5 (13):pp. 17-24, 2008.
[19] PRITCHARD, D. F. I. An Investigation into the Relationship of Personality Traits and Ability in Modern Languages. *British Journal of Educational Psychology*, 22: pp.147-8, 1952.
[20] SMART, J. C., ELTON, C. F. y BURNETT, C. W. Underachievers and overachievers in Intermediate French. *Modern Language Journal*, 54: pp.415-22, 1970.
[21] GONZÁLEZ, M. et al. Los problemas de transición y el abandono de los estudios universitarios. Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera (Universidad de A Coruña, 2004).
[22] PERANDONES, T.M., CASTEJÓN, J.L. Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato. V Congreso Internacional Educación y Sociedad (Alicante, 2007).

Así, para poder determinar dichos indicadores, hemos de entender primero cuáles son los enfoques que dieron lugar al estudio del concepto inteligencia y posteriormente de la IE desde una visión retrospectiva, si bien es cierto que la inteligencia no es igual a otras funciones psicológicas como la percepción, la memoria, el pensamiento o el lenguaje, sino más bien un constructo teórico.

Galton ([23]) creó el concepto de correlación, por medio del cual pudo asociar diferentes variables psicológicas en términos de las diferencias individuales entre las personas. Había nacido la herramienta para medir la inteligencia. Posteriormente, Pearson formalizó la teoría de la correlación para poder hacer pronósticos de variables psicológicas con base en el conocimiento de las habilidades personales. El siguiente paso en esta evolución del concepto de Inteligencia hasta la IE, vino de la mano de la teoría de los dos factores de las capacidades humanas: el factor general y el específico que ideó Spearman en 1904, para quién la inteligencia era como una capacidad general para formar conceptos y resolver problemas ([24]).

El concepto del cociente mental, fue desarrollado por Binet en 1896 midiendo la inteligencia por medio de la ejecución de diferentes tareas, de comprensión verbal, fluidez numérica, memoria asociativa, visualización espacial, rapidez perceptual y razonamiento.

De ahí, sobrevino casi de forma natural el concepto de cociente intelectual (CI) cuando Stern ([25]) propuso que la edad mental de un niño fuese dividida por su edad cronológica, proporcionando una proporción que Terman ([26]) dio a conocer años después como CI.

Por otro lado, encontramos a Piaget que ya 1969 se basa para nuestro funcionamiento intelectual en elementos afectivos y cognoscitivos. Aportando una visión dinámica entre el sujeto y su entorno. Donde acto de inteligencia supone, tanto una interacción interna de intereses, esfuerzo y facilidad, como una externa del valor de las soluciones y la realidad que se pretende solucionar, pero ambas relaciones son para Piaget de naturaleza afectiva, por tanto la inteligencia tiene una función adaptativa pues nos permite modificar nuestra conducta en función de de los resultados obtenidos.

Enfrente encontramos la postura de Vigotsky ([27]) que defiende que es el entorno el que permite el desarrollo de la inteligencia del sujeto. Siendo un proceso que va de lo social a lo individual. Este proceso se modifica, evoluciona a través del lenguaje, pues para él, el lenguaje permite la interiorización de las diversas formas de actividad sociocultural, convirtiendo la inteligencia en una propiedad del binomio pensamiento-lenguaje que favorece la adaptación del individuo a su entorno más próximo.

Así, el entorno socio-cultural afecta sobremanera al desarrollo de la inteligencia de cada individuo, por lo que el CI se convierte en un elemento susceptible de modificación en base a imposiciones de la cultura. Vigotsky señaló este fenómeno con dos conceptos: zona de desarrollo próximo (ZDP) y zona de desarrollo potencial (ZDp),

[23] GALTON, F. Typical Laws of Heredity. *Nature* (15):pp. 492-495; 512-514; 532-533, 1977.
[24] BORING, E. G. *Historia de la Psicología Experimental*. México, Trillas, 1985, p. 612-615.
[25] STERN, W. *Die Differentielle Psychologie in Ihren Methodischen Grundlagen*, Leipzig, Barth, 1911.
[26] TERMAN, L. M. *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Intelligence Scale*, Boston, Houghton Mifflin Co, 1916.
[27] VIGOTSKY, L. S. *Pensamiento y Lenguaje,* Barcelona, Paidos, 1995.

donde el estímulo sociocultural puede hacer que la brecha entre ambas sea más o menos estrecha, convirtiendo a la inteligencia por primera vez en un concepto indicador de desarrollo del individuo (24).

Atendiendo a este nuevo indicador, es fácil entender que la diversidad de culturas existentes producirá varias formas de inteligencia en los individuos. Fue Gardner en 1994, quien sostuvo propuso la existencia de una estructura mental con inteligencias múltiples y propuso siete tipos de inteligencia: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cenestésico-corporal, e inteligencias personales. Dividiendo estas últimas en cuatro habilidades distintas: el liderazgo, la capacidad para cultivar relaciones y mantener las amistades, la capacidad para resolver conflictos y la destreza en el análisis social.

Así, las habilidades sociales serán conductas aprendidas en situaciones interpersonales, que tiene un feedback continuo por parte del contexto. Donde los individuos al establecer relaciones con otras personas o vivir experiencias se obtiene un refuerzo o mantenimiento de las habilidades puestas en marcha. Ya sea en el contexto afectivo interpersonal, como fuera de éste, por ejemplo el de encontrar trabajo, etc ([28]).

4. PROPUESTA DE DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Queda fuera del objetivo del presente trabajo realizar una investigación cuantitativa, y la exposición de sus resultados, no obstante consideramos interesante realizar una propuesta de investigación que vaya más allá del paradigma cualitativo de este trabajo.

4.1 Diseño

Proponemos que el trabajo puede clasificarse dentro de la categoría de diseño descriptivo mediante encuesta. Con un diseño transversal para nuestra encuesta, que muestre cuáles son los indicadores presentes en los docentes en activo. Por otro lado, se propone un diseño correlacional ya que pretende establecer relaciones entre variables medidas, en un momento determinado en un grupo de profesores ([29]).

4.2 Participantes

Según la Tabla de Relación de tamaños de la población, precisión y tamaño de la muestra tomada de Arkin y Colton ([30]), consideramos que sería ideal alcanzar un nivel de confianza del 95% en el proceso con estimaciones de una precisión de un error máximo de ± 4%, si se quiere asumir sólo un error muestral máximo de ± 2%, hay que entender que aumentaría considerablemente el número de encuestas necesarias.

4.3 Procedimiento

Proponemos un muestreo aleatorio simple, mediante un sorteo de los Centros de la geografía nacional para enviar las encuestas hasta disponer del número de profesores que suponga una muestra representativa.

[28] KELLY, J. *Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Bilbao, Biblioteca de la Psicología, 1992.
[29] HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. *Metodología de la investigación*, México, MacGraw-Hill, 2000.
[30] ARKIN, H. y COLTON, R. Tables for stadisticians, New York, Barnes & Noble, 1962.

De la muestra representativa de profesores la mitad deberán ser mujeres y la otra mitad hombres, a partir del censo de profesores de forma estratificada con afijaciones proporcionales por zonas (Norte, Sur, Este y Oeste), número de Unidades de cada Centro, Titularidad del Centro. Y con afijaciones simples para el género y el nivel que impartan.

Por tanto, tendremos que asegurarnos de que todas las zonas están representadas, así pues, ¿Cuántos profesores se debían escoger de cada zona del a geografía nacional? Pues el número de profesores que mantenga la misma proporción que en la población.

Una vez hechas dichas agrupaciones, esto es, definidos de forma precisa los llamados "conglomerados" el siguiente paso es establecer que para cada especialidad, habrá un porcentaje de profesores que trabajen en esa especialidad, y otro porcentaje en otra; así pues, en nuestra muestra de profesores dichos porcentajes deben estar debidamente representados, esto es, que si el 40% de los profesores trabajan en Humanidades, entonces nuestra muestra de profesores deberá comprender un 40% que trabaje en Humanidades.

Lo mismo haremos para el género, donde los porcentajes deberán estar en proporción al número que haya en la población total. La siguiente característica, el curso que impartan se representará mediante afijación simple. Quedando la separación perfectamente definida por estratos.

Una vez claros estos datos, la encuesta deberá realizarse en dos vías: ON LINE para las zonas más alejadas de nuestra localidad y EN PAPEL, enviando por correo ordinario y de forma nominal (cuando sea posible) a las unidades muestrales correspondientes, para que la rellenen y la puedan remitir de vuelta vía Fax, o vía postal. Dentro de la encuesta, se facilitará un número de teléfono tutorial para aclarar posibles dudas que puedan surgir.

5. PROPUESTA DE INSTRUMENTOS

1.1. Cuestionario de personalidad (EPQ-R).

El cuestionario (EPQ−R) presenta afirmaciones definidas, con respuesta sí o no, en su totalidad. Siendo una prueba objetiva, pues su aplicación, corrección e interpretación de las puntuaciones son independientes del juicio subjetivo del examinador, controlando así la variable extraña de la expectativa de resultados.

El cuestionario *on line*, debe incluir instrucciones e ítems, y también, una hoja que incluye datos de identificación del sujeto y centro educativo en el que trabaja, así como los casilleros para las dos respuestas posibles (sí o no).

Con esta herramienta pretendemos medir la personalidad del docente a lo largo de tres dimensiones y un atributo complementario, a través de las siguientes escalas:

5.3.1 Estabilidad−Neuroticismo (N).

Esta escala con 24 ítems, orientados a medir si el sujeto es estable o neurótico. Donde

una puntuación alta nos indica un alto nivel de ansiedad, y por ende fuertes cambios de humor y dificultad para volver a estados sin ansiedad entre una respuesta y otra, indicando también desórdenes psicosomáticos. Por otro lado, una baja puntuación, nos indica que el sujeto presenta un nivel de control emocional elevado, tono de respuestas moderado y humor constante.

5.3.2 Extraversión−Introversión (E).

Escala con 23 ítems donde si el sujeto puntúa alto estará caracterizado por ser sociable, impulsivo, con tendencia al cambio, poco sensible y optimista. Y si puntúa bajo, será retraído, reservado, tranquilo, desconfiado, controlado y con baja tendencia a la agresión.

5.3.3 Normalidad−Psicoticismo (P).

Aquí tenemos 32 ítems orientados a la medición de la "dureza" descrita por Eysenck, cuyas características con la despreocupación, la crueldad, la poca conciencia, falta de empatía y generación de conflictos en el medio.

5.3.4 Sinceridad o Veracidad (L o V).

Esta escala de 21 ítems mediría el grado de veracidad de las respuestas. Midiendo la tendencia del sujeto que responde a la simulación de respuestas acordes a la deseabilidad social, es decir, aquellas que se esperan socialmente.

5.1 . Escala de Inteligencia Emocional Bar-On (EQ-I)

El EQ-I es una escala de 133 ítems orientados a medir si son ciertas o verdaderas la manera de sentir y actuar del sujeto, en nuestro caso el docente. Éstos están organizados en 15 subescalas concernientes a habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y afecto general ([31]).

La escala va desde "rara vez o nunca es mi caso" hasta "con mucha frecuencia o siempre es mi caso". Mientras que las subescalas están agrupadas en cinco subniveles o componentes:

1. *Intrapersonal* (Comprensión emocional de sí mismo, Asertividad, Autoconcepto, Autorrealización e Independencia).
2. *Interpersonal* (Empatía, Responsabilidad social y Relaciones interpersonales).
3. *Manejo del estrés* (Tolerancia al estrés, Control de impulsos).
4. *Adaptabilidad* (Prueba de realidad, Flexibilidad y Solución de problemas).
5. *Estado de ánimo* en general (Optimismo y Felicidad).

Las propiedades psicométricas del instrumento fueron analizadas por Bar-On en una validación conjunta del EQ-I realizada en varios países. Por tanto, la versión en español que utilizaremos debe tener la misma estructura factorial que la original, adecua-

[31] BAR-ON, R. *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence.* Toronto, Multi-Health Systems, 1997.

dos niveles de consistencia interna, diferenciar población general de clínica y buena validez divergente (28).

5.2 . Escala INDEX FOR INCLUSIÓN

Para nuestro estudio necesitaremos usar una adaptación al castellano de cada cuestionario.

Y puesto que los cuestionarios desarrollados a partir la teoría de H.J. Eysenck ([32]) comenzaron a ser adaptados a otros países y lenguas ([33]), nosotros utilizaremos una versión experimental del EPQ-R ([34]) más adaptada que las utilizadas en los anteriores trabajos en castellano ([35]).

Esto se apoya en la revisión de los estudios transculturales que Barrett y Eysenck realizaron en 1984 en 25 países. Donde revisaron el EPQ y confirmaron que la estructura trifactorial se encuentra en países tan heterogéneos culturalmente como Bangladesh, China, España, o Australia. Pues a pesar de que las diferencias culturales entre los países puedan dar lugar a distintas manifestaciones de la personalidad y por ende, en los cuestionarios (30), la estructura tridimensional propuesta por Eysenck parece que se mantiene independientemente de la cultura de cada país.

En la adaptación al castellano del EPQ revisado para adultos ([36]) aparecían los análisis factoriales efectuados en una muestra de 435 varones y 595 mujeres que confirmaban la solución trifactorial postulada por Eysenck en la muestra española. Por lo que la versión española del EPQ se convierte en un instrumento fiable y válido para nuestro país.

Aún con todo, aplicar ambos cuestionarios a nuestro estudio haría inviable el procedimiento por el excesivo número de ítems, ya que por un lado el cuestionario (EPQ−R) presenta 100 ítems y por otro el EQ-I presenta 133 ítems.

Así pues, sería necesaria la elaboración de una herramienta que aúne ambos cuestionarios, eliminando aquellos ítems que resulten inadecuados para nuestro estudio, y modificando los que lo necesiten, para adaptarlos al medio y población de estudio.

6. Procedimiento estadístico

6.1 Correlaciones

Análisis de correlaciones bivariadas de Pearson entre las escalas del EQ-i con los factores del EPQ-R.

Realizando regresiones múltiples por pasos, utilizando los factores del EPQ-R como predictor de las escalas de inteligencia emocional de acuer-

[32] EYSENCK, H.J. *The scientific study of personality,* Londres, Routledge & Kegan Paul, 1952.
[33] LYNN, R. *Cross-cultural diffrences in Neuroticism, Extraversion and Psychoticism*. En Lynn, R. (ed.), Dimensions of personality: papers in honour of H.J. EYSENCK., Oxford, Pergamon Press, 1981. p. 79-109.
[34] EYSENCK, S.B.G. et al. Cros-cultural study of personality: Canada and England. Personality and Individual Differences, 14:pp. 1-9, 1985. En H. J. EYSENCK, y P. BARRETT: A revised version of the Psychoticism scale, *Personality and Individual Differences*, 6: pp. 21-29, 1985.
[35] AGUILAR, A. et al. Adaptación y estudio psicométrico del EPQ-R. *Anuario de Psicología*, 46: pp.101-118, 1990.
[36] ESCOLAR, V. Aportaciones al uso del cuestionario de Eysenck (EPQ) para adultos en la población española. *Comunicación Psiquiátrica*, 8: pp.267-331, 1981.

do al modelo de rasgo de inteligencia emocional ([37]), consultando la escala de atención emocional, claridad y reparación del estado anímico ([38])

6.2 . Anova. Se realizará una ANOVA de Medidas Repetidas con control de co-variables.

7. RESULTADOS

A través de los análisis de correlación entre las diferentes escalas se trata de observar si existe significatividad para todas las interrelaciones llevadas a cabo entre las diferentes formas de escala.

Los datos podrían representarse según los siguientes modelos:

Tabla 1: correlaciones entre las escalas por sexos (hombres)

	Estabilidad−Neuroticismo (N)	Extraversión−Introversión (E)	Normalidad−Psicoticismo (P)	Sinceridad o Veracidad (L o V)
Intrapersonal				
Interpersonal				
Manejo del estrés				
Adaptabilidad				
Estado de ánimo				

Fuente: Elaboración propia

[37] BAR-ON, R. *The Emotional Quotient* Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence, Toronto, Multi-Health Systems, 1997.
[38] SALOVEY, P. et al. “Emotional atention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale”. *Emotion, Disclosure Health*, 6: pp. 125-154, 1995.

Tabla 2: correlaciones entre las escalas por sexos (mujeres)

	Estabilidad−Neuroticismo (N)	Extraversión−Introversión (E)	Normalidad−Psicoticismo (P)	Sinceridad o Veracidad (L o V)
Intrapersonal				
Interpersonal				
Manejo del estrés				
Adaptabilidad				
Estado de ánimo				

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3: correlación entre las habilidades de EQ-I y el par N según puntuación de los sujetos

	Estabilidad−Neuroticismo (N)	
	Puntuaciones bajas	**Puntuaciones altas**
Intrapersonal		
Interpersonal		
Manejo del estrés		
Adaptabilidad		
Estado de ánimo		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4: correlación entre las habilidades de EQ-I y el par E según puntuación de los sujetos

	Extraversión−Introversión (E)	
	Puntuaciones bajas	**Puntuaciones altas**
Intrapersonal		
Interpersonal		
Manejo del estrés		
Adaptabilidad		
Estado de ánimo		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5: correlación entre las habilidades de EQ-I y el par P según puntuación de los sujetos

	Normalidad−Psicoticismo (P)	
	Puntuaciones bajas	**Puntuaciones altas**
Intrapersonal		
Interpersonal		
Manejo del estrés		
Adaptabilidad		
Estado de ánimo		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6: correlación entre las habilidades de EQ-I y el par L según puntuación de los sujetos

	Sinceridad o Veracidad (L o V)	
	Puntuaciones bajas	**Puntuaciones altas**
Intrapersonal		
Interpersonal		
Manejo del estrés		
Adaptabilidad		
Estado de ánimo		

Fuente: Elaboración propia

8. CONCLUSIÓN

Este estudio se convierte en una propuesta de investigación para poder determinar qué es el buen profesor y tratar de discernir si entre los indicadores fundamentales se encuentra el que la práctica docente sea inclusiva y exista un manejo de la IE (Inteligencia Emocional) adecuado. O por el contrario, es el que simplemente tiene los conocimientos disciplinares, actitudes y valores que rigen un buen comportamiento ante el grupo-clase.

Hasta el momento, el peso recaía sobre los conocimientos declarativos como los más importantes, sin prestar la debida importancia a los conocimientos procedimentales, estructurales y estratégicos. Es decir, al ¿cómo?, ¿para qué?, ¿cuándo? y ¿dónde? Procesos indispensables para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En conclusión, con esta propuesta hacemos hincapié en la necesidad de formación del profesorado universitario en habilidades docentes tales como la creación de escenarios y estrategias educativas encaminadas a la inclusión.

Si la Universidad como institución educativa sirve a la sociedad por su fin propio: la creación de conocimientos, la trasmisión por la enseñanza y la formación de profesionales, hombres y mujeres con cultura humana general y preparación específica en algún ámbito del saber. No cabe duda de que dicha formación, ha de ser no excluyente, atendiendo a su carácter más universal como centro de irradiación cultural, científica y técnica, debe expandirse con espíritu de servicio a toda la comunidad, donde las personas pertenecientes a minorías puedan participar de la sociedad sin riesgo de exclusión social.

El docente universitario se convierte en piedra angular ejerciendo el liderazgo propio de su rol en la actividad docente y debe despertar en el alumnado la toma de conciencia y la responsabilidad de cooperar frente a las necesidades propias y sociales.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, A. et al. Adaptación y estudio psicométrico del EPQ-R. Anuario de Psicología, 46: pp.101-118, 1990.

ARKIN, H. y COLTON, R. Tables for stadisticians, New York, Barnes & Noble, 1962.
BAR-ON, R. The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto, Multi-Health Systems, 1997.

BOOTH, T. y AINSCOW, M. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools, Bristol, CSIE, 2002.

BORING, E. G. Historia de la Psicología Experimental. México, Trillas, 1985.

ESCOLAR, V. Aportaciones al uso del cuestionario de Eysenck (EPQ) para adultos en la población española. Comunicación Psiquiátrica, 8: pp.267-331, 1981.

EYSENCK, H.J. The scientific study of personality, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1952.

EYSENCK, S.B.G. et al. Cros-cultural study of personality: Canada and England. Personality and Individual Differences, 14:pp. 1-9, 1985. En H. J. EYSENCK, y P. BARRETT: A revised version of the Psychoticism scale, Personality and Individual Differences, 6: pp. 21-29, 1985.

EXTREMERA, N. FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y DURÁN A. Inteligencia emocional y burnout en profesores. Encuentros en Psicología Social, 1:260-265, 2003.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y RUIZ, D. La Inteligencia emocional en la Educación. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6(2): p. 421-436, 2008.

GALTON, F. Typical Laws of Heredity. Nature (15):pp. 492-495; 512-514; 532-533, 1977.

GARDNER, H. Estructuras de la mente: la teoría de las Inteligencias Múltiples. Colombia, Fondo de Cultura Económica, 1983.

GOLEMAN, D. Inteligencia Emocional. Barcelona, Kairós, 1995.

GONZÁLEZ, M. et al. Los problemas de transición y el abandono de los estudios universitarios. Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera (A Coruña, 2004).

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. Metodología de la investigación, México, MacGraw-Hill, 2000. KELLY, J. Entrenamiento de las Habilidades Sociales. Bilbao, Biblioteca de la Psicología, 1992.

LEUNER, B. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Emotional intelligence, 15 (6): 196-203, 1966.

LYNN, R. Cross-cultural diffrences in Neuroticism, Extraversion and Psychoticism. En Lynn, R. (ed.), Dimensions of personality: papers in honour of H.J. EYSENCK., Oxford, Pergamon Press,

1981.

MAYER J. y SALOVEY P. Emotional intelligence and construction and regulation of feelings. Applied Preventive Psychology, 4(3):197-208, 1995.

MEARNS, J. y Cain, J.E. Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. Anxiety, Stress and Coping, 16: 71-82, 2003.

PAYNE, W. L. A study of emotion: Developing emotional intelligence, selfintegration, relating to fear, pain, and desire. Dissertation Abstracts International, 47: 203, 1986.

PERANDONES, T.M., CASTEJÓN, J.L. Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato. V Congreso Internacional Educación y Sociedad (Alicante, 2007).

PINELO, F. T. Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de psicología. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 5 (13):pp. 17-24, 2008.

PRITCHARD, D. F. I. An Investigation into the Relationship of Personality Traits and Ability in Modern Languages. British Journal of Educational Psychology, 22: pp.147-8, 1952.

SALOVEY, P. y MAYER, J. D. Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9:185-211, 1990.

SALOVEY, P. HSEE, C. K. y MAYER, J. D. Emotional intelligence and the self-regulation of affect. Century Psychology Series, 1993.

SALOVEY, P. y MAYER, J.D. Practicar un Estilo de Afrontamiento Inteligente: La Inteligencia Emocional y el Proceso de Afrontamiento. Conferencias Binacionales de Inteligencia Emocional (Acapulco, 1997).

SMART, J. C., ELTON, C. F. y BURNETT, C. W. Underachievers and overachievers in Intermediate French. Modern Language Journal, 54: pp.415-22, 1970.

STERN, W. Die Differentielle Psychologie in Ihren Methodischen Grundlagen, Leipzig, Barth, 1911.

TERMAN, L. M. The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Intelligence Scale, Boston, Houghton Mifflin Co, 1916. VAIN, P. La evaluación de la docencia universitaria: Un problema complejo. Buenos Aires, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), 2002.

VARO-MILLÁN, J.C. y LLORENT, V.J. Currículum y atención a los alumnos con las altas capacidades en la educación obligatoria. Estudio comparado entre España y Reino Unido. XIV Congreso Nacional y I Iberoamericano de Educación Comparada, 2014.

VIGOTSKY, L. S. Pensamiento y lenguaje, Barcelona, Paidos, 1995.ZABALZA, M.A. Conferencia sobre Competencias docentes (09/02/2005, Pontificia Universidad Javeriana de Cali).

Martínez Barragán, Carlos; Martínez Pérez, Antonio; Cano Rojas, Guillermo.
info.revistasonda@gmail.com

Entrevista a Jaume Pérez Montaner.

Martínez Barragán, Carlos; Martínez Pérez, Antonio; Cano Rojas, Guillermo.

vol. 5/fecha: 2016 Realizada: 16/06/2016 Revisado:05/10/2016 Aceptado:14/12/2016

Cano Rojas, Guillermo; Martínez Barragán, Carlos; Martínez Pérez, Antonio. "Entrevista a Jaume Pérez Montaner". En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras,* nº 5, 2016, pp. 92-105.

1. Jaume Pérez Montaner (L´Alfàs del Pi, 1938). Imagen procedente de la web: www.poesiavalencianaactural.blogspot.Consultado: 03/12/2016

ENTREVISTA A JAUME PÉREZ MONTANER

L'equip de FOLIAS i l'equip de la revista Sonda, revista d'investigació i recerca en la docència, hem vingut a entrevistar a Jaume Pérez Montaner, hui dijous 16 de juny a la Facultat de Belles Arts de la Universitat Politècnica de València. Som Guillermo Cano, Carlos M. Barragán, Carlos Sánchez, Antonio Martínez i l'entrevistat Jaume Pérez Montaner.

BIOGRAFIA I PROFESSIÓ

Antonio Martínez: Benvolgut Jaume, deia l'autor francés Albert Camus en El mite de Sísif que existeix una relació indeslligable entre l'experiència global d'un artista i el que la seua obra expressa; comparteixes aquesta entesa entre la vida i l'obra d'un autor?

Jaume Pérez: Sí, jo diria que bàsicament sí, però caldria fer moltes matisacions perquè això pot suposar que alguns intenten explicar l'obra a través de l'experiència vital de l'autor i a mi em sembla que l'obra s'explica sobretot per ella mateixa i en relació a altres obres de la tradició literària, siga per oposar-se, siga per estar d'acord, siga per a matisar-la... però no mitjançant les experiències de l'autor. Pense que no seria tampoc positiu investigar, analitzar

o psicoanalitzar a l'autor a través de l'obra, crec que les persones solem ser més complicades que simplement l'obra i, per tant, la frase de Camus amb la qual generalment estic d'acord necessita les matisacions que he tractat de fer i probablement algunes més.

AM: Llavors, en aquest cas, quines han sigut les teues experiències de vida més determinants i quines vivències han marcat fortament el teu treball intel·lectual i creatiu?

JP: Jo crec que allò que ha marcat més o que marca el meu treball creatiu, la meua poesia i el que escric són, en part, els records de infantesa, de la joventut, de les coses que he fet, de les moltíssimes coses que he imaginat i he pensat, d'allò que he volgut fer i no he fet i a més a més, el record, la presència del que u llegeix que, de manera ben sovint inconscient, reapareix en la pròpia escriptura, algunes coses de manera conscient també, tot depén.

AM: Des de molt diferents camps del coneixement, diversos autors han sostingut com una realitat existent i alhora preocupant el progressiu deteriorament dels valors humanistes a favor dels valors procedents de l'ordre econòmic i tecnològic. En aquest context, quin paper consideres que pot exercir la poesia?

JP: Pense que la poesia —en realitat no només la poesia sinó totes les humanitats— són imprescindibles per al progrés i per al benestar humà. Un món que estiga dominat per la tecnologia, i sembla que dissortadament caminem cap a eixe món cada vegada més, ens transformarà al final en robots i no crec que és el que nosaltres desitgem. Pense que una manera d'entendre bé l'educació, i parle del xiquet que va a escola fins a la universitat, és mantenir ben vius els estudis relacionats amb les humanitats: la filosofia, la literatura sobretot, la poesia, la història, fins i tot els estudis clàssics, de la filologia clàssica. Crec que són imprescindibles per a mantenir una autoestima i considerar-nos persones hereues d'altres persones de segles anteriors, cosa que a través de la tecnologia es perd per complet. En molts aspectes, la poesia és bussejar en el nostre interior: tractar de trobar-nos, de retrobar-nos, de traure aquelles coses nostres bones i dolentes, terriblement dolentes per posar-les, en un principi, per a un mateix, i si es troben dins d'eixa gran tradició literària, sia per a oposar-s'hi o sia per a continuar-la, potser fer-les possible per a altra gent que puga llegir-les, que puga sentir-s'hi més o menys compenetrada, que puga enfadar-s'hi.

AM: Jaume, a propòsit de Harold Bloom, eres un dels introductors de la seua obra en la literatura catalana. Des del teu parer, quins han sigut els temes, motius i assumptes que més t'ha interessat introduir i per què?

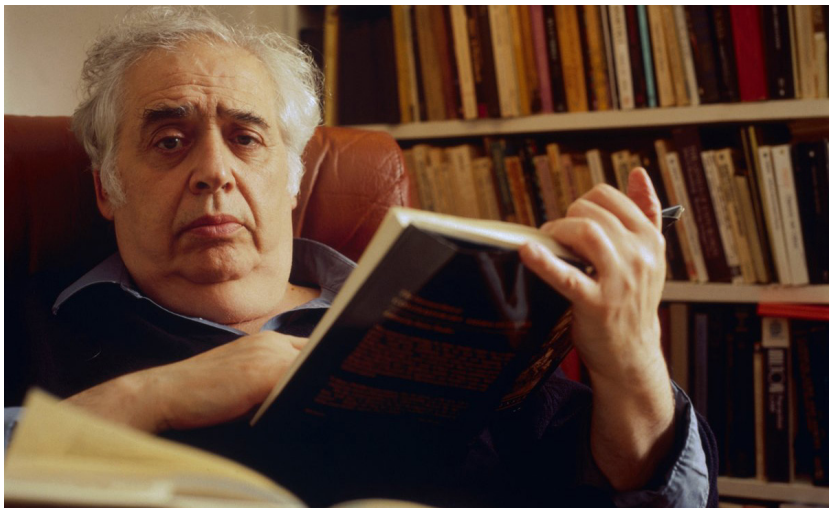
JP: Vaig començar a llegir Harold Bloom i em va entusiasmar la seua manera d'escriure; podria estar en contra d'algunes coses que deia però la seua teorització em va semblar molt

atractiva. A través d'una revista que publicàvem ací a València, Daina, vaig proposar fer una selecció de temes i treballs de Harold Bloom: vaig fer una introducció, li vam preguntar quins temes volia tractar-hi i ell ens els va enviar, ho vam traduir i es va publicar. Harold Bloom, pel que vaig poder veure després és una persona agraïda (riu) perquè al cap d'uns anys vam anar a Madrid convidats per, no sé si la Universitat de Madrid però en fi, fou en la Fundació Banesto on es va organitzar una sèrie de conferències i va dir que li agradaria que estiguera Nora Catelli, que és una professora argentina de la Universitat de Barcelona de teoria literària, i jo perquè havíem escrit alguna cosa sobre ell. Efectivament vam anar-hi i vam xerrar i dinar amb ell i alguns altres crítics literaris de Madrid. Un encontre molt agradable que repetírem uns anys després ací a València.

AM: Seguint amb Harold Bloom, aquest autor proposa noves formes crítiques i postula que "un poema ens posa en relació amb altres poemes i amb tota la tradició literària". Podries desenvolupar aquesta idea?

JP: Intentaré fer una petita aproximació perquè és una mica complicat. Per a mi resulta prou evident que sí, efectivament un poema respon a un altre poema, és a dir, quan jo llegisc un poema i m'agrada, estic fent en paraules de Harold Bloom —que en el fons són paraules de S. Freud i J. Lacan— un misreading, és a dir, una lectura equivocada, ja que l'única lectura exacta és la pura repetició del que diu el poeta. Per exemple: "volverán las oscuras golondrinas, de tu balcón sus nidos a colgar" i perdoneu, m'he passat a la poesia castellana però és un poema que tot el món coneix, l'única lectura realment exacta és "volverán las oscuras golondrinas, de tu balcón sus nidos a colgar". Ja sé que són dos versos terribles amb un hipèrbaton exageradíssim, perquè seria "las oscuras golondrinas volverán..." però és clar, es perdria el ritme, es perdrien moltes coses, però Bécquer ho va fer així i la millor manera de llegir-lo, la lectura exacta és tal com ell ho va escriure. Tota lectura és una interpretació que difereix de la lectura i escriptura del propi autor, i és en aquest sentit equivocada. Quan el nou poeta imposa la seua petja creativa en la lectura d'un poema anterior fa conscientment o inconscientment una lectura equivocada que, per una part suplanta al poeta anterior i, per una altra, reconeix i renova el seu antic magisteri. He començat parlant del poema de Bécquer, la qual cosa ens recorda alguns poemes del nord-americà Robert Lowell, sobretot els que titula globalment Imitacions: un d'ells –ben famós-, que el vaig "descobrir" mentre llegia un dels seus llibres, deia això: "las oscuras golondrinas volverán..." però en anglés; era el poema de Bécquer traduït una miqueta lliure, sense el nom del poeta espanyol; l'única cosa que el distingia era el títol del poema, Volverán i "volverán" sí que, com sabem, remet a Bécquer. Ja sé que l'exemple de Lowell pot semblar extremat, però pense que sí, que un poema, un bon poema, respon a un altre poema, sempre, de la mateixa manera que un fill respon a un pare.

AM: Jaume, ara que has esmentat la relació entre pares i fills, en la proposta de Harold Bloom sobre el misreading s'afirma que "un poema és la resposta a un poema, de la mateixa manera que un poeta és la resposta a un poeta o una persona a son pare". D'aquesta manera, d'entre totes les teues influències, quins consideres que són els teus pares literaris? Per què?



2. Harold Bloom. Imagen procedente de la web: www.cuadrivio.net

JP: Jo estic bàsicament d'acord amb aquestes coses de Harold Bloom que no és l'únic que ho ha dit, abans d'ell també ho han dit alguns altres, però ell ho diu d'una manera molt taxativa. En molts aspectes, pense que segueix moltes teoritzacions de S. Freud, un tipus d'aproximació teòrica i crítica que depén o es relaciona prou amb la psicoanàlisi, de fet ell mateix confessa que va dedicar moltes hores i molts anys a la lectura de S. Freud i en part també a la lectura de J. Lacan, del qual ha tret el seu profit. Pares literaris: normalment la gent només té un pare, però en literatura és evident que es poden tindre diversos pares literaris o molts pares literaris. Més difícil és dir quins són els meus pares literaris; en bona part, Ausiàs Marc, el gran patriarca de les lletres catalanes i, per tant, de la literatura que jo tracte fer, és en aquest sentit al qual d'alguna manera conscientment o inconscientment es torna o un tracta d'aproximar-se. També hi ha altres poetes, però, que m'han marcat en determinats moments —dic determinats moments perquè després el gust i les lectures han anat caviant—; pense en César Vallejo, Pablo Neruda i Wallace Stevens; alguna cosa d'Elliot, F. G. Lorca, Carles Riba en algun moment, Ferrater també en algun moment... jo diria que són alguns dels que més m'han marcat.

AM: Canviant de terç, una de les pràctiques més importants de la teua carrera ha sigut exercir el càrrec de president de l'Associació d'Escriptors en Llengua Catalana (1999-2007). Durant aquests anys, com definiries els teus principals assoliments, així com els teus principals reptes i dificultats?

JP: Jo vaig ser elegit president de l'Associació d'Escriptors en Llengua Catalana (AELC) en un moment crític, l'any 1999, crític perquè no s'aclarien sobre qui podia ser el president. Hi hagué una certa dissensió entre president, secretari, etcètera; total que em vam telefonar que per favor em presentara a l'elecció i vaig dir: «i jo què faré?» a més, estava malalt, m'acabaven d'operar del cor i llavors van dir: «Si et presentes i eres elegit —que pense que

seràs elegit— pots fer o bé continuar a València sense preocupar-te i nosaltres farem tota la feina, a tu simplement t'enviarem les coses perquè les firmes» que és el que feia un dels presidents anteriors que fou precisament Joan Fuster, que quan va acceptar digué: «Però jo de Sueca no isc, eh? Si em porteu els papers i el que siga a Sueca, jo firme». I ho va acceptar. «O bé això o bé un compromís mitjà que és vindre una vegada o dos al mes a Barcelona i si hi ha cap problema intentar resoldre'l ací». Jo vaig acceptar i vaig posar en pràctica la segona possibilitat, la qüestió d'anar de tant en tant a Barcelona. Després de superar els problemes inicials relacionats amb una pèssima relació amb algun membre de la junta directiva, vaig tindre la sort de ser president en un moment que podríem dir de bonança. Vam començar una etapa d'abundants recursos econòmics perquè la situació en l'àmbit europeu, espanyol i català era bona; es va crear CEDRO, la gestora de recursos derivats del llibre i l'edició que han de correspondre a l'escriptor i als editors. L'AELC, junt amb altres associacions d'escriptors i d'editors de l'estat espanyol, va participar molt directament en la creació de CEDRO, d'acord amb les normatives europees i la pràctica de les agències de gestió del diversos països de l'Europa comunitària. Vam aconseguir moltes subvencions i fou un període bo en què es van fer moltes coses, entre elles, jo n'estic molt orgullós, una revista anual de la qual només publicàrem sis números, que és Literatures. Continue pensant que és una de les millors revistes que s'han fet en el món de parla catalana, dedicada sobretot a la teoria literària i a la literatura comparada.

AM: En el teu poemari La casa buida hi ha referències al teu lloc natal, l'Alfàs del Pi. Podries desenrotllar més detalladament de quina manera aqueix lloc ha quedat reflectit en aquesta obra?

JP: Jo pense que en la meua poesia, des del primer llibre que escric i des dels primers moments que comence a escriure, sempre hi ha referències, no directes però sí indirectes a la meua vida, i ho he dit abans, a la meua infantesa i a la meua adolescència. En el cas de la infantesa, part de la infantesa transcorre a l'Alfàs, a Altea, a Benimantell i altres pobles; Alcoi també té molta importància i la referència d'alguna manera a l'Alfàs sempre ha estat constant. Aquests pobles bàsicament de la Marina i de l'Alcoià han estat i són ben sovint el rerefons de molts dels poemes: per exemple, recorde ara el poema "Fidelitat difícil" en el meu primer llibre Adveniment de l'odi (1976), però també els poemes de la secció "Domini de l'aurora" de L'oblit (1996), en especial el 2, el 9, el 10 i l'11 en els quals l'Alfàs i Benimantell estan presents de manera gairebé explícita; en Solatge (2009), el poema "Viatge al Sud" és ben clar amb algunes referències i amb el títol mateix; al·lusions molt semblants es poden trobar en Fronteres (1994), en les dues seccions finals; i més encara en La mirada ingènua (1992), en el poema titulat "Biografia" i,de manera especial, en tota la part central del llibre titulada "Catorze variacions sobre un paisatge" que, tot i tenir com a referència un poema de Wallace Stevens, és una visió poètica de la badia que s'estén des de el penyal d'Ifach a

3. La casa buida, 2014.

la Serra Gelada. Potser, d'una manera més conscient, ho he fet més en aquest llibre, La casa buida i potser en altres poemes, inèdits en aquest moment, però que supose que es publicaran, supose que no tardaré massa a publicar-los. Hi ha moltes referències molt directes a l'Alfàs, que és un poble que m'agrada molt, no només l'Alfàs sinó la Marina Baixa i la Marina Alta, les dues Marines que jo pense que haurien de ser una única Marina. En aquest llibre "Assaig", per exemple, em porta records de Benimantell; "Racó de l'Albir" o "Capvespre a La Vila" són ben evidents; "Serves, magranes" i "Una casa buida" em parlen de L'Alfàs. I altres poemes em porten records de diversos indrets de les Marines, el Comtat i l'Alcoià.

RECERCA

Guillermo Cano: Des de la teua experiència i coneixement, com definiries el que és investigació en filologia, investigar el llenguatge? Aquests termes que representen per a tu?

JP: És una pregunta difícil, no sé fins a quin punt estic capacitat per a contestar, per tant, el que faré és rodejar en la mesura que puga. Jo pense que una cosa és investigar sobre la llengua, que és el que realment fan els filòlegs i la investigació sobre la llengua pot ser de diverses maneres, entre altres la investigació històrica, que és la que jo vaig estudiar una mica a través dels professors que he tingut, entre altres, el professor Sanchis Guarner. Jo recorde que ja fa molts anys, un dels cursets que vaig fer fou precisament dirigit per Sanchis Guarner sobre lingüística indoeuropea, ja el títol era una mica estrany perquè lingüística indoeuropea no és més que una entelèquia. Però de totes maneres, el curs sí que ens va aprofitar perquè ens va donar les eines mínimes bàsiques per a veure com les llengües evolucionen, com s'assemblen d'alguna manera unes a altres i, precisament per eixes coses tan semblants entre unes i altres, es pot pensar en una llengua anterior, una llengua primitiva que seria l'anomenat indoeuropeu. Per tant, és una investigació d'allò que es diu història, de com han evolucionat les paraules, de com han evolucionat les relacions entre les paraules i per tant,

també la sintaxi i fins i tot la semàntica. Una altra cosa és el llenguatge, a mi em sembla bàsic en el sentit que estem dins del llenguatge, és a dir, és el que ens forma per complet en tant que persones tal com ens coneixem, en tant que individus millor dit, en tant que subjectes. Des del moment que descobrim el llenguatge entrem a formar part d'aquest món que coneixem i establim relacions socials, abans d'això som, diríem, prellenguatge: animalets, personetes si voleu, individus, però que no formen part d'eixa societat, d'eixes relacions socials, és purament la relació que té el xiquet en relació amb sa mare. Quan el xiquet es veu reflectit en l'espill i veu que hi ha un com ell i es pregunta qui és eixe que està allí enfront —que és diferent de la mare— i si la mare es posa darrere del xiquet i es veu ell amb la mare, comença a establir-se una relació social que ve determinada exclusivament pel llenguatge, perquè n'hi ha de moltes formes: mímic, oral, gestos, fer l'ullet... tot això forma part del llenguatge. Llavors, no sabria explicar això (riu). No ho sabria explicar però diré que eixa investigació sobre el llenguatge és bàsica i fonamental perquè és investigació sobre nosaltres mateixos, sobre allò que ens defineix en últim terme, tractar de trobar-nos, de comprendre'ns sabent que eixa comprensió total i absoluta seria impossible, sabent a més a més que allò que ens informa en el fons a tots nosaltres és l'absència, el buit, probablement el no-res. Eixe buit i no-res poden ser equiparables i si hi ha alguna cosa que ens dóna sentit serà el desig, que és allò que ens fa viure i que està íntimament relacionat amb el llenguatge perquè és l'única manera d'entendre'l, és el llenguatge allò que ens definiria en últim terme. Més, podríem pegar voltes (riu).

GC: Ens agradaria que ens explicares, des de la teua opinió, perquè existeix un desplaçament dins dels programes educatius en qualsevol dels seus vessants (en primària, en secundària o en l'àmbit universitari) de la formació creativa en l'escriptura. La realitat és que aquest tipus d'assignatures acaben assumides pels vicerectorats de cultura o per les aules que no formen part dels programes de llicenciatura, i és ací on s'encaren els tallers d'escriptura i de poesia. La formació com a lector o com a escriptor té una dimensió bàsica que acaba repercutint que algú en algun moment es plantege escriure. Com t'expliques que es produïsca aquest desplaçament de l'escriptura creativa fóra dels programes d'ensenyament?

JP: Jo pense que la universitat en el fons és una institució bàsicament medieval i continua dominada en molts aspectes per l'esperit medieval. Hi ha països en què per moltes circumstàncies, potser perquè han donat més diners per a la universitat o perquè la universitat genera també els seus diners, —ara pense en els EUA— la pràctica de l'ensenyament de l'escriptura és a l'ordre del dia. Recorde que vaig conéixer Mario Vargas Llosa als EUA i feia uns cursos d'ensenyament de novel·la a la Universitat de Washington, a Seattle; per tant, cursos vàlids per a novel·listes que escrigueren anglés o la llengua que fos. Es dóna més el cas, però, d'escriptors anglesos nord-americans que treballen a universitats americanes. Per exemple, en la que jo estava, un poeta famós –William Stafford-, que tenia uns poc anys més que Vi-

cent Andrés Estellés, fou professor d'ensenyament de creació poètica, de creació literària i també d'alguns cursos d'anglés, és a dir, no es limitava exclusivament a ensenyar creació literària. Als EUA, els cursos de creació literària entren dins del currículum universitari; a l'estat espanyol, si més no a la Universitat de València, no passa això. Quant a publicacions, tu publiques una novel·la als EUA i passa a formar part del teu currículum, a l'estat espanyol tu publiques una novel·la com a professor universitari i no compta per a res, no té valor. Es pot donar el cas, per exemple, que Gabriel Garcia Márquez es presentara a una oposició —ha mort, ja ho sabem— a l'estat espanyol per a ser professor de literatura llatinoamericana i que em presentara jo també a la mateixa oposició. Jo he escrit dos articles sobre Cien años de soledad de Gabriel García Márquez i Gabriel García Márquez només ha escrit Cien años de soledad, doncs teòricament em donarien la plaça a mi i no a ell. El sistema és eixe, completament medieval. Jo sé que a Mèxic no passa això, en eixe aspecte estan més avançats, però a l'estat espanyol és així. Tot allò purament literari per a una facultat que es dedica a estudiar la literatura no compta, compta tot allò que diuen investigació, que vés a saber què és això d'investigació (riu). És millor investigar sobre Cien años de soledad que no escriure Cien años de soledad des d'un punt de vista acadèmic, per tant, cal canviar la mentalitat, no només dels professors sinó també dels administradors que són els que en últim terme dissortadament decideixen sobre les universitats. Una universitat medieval en què les relacions entre el professorat o professor-estudiant continuen sent medievals.

GC: Jaume, has desenvolupat una part important de la teua labor docent i com a professor a la Universitat de València, de fet, ja has avançat alguna de les qüestions que en la teua opinió serien millorables. Jo et demanaria en aquesta pregunta que feres també una valoració sobre aqueixa experiència que has tingut en la UV, quins creus que han estat els punts forts que la UV pot tenir en la formació, en aquest cas en el camp de la filologia, i de quina manera es podria adequar la formació amb la pràctica professional a la qual lògicament desembocarà posteriorment una llicenciatura i que és una de les qüestions que també les universitats hagen de repensar. Recorde que l'any 2010 l'observatori de treball de la UV va encarregar una enquesta a més de 800 empreses de la província de València en què se sol·licitava informació sobre quina anava a ser la futura demanda d'alumnes procedents de les humanitats en els pròxims 5 anys. El resultat d'aqueixa enquesta era francament descoratjador, la demanda més alta provenia de l'àmbit del periodisme amb un percentatge del 3,1% fins a la més catastròfica que era un 0,01% per als filòsofs. La universitat és conscient que hi ha un divorci entre la formació i la pràctica professional, com creus que es podria salvar aquest divorci?

JP: No puc opinar des del punt de vista empresarial perquè no tinc experiència, jo comprenc que el resultat d'aquesta enquesta siga descoratjador perquè al món empresarial normalment allò que hi interessa és la qüestió econòmica. Pensar que puguen traure diners d'un senyor que s'ha especialitzat en llatí, en grec antic o en Ausiàs Marc... és molt difícil. El que pense

és que caldria buscar una altra solució: no perdre mai de vista que la formació humanística és bàsica per al desenvolupament de la persona i que tot el món, carreres tècniques o altres carreres, tinguera una part d'estudis humanístics. Les universitats nord-americanes són molt diferents unes d'altres, és a dir, uns avaluadors a escala estatal que avaluen si el títol que dóna aquesta universitat, tenint en compte el currículum, és vàlid o no és vàlid, és bo o no és bo. És a dir, hi ha un espectre ampli i d'acord amb eixe espectre les universitats formen els seus currículums tenint en compte també d'una manera lògica les demandes empresarials, allò que opinen els professors i els estudiants. En la universitat on jo estava, tot el món havia d'estudiar història del món occidental —perquè viuen en el món occidental— i tot el món havia d'estudiar, com a mínim, gramàtica i literatura anglesa —és lògic que allà estudien això— i d'optatives, en podien agafar, encara que anaren a ser enginyers o el que fos, literatura espanyola, llatinoamericana o les assignatures que volgueren. També donaven eixa possibilitat pels que feien lletres, ja que tot el món necessitava obligatòriament com a mínim un curs o bé de matemàtiques o bé de física. La meua dona estudiava història ací, a València, quan va anar allà li ho van convalidar però la van obligar a estudiar com a mínim un curs de literatura anglesa, un curs d'història occidental i un curs de física. No va tindre més remei, ella ací estudiava història i allà es va especialitzar en literatura espanyola, en filologia hispànica. Jo pense que això contribueix a fer que els que es dediquen a qualsevol altra professió o carrera tinguen un mínim de formació humanística. No sé fins a quin punt és vàlid, però si tothom ha d'estudiar literatura anglesa —les literatures totes són semblants, siga la llengua que siga— tothom ha estudiat un mínim d'història, de física o de matemàtiques; donaria més feina també als professors que podrien vindre a la Politècnica a fer classe de català o d'espanyol, de literatura o també d'història. Crec que m'he perdut (riu). Sí, jo no sabria contestar sobre les relacions entre el món financer i econòmic i el món medieval que representa la universitat, encara que la universitat pot estar al dia. Per exemple, jo estava en una universitat privada, el 90% dels alumnes trobaven feina en el primer any, mentre que en la universitat estatal, que era més barata, el tant per cent era molt inferior, el 30% trobaven feina.

DOCÈNCIA

GC: Jaume, en la teua resposta has anat ja avançant algunes qüestions que apareixen en el tercer i últim bloc d'aquesta entrevista que dediquem a la docència. Volíem abordar obertament una de les teues experiències que han sigut les teues estades als EUA, en aquest context volíem preguntar-te quins elements diferenciadors has trobat entre les universitats espanyoles i les nord-americanes?, de quina manera han deixat petjada en tu?

JP: Jo bàsicament he estat en una universitat, al principi també vaig estar en la Queen's College de la City University de Nova York, que no era estatal però sí la universitat pública de Nova York. Els cursos que jo hi vaig impartir eren per a gent que començava i eren

bastant amples, bastant grans, però a pesar de tot no eren de més de 100 persones ni per casualitat, a tot estirar eren 40 o 50 persones. El que jo pense que és denominador comú és que cal evitar la lliçó magistral, evitar-la per damunt de tot. Cal fer que els estudiants parlen, participen directíssimament en la classe. La manera és eliminant la lliçó magistral. Si un ho pensa bé, una lliçó magistral costa com a mínim huit o nou hores de preparar i tot professor universitari que es dedica a contar el rotllo no és més que copiat de llibres, i per tant, és repetició del que diuen altres professors o altres que han escrit: crítics literaris o el que siga. Seria molt més fàcil indicar-ho d'on s'ha tret, llegir-ho cadascú a sa casa i en traurien més profit perquè segurament no devia estar mal interpretat misreading pel professor universitari (riu). Allò que a mi m'agradava era que havies d'anar a classe, si es llegia Cien años de soledad, doncs els estudiants havien d'anar-hi, haver llegit Cien años de soledad i si no tota la novel·la, havent llegit, per exemple: «per al pròxim dia portem les cent primeres pàgines de Cien años de soledad» i sobre aqueixes cent pàgines es plantejava la classe, que era una relació entre els mateixos alumnes i el professor: parlant, especulant, el que fos a partir del text que s'havien llegit. Tot això es podia acompanyar de textos crítics que també es poden llegir perquè enriqueixen més la classe. Normalment el professor té més preparació però passa molt sovint que molts alumnes tenen interpretacions brillants que el professor no té, el professor ha de reconéixer que en realitat qualsevol alumne pot fer una lectura més intel·ligent que la que ell ha fet, cal reconéixer-ho i acceptar-ho. Això en l'àmbit universitari espanyol és molt difícil, normalment no ho accepten. No sols no ho accepten, sinó que s'aprofiten del que pensa i del que diu l'alumne, de tal manera que la relació universitària espanyola —també l'americana però d'una manera molt clara l'espanyola— és una relació d'amo-esclau. És a dir, l'esclau és l'alumne, l'amo és el professor, és un amo trist en el fons perquè tampoc té tantes riqueses però s'aprofita del que sap l'esclau, perquè en la relació amo-esclau que ve de Hegel, qui realment sap és l'esclau, que és qui li dóna tot allò que sap a l'amo i aquest se n'aprofita. S'aprofita del seu treball i es queda amb els beneficis del seu treball, li dóna l'imprescindible perquè puga viure. Una certa relació amo-esclau és la que hi ha entre estudiants i professors.

GC: Jaume, hi ha en el teu perfil professional elements que considerem de summe interés: has estat traductor, has exercit com a docent i naturalment és tal la teua dimensió creativa. Si donem per vàlid el que deia Aristòtil que per a ensenyar alguna cosa primer cal viure-la, açò ens confronta contra una altra realitat acadèmica i és que molts professors no viuen allò del que ensenyen. Situem una mica millor aquesta pregunta en el seu context correcte. Hi ha una rivalitat quasi tradicional en l'àmbit de les arts entre els historiadors de l'art i els «bellartistes», diguem-ho així, de tal manera que en història de l'art comptem amb professors que no han agafat mai un pinzell i en l'altre bàndol, en belles arts comptem amb professors que no han practicat l'exercici de la història o de la teorització. Creiem que açò té conseqüències concretes i que les té fonamentalment en la formació de l'alumnat. Què

ens podries aportar el teu sobre aquest tema?

JP: És una qüestió molt difícil perquè jo tampoc tindria les idees massa clares. Sí que he dit abans que pense que és importantíssim tindre cursos dins del currículum acadèmic que siguen de creació literària, que siguen de creació artística, pictòrica o del tipus que siga, és a dir, si parlem de literatura, que siguen de creació literària. Respecte que el professor necessàriament haja de ser creador, no crec que siga necessari perquè un professor pot llegir les obres, comprendre-les i pot arribar a poder explicar-les tan bé com un creador, potser les vivències del creador són més íntimes, és possible, no ho sé, però crec que es pot explicar. Sí que és imprescindible que les llegisca, hi ha professors que ni les llegeixen i això és pitjor encara, que parlen del que han escrit altres. Una manera de preparar les classes és agafar quatre monografies, resumir-les i col·locar-les de cara a la classe. Tu pots parlar del Quijote sense haver-lo llegit, de fet, molts professors fan açò. És lamentable perquè no dónes una vivència directa de l'obra literària. Pense que la solució seria preparar cursos de creació literària imprescindibles: poesia, teatre, narrativa... cursos necessàriament reduïts i classes reduïdes. Jo no crec que calga desterrar la lliçó magistral, de lliçons magistrals se'n poden fer dos, tres o quatre a l'any però més no perquè seria la repetició d'allò que han escrit altres. De lliçons magistrals, quant a pensament meu, puc preparar-me'n quatre a l'any, més és absurd. És impossible que un que té una intel·ligència tan fantàstica puga cada setmana fer quatre o cinc lliçons magistrals. Per tant, cal preparar cursos reduïts en els quals puguen actuar els alumnes i així extraure'ls la saviesa que tenen, poder aprofitar-se d'aqueixa saviesa i que ells ho sàpiguen, perquè l'única manera que tenen d'aprendre realment i posar en pràctica allò que tenen és traient allò que saben.

GC: Tal vegada Jaume, has apuntat abans en la teua experiència en els EUA com, per a tu i per a la teua dona Isabel Robles, es va considerar important que tinguéreu una formació bàsica en les humanitats però també en el camp de la física. ¿Tal vegada l'excessiva especialització s'ha fet en detriment del que podríem formular com una intel·ligència creativa d'una hipertròfia dels calaixos estancs on fiquem les assignatures i que en realitat no responen a la realitat de com la ment arriba a processar les coses? En aquesta línia en què tu dius que ni l'alumne és conscient del que sap, però realment és ací i ho té, el bon docent potser té la capacitat de regirar una mica la seua consciència fins que ho fa conscient. Tal vegada seria alguna cosa desitjable fomentar la interdisciplinarietat dins de les humanitats?

JP: Jo pense que sí, la interdisciplinarietat és bàsica, sé que és moda també però crec que és bàsica i fonamental. Cal no separar estancament el món de les humanitats del món dels estudis de física, matemàtiques, de ciències que diuen, no separar-los radicalment. Jo pense que per a conéixer-nos millor necessitem saber un poc de tot. Crec que és imprescindible tindre una visió global de tot, no estudiants que acaben la carrera i com que no han tingut cap

necessitat de saber qui és Shakespeare, ignorar-lo o ignorar F. Dostoievski o W. Faulkner, perquè si han fet català o han fet espanyol resulta que en el seu currículum no entra el teatre isabelí, la gran literatura russa o la gran novel·la francesa, això és absurd. És trist veure gent que acaba la carrera o que és professor fins i tot i no sap o no ha llegit Crim i càstig o no han llegit, jo que sé, Hamlet o altres obres de Shakespeare, per exemple, i també de la literatura espanyola o de la literatura de qualsevol lloc que ha format part del nostre ampli bagatge cultural del món anomenat occidental —que jo pense que també és fals, que caldria ampliar a tot el món, és a dir, el món oriental, el món africà també, si més no tindre alguna idea per poder entendre'ns i comunicar-nos millor. Pense que la interdisciplinarietat és bàsica i imprescindible si volem crear autèntics ciutadans i no robots com sembla que estem predestinats a ser-ho.

GC: Jaume, per a finalitzar aquesta entrevista, has avançat alguns dels recursos docents que para tu són d'interés, com per exemple no privilegiar tant la lliçó magistral, fer la classe més participativa i menys passiva en el rol de l'alumne. Podries desenvolupar-nos una mica més quines han sigut para tu els recursos docents més atractius o desitjables que has trobat i que has practicat al llarg de la teua carrera professional?

JP: Una mica és repetir el que ja he dit perquè pense que, per una banda, de tant en tant la lliçó magistral com a introducció, encara que siga basant-se en allò que han dit altres, a voltes és imprescindible i si no, molt convenient. Pense, però, que la pràctica constant de la classe ha de ser una autèntica interrelació entre tots els que són a l'aula: el professor, els alumnes, la relació entre tots ells i el rol de professor com un estudiant més davant del text literari o dels textos literaris. Recursos? Sobre la marxa (riu). La marxa va donant-te els recursos, ben sovint els recursos te'ls donen els mateixos estudiants, jo he aprés dels estudiants, d'això n'estic completament segur. He aprés molt més dels estudiants que de cap altra cosa, he aprés dels llibres i dels estudiants sobretot.

GC: Jaume, moltes gràcies per l'entrevista, pel teu temps i per compartir amb nosaltres el teu coneixement i la teua experiència.

Equip d'entrevista:
Antonio Martínez Pérez
Carlos Martínez Barragán
Guillermo Cano Rojas

Revista Sonda. Investigación y Docencia en Artes y Letras

créditos

Edita GuillermoCano Rojas
Editor Adjunto Pablo García Sempere
Secretario Carlos Martínez Barragán
Secretario Adjunto Juan Antonio Cerezuela

CONSEJO ASESOR
Román de la Calle
José Gijón Puerta
Miguel Molina Alarcón
Tomás Pérez Vejo

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL
Curtis Bauer
Miguel Dávila
Pilar Escanero de Miguel
Joao Mascarenas
Antonio Méndez Rubio
Mercedes Montoro Araque
Aixa Portero de la Torre
Begonya Pozo
Sandra Santana

CONSEJO DE REDACCIÓN
Lucia Ayala Asensio
Pilar Cano Rojas
Bibiana Collado Cabrera
Ángel García Roldán
Antonio Martínez Pérez
Joaquín Peña-Toro
David Serrano León

Edita
Asociación Cultural FOLIAS
L´Alfàs del Pi, Alicante
www.folias.org

SONDA
Investigación y Docencia en Artes y Letras

ASOCIACIÓN CULTURAL FOLIAS
Foro Literario de l'Alfàs del Pi

ISNN: 2254-6073

Enero- Diciembre
2016
Nº 5