

Revista Música Hodie, Goiânia - V.13, 362p., n.1, 2013

ARTIGOS CIENTÍFICOS

Una Propuesta de Investigación en Torno a la Música en Educación Superior

María Paz López-Peláez Casellas (Universidad de Jaén, Jaén, Espanha)
mpelaez@ujaen.es

Resumo: Este estudo tem como objetivo apresentar uma atividade inovadora que pode ser utilizada como recurso didático no ensino superior da disciplina de História da Música. Através desta atividade, centrada no gênero da literatura emblemática e de acordo com as tendências educativas pós-modernas, pretende-se promover um enfoque que supere a disciplinaridade e que desenvolva um pensamento humanista, criativo, divergente e inovador, necessário em qualquer pessoa que se dedique à carreira docente. Com a utilização do método heurístico na implementação desta atividade, procura-se potenciar a motivação do estudante, que se converte em agente autônomo na construção de conhecimento, e a desenvolver as suas destrezas de investigação. Finalmente, estabelece-se a relação entre este recurso metodológico e as diretrizes definidas pelo Processo de Bolonha, que resultou na instituição do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) na Europa.

Palavras-chave: Educação música; Interdisciplinaridade; Literatura emblemática; História da Música.

A Proposal of Research on Music in Higher Education

Abstract: The goal of this study is to present an innovative activity which can be used as a pedagogical resource in the university teaching of Music History. By means of this activity, which focuses on emblematic literature, and following postmodern approaches to teaching, we offer a framework that goes beyond disciplinarity and develops a creative, humanist, innovative and all-encompassing approach, especially one that becomes useful for anyone pursuing, or involved in, a teaching career. Through the use of an heuristic model in the implementation of this activity we try to reinforce the motivation of students (who should become autonomous agents in the construction of knowledge) and to develop research skills. Finally, we will connect this methodological resource with the directives marked out by the Bologna Plan and which have led to the creation in Europe of the European Higher Education Area (EEES).

Keywords: Music education; Interdisciplinarity; Emblematic literature; Music History.

Como defendiera Edgar MORIN (2007), el cambio de paradigma que se produjo a mediados del siglo pasado debe tener su repercusión en la educación y debe llevar aparejado la modificación de muchas de las herramientas pedagógicas que aún siguen siendo empleadas. Sin embargo, y de manera inexplicable, aunque ha sido superado con creces la concepción espiritualista del método aristotélico-tomistade la época medieval, no lo ha sido del todo su forma de transmitir conocimiento. Así, en el sistema educativo sigue primando la cantidad sobre la calidad y, en los distintos niveles, se sigue apostando mayoritariamente por el ejercicio memorístico en lugar de hacerlo por la investigación, la creación, la innovación, el desarrollo de determinadas habilidades y competencias o por la adquisición de conocimiento reflexivo-complejo (CHAVES, 2006). Como señalara Basarab NICOLESCU (2008), tenemos un sistema educativo basado en valores de otro siglo e indiferente a las mutaciones contemporáneas.

El modelo educativo que debe imponerse, y que debe originarse a partir del nuevo paradigma holístico, ha sido objeto de estudio por parte de los más importantes pensadores de nuestro tiempo. Moraes (2005, p. 178), entre otros, se muestra partidario de que se “generen nuevos ambientes de aprendizaje, en los que el ser humano [sea] comprendido en su multidimensionalidad como ser indivisible en su totalidad”. La educación en esta era posmoderna debe tener como misión transmitir, pero no un saber puro y (supuestamente) objetivo, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y que favorezca una manera de pensar abierta y libre. La finalidad de la enseñanza tiene que ser crear cabezas bien puestas más que bien llenas y practicar un pensamiento que se desvele sin cesar por contextualizar y totalizar informaciones y conocimientos (MORIN, 2007). Este nuevo paradigma

anhela una educación en la que se relativicen los conceptos y se permitan interpretaciones más flexibles (FREIRE, 2010) y en la que se haga a los alumnos conscientes de que el conocimiento es construido por cada sociedad y según las normas sobre las que esta se erige. Es hora por tanto de dar paso a una enseñanza más preocupada por estimular y por enseñar a pensar (DÍAZ, 2007) que por la mera acumulación de conocimiento. Con respecto a esto último, y repitiendo uno de los *Common Principles of the Coalition* (1988) – planteados en los informes realizados por un conjunto de colegios dirigidos por Ted Sizer en un intento por reestructurar la educación –: “lessis more” (Petrie, 1992, p. 323) y, en el mismo sentido, Juan Delval se preguntaba “¿Calidad o cantidad?” (1994).

Este ha sido, y es, el objeto del proyecto docente al que me voy a referir en las siguientes páginas y que, bajo el título “La literatura emblemática como recurso didáctico en las enseñanzas humanísticas en el Espacio Europeo de Educación Superior”, se está desarrollando en la Universidad de Jaén (España) desde el curso 2008-2009. Este proyecto de innovación docente consiste en la realización, por parte del alumnado, de una investigación interdisciplinar que tiene su origen en un ejemplo tomado del género de la literatura emblemática. Con su puesta en práctica, los 16 profesores que participamos en él perseguimos un doble objetivo que está relacionado con los dos niveles educativos que, creemos, se pueden ver afectados; a saber: el universitario y el escolar.

Por un lado, y en primer lugar, con este proyecto se pretende que los estudiantes universitarios destruyan la idea, ya señalada por William Perry en sus estudios pioneros y destacada dentro del enfoque posmodernista, de que el conocimiento es objetivo, cierto y transmitido por la autoridad (FREIRE, 2010). Aunque, ciertamente, estas creencias están más extendidas entre los estudiantes de los primeros cursos (tal como demostraba este autor), la cada vez mayor inmadurez de los alumnos que comienzan sus estudios universitarios hace que debemos seguir teniéndolo en cuenta en los últimos años de sus titulaciones. Los alumnos deben abandonar el pensamiento simplista y adoptar uno complejo; es decir, deben pasar de la creencia en un ‘conocimiento absoluto’ (es decir, la consideración de que el conocimiento es una categoría externa e inamovible) a un ‘conocimiento contextual’ (o considerar que el conocimiento depende del contexto y que, por tanto, hay que analizarlo dentro de él). (BAXTER, 2004).

Con esta finalidad, se diseñó una actividad de aprendizaje (que se puede encuadrar dentro de la pedagogía constructivista evolutiva) que obliga a los estudiantes a construir significados por ellos mismos, en lugar de esperar a que el conocimiento les sea transmitido por el profesor; y que pretende capacitarlos para enfrentarse con los problemas de manera autónoma y desde una perspectiva integral, superando las fronteras que se han creado entre las distintas disciplinas académicas. Se ha pretendido que los alumnos piensen de manera original, se hicieran preguntas diferentes (para obtener también respuestas diferentes), utilizaran distintos recursos y métodos propios de la investigación y elaboraran conclusiones desde sus propios hallazgos. Es un intento, por tanto, de fomentar la creatividad en los estudiantes y futuros docentes ya que, y compartimos la opinión de Maravillas DÍAZ (2007), esta es la clave de la innovación.

Además, el enorme abanico de posibilidades que se ofrecen ante los estudiantes, no sólo en lo que respecta a su participación en el proyecto (cómo y con quién participan), sino también en las diversas opciones que se les presentan a lo largo del proceso (cuánto involucrarse o cómo gestionar la información, por ejemplo) hace de esta una actividad flexible, en el sentido que le otorgan a este término Betty COLLIS y Jef MOONEN (2011).

En segundo lugar, y en referencia al segundo colectivo que puede resultar afectado por la realización de esta actividad, se debe señalar, antes que nada, que este objetivo es

más difícil de alcanzar y de cuantificar. Se pretende que la participación en esta actividad, que obliga a analizar un tema desde distintas perspectivas, actúe como un revulsivo para los universitarios implicados y les haga replantearse su futura práctica docente. El tipo de pensamiento que se quiere desarrollar en el alumnado del siglo XXI –interdisciplinar, creativo, crítico y reflexivo– se adquiere a través de una complicada cadena de operaciones y requiere de una formación competencial específica. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la instrucción que reciben los egresados no parece la idónea para que, en su futura práctica docente, puedan abordar planteamientos innovadores de integración curricular que superen el tradicional modelo disciplinar. En este sentido, COLLIS y MOONEN (2011) se lamentan de que, en los últimos años, no haya habido un aumento en la aplicación de pedagogías innovadoras por parte de los docentes en educación superior. Aunque este dato es preocupante en todas las titulaciones, creemos que lo es de manera especial en aquellas que tienen como objeto formar a docentes, ya que nos hace presuponer que esos futuros profesores serán más reacios a la realización en el aula de actividades que ellos mismos no han experimentado con anterioridad.

1. Método, material y puesta en práctica

La actividad que voy a comentar a continuación forma parte de un Proyecto de Innovación Docente que se desarrolla en la Universidad de Jaén desde el curso 2008-2009 y a la que, desde el curso 2010-2011, se han unido las Universidades de Granada y Salamanca¹. El proyecto gira en torno a la literatura emblemática² y tiene como eje el aforismo latino *Festina Lente*. Bajo la apariencia de ser una actividad meramente centrada en un género literario poco conocido en la actualidad, esta propuesta educativa es una ferviente defensa de la des-especialización en los estudios humanísticos, un intento por ‘enseñar a pensar’ y hacer comprender a los alumnos la naturaleza multidisciplinar del conocimiento. Seguimos, por tanto a Morin (2007, p. 14), cuando afirmaba que “la hiperespecialización impide ver lo global (que fragmenta en parcelas) y lo esencial (que disuelve)”. Como afirmaba de manera tajante este mismo autor “los problemas esenciales nunca son fragmentarios y los problemas globales son cada vez más esenciales”. (*Ibid.*, 14).

Como es sabido, la disciplinarización del saber, que se constituyó en sus primeras etapas como un proceso de diferenciación necesario y útil – ya que desmembraba totalidades que se consideraban demasiado complejas –, se convirtió, a partir de cierto momento, en su contrario, al obstaculizar la aprehensión de esas totalidades. En lugar de corregir este enfoque, se pasó a adoptarlo en la educación, y así, desde los primeros años de escolarización se enseña a los estudiantes a “aislar los objetos (de su entorno), a separar las disciplinas (más que a reconocer sus solidaridades), a desunir los problemas, más que a vincularlos e integrarlos” (Morin, 2007, p. 15). Este enfoque está también asentado en las titulaciones universitarias, en las que el elevado grado de especialización, el reducido número de créditos en las asignaturas y la existencia en ellas de unos descriptores muy específicos provocan que los alumnos tengan un conocimiento muy limitado y una concepción demasiado compartimentada sobre los procesos y los acontecimientos que estudian en las materias que conforman sus títulos.

La complejidad estética e ideológica del género de la literatura emblemática es la que nos ha animado a considerarla el marco perfecto desde el que llevar a cabo una actividad que estuviera basada en la investigación y que tuviera como uno de sus principales objetivos proporcionar una perspectiva multidisciplinar a los estudiantes universitarios.

En las formas icono-verbales que son los emblemas, se produce la combinación de sistemas sígnicos diferentes, discretos y no discretos (es decir, sistemas compuestos por signos delimitados unos de otros, o no) y la fusión de estos dos sistemas en un todo no discreto portador de suprasignificados, utilizando la terminología del semiótico ruso-estonio Iuri LOTMAN (2000). Al mismo tiempo, como toda obra abierta, los emblemas ofrecen la

posibilidad de escoger las propias orientaciones y los propios vínculos, las perspectivas privilegiadas por elección, y entrever, en el fondo de la configuración individual, las demás identificaciones posibles que se excluyen pero subsisten contemporáneamente en continua exclusión-implicación recíproca. (Eco, 1992, p. 197)

Lejos de ser un medio innovador para la enseñanza, el código iconográfico y literario en el que consiste este género lo convirtió en un medio especialmente adecuado para la transmisión de conceptos casi desde su misma creación en 1531. Durante los siglos del Renacimiento y Barroco, este método de enseñanza fue empleado en colegios, tanto de jesuitas como protestantes, y desarrollado teóricamente en algunos de los tratados más importantes que se escribieron sobre el género. La emblemática se colocaba así junto al estudio de los clásicos greco-latinos, de los escritos de los Padres de la Iglesia y de los tratados de los principales autores del Renacimiento, especialmente de aquellos que habían desarrollado temas morales en sus obras. (PORTEMAN, 1996).

Este proyecto de innovación docente pone de manifiesto, a juicio de todos los profesores participantes, la idoneidad de este género literario en una educación de corte posmoderno. A favor de este argumento hay que destacar que la literatura emblemática revela sin ningún género de duda que la epistemología es inseparable del contexto social y cultural. El análisis de emblemas les demuestra a los alumnos de manera fehaciente que el conocimiento que se transmite es un constructo de la realidad y que por tanto está fuertemente influido por la subjetividad y por el entorno cultural. Nada puede tener el rango de “universalización racionalmente admisible” (Laudo, 2011, p. 51) por lo que debe cuestionarse la naturaleza ideológica del conocimiento que ha llegado (y sigue llegando cada día) hasta nosotros. Los emblemas hacen que cobren sentido las palabras de LYOTARD (1991) cuando advertía de la incredulidad que debe primar hacia los metarrelatos.

Utilizados como recurso didáctico, el empleo de los emblemas resulta beneficioso ya que potencia no sólo la interdisciplinariedad, sino también la metacognición y la intertextualidad. Para descifrar el significado oculto que transmiten, no sólo hay que asociar ideas sino también descodificarlas, lo que potencia la búsqueda de interrelaciones entre el emblema y otros textos. Con su utilización en la docencia se desarrolla una “visión holística, global y sistémica, que enfatiza el todo en vez de las partes”, que potencia la “interconexión, la interdependencia y la interconectividad de todos los fenómenos de la naturaleza”. (López, Motos, Teruel, Ulizarna, 2007, p. 26).

Su elevado grado de signicidad favorece además el desarrollo del pensamiento creativo, divergente y crítico en el alumnado al oponerse a la repetición, a la inercia y a la continuidad. A la gran cantidad de códigos “que se entrecruzan en una cultura [y que] nos demuestran que incluso el mismo mensaje se puede descodificar desde distintos puntos de vista y recurriendo a diversos sistemas y convenciones” (Eco, 1986, p. 112), hay que añadir la pluralidad de significados que se originan en la emblemática, un género que ya es polisémico de por sí. El hecho de que en los emblemas cualquier significado puede ser válido siempre que esté bien argumentado y razonado, y que no exista por tanto una única respuesta, promueve la flexibilidad cognitiva. Se fomenta así que los estudiantes hagan co-

nexiones, encuentren excepciones a lo que ya conocen y apliquen lo aprendido a nuevas situaciones. (EFLAND, 2000).

Pero no sólo eso. Este género literario hace que los alumnos tengan que enfrentarse a unas disciplinas que no les son familiares debido a la hiperespecialización de las titulaciones universitarias. Sirve, por tanto, para dotar al alumnado de contenidos humanísticos, en una época en la que, desgraciadamente, estos han perdido apoyo institucional. Y todo hace prever que perderán aún más. Descodificar un emblema obliga a utilizar disciplinas humanísticas que no están interconectadas en nuestro sistema educativo, como son la historia, el arte, la filosofía, la política, la cultura clásica o la lingüística, entre otras. A través de su naturaleza híbrida y de su complejidad implícita, los emblemas ponen de manifiesto la necesaria articulación entre discursos que debe realizarse para la comprensión de un artefacto cultural en su totalidad.

1.1 Desarrollo del proyecto

Durante el curso 2011-2012, la asignatura 'Historia de la Música y el Folklore', perteneciente a la titulación de Magisterio Educación Musical que se imparte en la Universidad de Jaén, participó en este proyecto de innovación. Esta asignatura aborda el estudio de la música desde una perspectiva eminentemente histórica y, por su situación en el último curso de la titulación, intenta ofrecer herramientas analíticas, estéticas e interpretativas sobre obras clave de la historia de la música occidental. Aunque uno de los objetivos de la asignatura es el de afianzar la conexión entre el fenómeno musical y el resto de las manifestaciones culturales de cada época, frecuentemente, y debido a los pocos créditos con los que cuenta la asignatura (tan sólo 4.5, lo que suponía 45 horas de clase) y al extenso periodo que abarca (desde la Antigüedad al siglo XX), esto queda reducido a breves reseñas sobre algunos acontecimientos puntuales. En la guía de la asignatura también está prevista la introducción de propuestas de innovación y la necesidad de desarrollar la creatividad y la reflexión en el alumnado pero, por las mismas razones, estas dos competencias transversales frecuentemente son trabajadas de manera muy superficial.

El ejercicio que tuvieron que realizar los alumnos de esta asignatura consistió en un análisis de la presencia de la música (tanto a través de instrumentos musicales como de referencias directas) en un emblema concreto que había sido escogido por la profesora y coordinadora del proyecto. Este no fue el único objetivo de la actividad propuesta, ya que a través de ella se intentó que los alumnos se aproximaran e investigaran en la época; es decir, estudiaran los instrumentos musicales en su contexto histórico-artístico y analizaran la consideración en la que se tenía la música en ese periodo concreto. De esta forma, los alumnos se vieron obligados a profundizar no sólo en las características organológicas de distintos instrumentos sino también en aspectos estéticos y simbólicos que tuvieron que insertar en su marco sociohistórico y cultural. Esto supuso que tuvieran que buscar en fuentes de la Antigüedad, Edad Media, Renacimiento y Barroco. Bajo la estrecha supervisión de la profesora (que habilitó, fuera de su horario de tutorías, una hora a la semana para resolución de dudas), los alumnos manejaron conocimientos y terminología procedentes de la historia, la política, el arte y la filosofía, además de los de historia de la música, y decidieron de manera autónoma sobre cuantas cuestiones se les presentaron en el proceso de investigación³.

Se potenciaba de esta forma el método heurístico, es decir, el aprendizaje por descubrimiento. Con él se buscaba no sólo una mayor motivación por parte del estudiante y un desarrollo de las destrezas de investigación -una de las competencias más importantes en

la enseñanza, sobre todo en la universitaria- sino que también se pretendía convertirlo en un agente independiente. Como se ha indicado, los alumnos tenían que decidir qué querían aprender, cuándo y cuánto, dejando limitado el papel del profesor a seguir el camino trazado por ellos y a resolver sus dudas de manera personalizada.

El punto de partida del trabajo que tenían que realizar dentro de la asignatura fue uno de los emblemas que están incluidos en la *Idea de un príncipe político christiano* (obra más conocida como *Empresas políticas*) del diplomático español Diego de Saavedra Fajardo (*editio optima* publicada en Milán en 1642). El emblema, el número 61 de los 100 que conforman la obra, tiene como mote “*Maioraminoribusconsonant*” [1], que se puede traducir como ‘Las cosas más grandes están en consonancia con las más pequeñas’. Además de por este mote, el emblema está compuesto por un grabado o *pictura* protagonizado por un arpa y por un extenso comentario escrito en español en el que se desvela el significado del conjunto y en el que se encuentran numerosas referencias políticas, históricas y musicales.



Exemplo n.1: Diego de Saavedra. *Empresas Políticas*. La edición utilizada reproduce la edición publicada en Munich en 1642 (*editio optima*).

Dotado de un interesante contenido político, en este emblema se compara la monarquía con el arpa y al monarca con el tañedor y se afirma que la música consonante, al igual que el gobierno acertado, se consigue gracias a la afinación de las cuerdas del instrumento, o a la colaboración de los distintos miembros que integran la República⁴.

Como preparación a la realización de este trabajo, la profesora impartió dos seminarios: en el primero orientó a los alumnos ofreciendo unas nociones generales sobre literatura emblemática, estableció pautas generales de realización de la actividad y dio a los alumnos algunas referencias sobre fuentes de información y formas de acceder a ellas. Una vez que estuvo claro el resultado que se debía obtener, los alumnos se dividieron en pequeños grupos de trabajo (tres alumnos a lo sumo en cada uno de ellos). Se convino entonces que, a partir de ese momento, cada uno de los trabajos sería supervisado mediante tutorías personalizadas que servirían no sólo para que los alumnos manifestaran sus dudas acerca de la investigación que hubieran realizado hasta el momento sino también para que la profesora redirigiera, en el caso de que fuese necesario, a alguno de los grupos.

En un segundo seminario, la profesora explicó a los alumnos la problemática que lleva aparejado el estudio y análisis de instrumentos musicales renacentistas y barrocos a través de fuentes iconológicas y literarias, y los problemas que plantea al investigador, hasta el punto de que, en ocasiones y, a pesar de que posea los conocimientos necesarios, se pue-

de ver incapaz de discriminarlos satisfactoriamente. Así, se señaló que en los instrumentos cordófonos puede no apreciarse el número de cuerdas (como ocurre en el arpa del grabado) y la profundidad de la caja de resonancia, o la existencia de embocadura en los aerófonos. Se les informó de que el pintor o grabador podía copiar mal el instrumento (debido a su desconocimiento en cuestiones musicales o a su impericia); que podía cambiar algunos detalles fundamentales – incluso llegar a inventar instrumentos nuevos –; o de que, al construirse los instrumentos de manera manual, éstos admitiesen muchas variantes de acuerdo con el gusto del constructor y del comprador, tanto en lo que respecta a la forma como a la decoración (WINTERNITZ, 1979). El significado simbólico con el que, en ocasiones, los tratadistas podían dotar al instrumento musical (tal y como ocurre con el arpa de Saavedra) e incluso el hecho de que se pudiera modificar un instrumento determinado para otorgarle ese significado anhelado (LEPPERT, 1977), fueron otros de los temas tratados y objeto de un gran interés por parte del alumnado. También se mencionaron los problemas etimológicos relativos a los nombres de algunos instrumentos tomando ejemplos de libros de música y tratados de iconología del Renacimiento y Barroco.

Aunque en sus trabajos los alumnos no se encontraron con todas las dificultades señaladas, su aproximación no careció de otras. Así, la utilización que hace Saavedra Fajardo en la parte textual del emblema de un lenguaje en ocasiones críptico, o al menos de difícil comprensión y al que no estaban acostumbrados o el hecho de que tuvieran que construir el conocimiento por ellos mismos y elaborar sus propias conclusiones a partir de sus hallazgos y de su reflexión. Quizá la mayor dificultad tuviera que ver con lo que Gombrich denominara la “falacia del diccionario” (1983, p. 23), es decir, el fácil (y atractivo) error de no considerar la pluralidad de significados que puede tener un único símbolo y que puede inducir a pensar que se trata de un código con una relación biunívoca entre signo y significación. Debido a ello, en las tutorías se enfatizó la cautela que debe primar en cualquier acercamiento que se realice a representaciones en las que los instrumentos musicales aparezcan con un valor claramente simbólico y, como consecuencia, en la importancia de que el investigador tenga siempre cierta reserva a la hora de hablar de simbología instrumental.

En la realización del trabajo, los alumnos debían responder a determinadas cuestiones generales aunque, desde el principio, y de acuerdo con esa idea de flexibilidad que primaba en la actividad (y a la que hemos hecho referencia páginas atrás), se dejó claro que serían ellos mismos los que decidieran hasta dónde querían profundizar en la investigación.

El primer punto que los alumnos debían tratar en su trabajo era el relativo al significado con el que el instrumento musical aparecía en la imagen y la razón de su elección (¿por qué se había elegido un instrumentocordófono y no uno aerófono?). Se les animó también a encontrar discrepancias entre el significado del emblema y la realidad política de la época y a apuntar las razones de esa visión del gobierno de mediados del siglo XVII. Esto llevó a algunos de los grupos de alumnos a tratar cuestiones generales relacionadas con la historia y la política de la época que ellos mismos consideraron relevantes en el emblema: ¿quién gobernaba?, ¿qué tipo de gobierno había?, ¿se corresponde el gobierno absolutista con la visión que el autor, Diego de Saavedra Fajardo, ofrece de él?, ¿qué motivos pudieron impulsar al autor a dar esa imagen del gobierno?, ¿por qué se habla de República para aludir a un gobierno que era absolutista?.

Por tratarse la obra de Saavedra de un tratado de “regimiento de príncipes”, la profesora animó a los alumnos a investigar sobre la importancia de la música en la educación del príncipe humanista. Esto hizo que algunos grupos de estudiantes decidieran profundizar en las disciplinas que conformaban el *trivium* y *quadrivium*, investigaran sobre los orígenes de esta división y el lugar que ocupaba en ellos la música.

Como último punto del trabajo, los alumnos tenían que profundizar en los instrumentos musicales que son citados en el texto (a saber: arpa, clavicordio y cítara) y realizar un breve análisis organológico de cada uno de ellos. Por último, debían encontrar imágenes coetáneas a la empresa de Saavedra (grabados o cuadros) en las que estos instrumentos aparecieran representados. Este punto, al igual que los anteriores, fue tratado con más o menos profundidad dependiendo de los alumnos. Un grupo de ellos señalaron la utilización que Holbein hace del laúd en la obra *Los embajadores* (en la *National Gallery* de Londres) y comentaron cómo, a pesar de las diferencias, el instrumento en esta obra es igualmente utilizado para hacer referencia a la armonía política.

Debo decir, que fueron muchos los alumnos que realizaron un estudio muy profundo de las cuestiones planteadas y, lo que es más interesante, demostraron tener un enorme interés por la investigación, yendo mucho más allá de lo originariamente les había propuesto, a modo de orientación.

Como colofón del proyecto, los trabajos más interesantes de los alumnos, no sólo los realizados dentro de la asignatura de Historia de la Música sino también de entre los tutorizados por el resto de los profesores participantes en este proyecto, fueron presentados públicamente en unas Jornadas de Investigación, que fueron difundidas mediante cartelera y anuncios en el diario digital de la Universidad. Organizadas a modo de congreso, y con los alumnos como únicos participantes, estas jornadas tenían varios objetivos, a saber: que los estudiantes entendieran cómo se trabaja desde otras disciplinas y cómo se puede abordar un mismo problema de distintas maneras; habituarlos a la asistencia y participación en reuniones científicas; hacerles perder el miedo a hablar en público; o enseñarles a realizar una exposición coherente de sus logros investigadores. Finalmente, las comunicaciones presentadas por los alumnos en las Jornadas (más una breve presentación de los profesores que los dirigieron) han sido publicadas por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén. Hasta la fecha, son cuatro los volúmenes que recogen los trabajos realizados por los alumnos durante los cursos 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012 (en bibliografía).

2. La realización de la actividad dentro del Espacio Europeo de Educación Superior

Los principales objetivos que se pretenden alcanzar con esta actividad de innovación docente están claramente enmarcados por el Plan de Bolonia, a cuyas directrices se han supeditado los estudios universitarios europeos con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Como es sabido, la Declaración de Bolonia fue firmada en 1999 por 29 estados de la Unión Europea y ratificada con posterioridad en sus contenidos principales por 40 estados. Todos ellos se comprometieron a coordinar sus políticas educativas con el objeto de conseguir, antes de 2010, la creación del denominado Espacio Europeo de Educación Superior.

Cada uno de los países firmantes del Plan de Bolonia se ha encargado además de realizar distintos estudios destinados a analizar las metodologías educativas existentes en la universidad y de idear propuestas de mejora de cara a esa implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Así, en España en el año 2006 se realizó un diagnóstico de la situación, auspiciado por el Ministerio de Educación y Ciencia (y bajo el título *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*), en el que se resaltaba la relación existente entre la metodología docente y la calidad del aprendizaje en la universidad y se señalaba la importancia de que las universidades propiciaran y apoyaran cambios profundos en los planes de estudios y en los programas de las asignaturas para incorporar principios y procedimientos que condujeran a esa renovación metodológica.

A nivel europeo, los objetivos de Bolonia (y posteriormente de Praga) han sido plasmados, desde el año 2000, por el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (GONZÁLEZ, WAGENAAR, 2003). Originado desde las propias universidades, los objetivos de este proyecto son identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración europea para promover el desarrollo de la calidad, de la efectividad y de la transparencia en las estructuras educativas. Entre las competencias que se mencionan en el documento originado por este proyecto, y que son claramente desarrolladas en la actividad que se está describiendo, se puede destacar las siguientes: dentro de las competencias instrumentales, la capacidad de analizar y sintetizar, organizar y comunicarse de manera escrita y oral, de resolver problemas y tomar decisiones; dentro de las competencias interpersonales, el desarrollo de la capacidad de crítica y autocrítica, así como del trabajo en grupo y el desarrollo de habilidades sociales; y dentro de las sistémicas, la capacidad de aprender y de investigar, de generar nuevas ideas, de trabajar de manera autónoma y de buscar la calidad en el resultado.

Además del desarrollo de estas competencias, hay que destacar el papel que dentro de este proyecto se le ha concedido a la tutoría de alumnos. Siguiendo las indicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior, las tutorías han superado, con mucho, el tradicional modelo centrado de manera exclusiva en la resolución de dudas. Durante el periodo de realización del ejercicio, estas se han convertido en un instrumento único e insustituible al facilitar el aprendizaje significativo y autónomo del alumno y la adquisición de competencias. Han servido para posibilitar que los estudiantes aprendieran de sus errores, se les guiara en la elección de alternativas y fueran capaces de aplicar principios abstractos en contextos prácticos. Tampoco se puede olvidar el importante papel que han desempeñado las tutorías en la motivación del estudiante y en la consolidación de sus aprendizajes.

Conclusiones

Como se ha señalado páginas atrás, la crisis del modelo positivista y reduccionista y la aparición de un nuevo paradigma de la posmodernidad han tenido importantes consecuencias en el pensamiento que no siempre se han visto reflejadas en la educación. Desgraciadamente todavía sigue estando vigente la apreciación que hiciera YAMAMOTO (1975) en la década de los 70 cuando se lamentaba de que en la enseñanza universitaria se enfatizaba la homogeneización o nivelación entre los estudiantes, tenía excesivo protagonismo la clase magistral, se consideraba el aprendizaje como una acumulación de conocimiento y los exámenes como el único criterio válido en la evaluación.

Frente a todo esto, la educación del siglo XXI debe apoyarse en la pluralidad metodológica. Y es partiendo de esta premisa como se ha ideado el proyecto de innovación docente que se ha comentado páginas atrás. Como ha demostrado la experiencia de estos últimos años, la complejidad estructural y semiótica de este género literario la convierte en una herramienta de primer orden en la enseñanza universitaria. Su utilización, en conjunción con el método heurístico, potencia el desarrollo del pensamiento creativo, divergente e inductivo, tan importantes en la sociedad en la que vivimos, y el de las destrezas de investigación y cognición. Además, promueve el aprendizaje metacognitivo autónomo haciendo que el estudiante conozca su propio proceso de aprendizaje, comprenda lo que aprende y además sepa aplicarlo, convirtiéndolo de esta forma en el director en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, esa complejidad inherente a los emblemas, hace a los alumnos plenamente conscientes de la multiplicidad de interpretaciones que tiene una realidad que siempre es compleja.

La interdisciplinariedad, que se presenta como una de las señas de identidad de este proyecto, proporcionará a los estudiantes una defensa contra la 'ignorancia' que supone la especialización (WOODS, 2007). Esa ignorancia tiene que ser atajada en la universidad, especialmente entre quienes nos encargamos de la educación de los que serán educadores de la generación futura. Como es sabido, en el ámbito de los estudios humanísticos, los alumnos tienden a olvidar que las distintas manifestaciones culturales que estudian a lo largo de sus distintas carreras universitarias están inmersas en la sociedad y, por tanto, profundamente influidas por ella. La comprensión de esto por parte del alumno resulta crucial no sólo para su desarrollo personal sino también para llevar a cabo con éxito su futura tarea profesional como docentes.

Aunque la aplicación de este proyecto puede parecer insuficiente ante un objetivo de tanta envergadura, mi experiencia durante estos cinco cursos me hace ser optimista. Los estudiantes deben hacer suya la idea de que la labor del profesor (y ellos lo serán) debe ser la de desarrollar las capacidades de los alumnos, abrir su mente y hacerles pensar por sí mismos, intentando despertar su interés. Para ello resulta indispensable que, durante su periodo de formación en la universidad, los estudiantes se familiaricen con prácticas en las que se incluyen diálogos con iguales y profesores, con actividades que requieren de la utilización de distintas fuentes de información, con proyectos que les ofrezcan la oportunidad de mostrar sus hallazgos, su creatividad y su deseo de aprender. Las tendencias posmodernas abogan por la adopción de todas estas prácticas en la educación, por repensar conceptos y métodos y dar cabida a planteamientos interdisciplinarios (GORDON, 2007). En una época tan difícil como la que vivimos, el desarrollo de un pensamiento que sea creativo, crítico e innovador en los futuros docentes parece más necesario que nunca.

Notas

- ¹ Este proyecto está subvencionado desde sus inicios por el Vicerrectorado de Docencia y Profesorado y por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén. Durante el segundo año de su puesta en práctica, este proyecto (que es coordinado por la autora de este artículo) recibió un premio de Innovación Docente otorgado por la Universidad Jaén.
- ² En líneas generales, el emblema se puede definir como una forma icono-verbal en la que confluye una imagen con una importante carga simbólica y un texto literario, más o menos críptico, y escrito, en un número de elevado de casos, en latín. El género de la literatura emblemática comenzó en 1531 con la publicación del *Emblematum Liber* del italiano Andrea Alciato. Este género literario alcanzó una enorme importancia en el pensamiento humanista y se extendió hasta el siglo XVIII. Tuvo una enorme influencia en el arte de esos periodos; valga citar a figuras de la importancia de Tiziano, Vermeer, Shakespeare, Ben Johnson, Cervantes o Calderón de la Barca, entre una extensísima lista de artistas renacentistas y barrocos que fueron influidos por este género literario.
- ³ El resto de los profesores que participan en este proyecto realizaron ejercicios similares aunque estrechamente relacionados, por su temática o sus características, con la asignatura desde la que se originaba la actividad. En todos los casos, los estudiantes tuvieron que analizar e intentar comprender las referencias y los conceptos presentes en cada uno de los ejemplos propuestos, viéndose para ello obligados a utilizar datos pertenecientes a otras disciplinas humanísticas.
- ⁴ Se utiliza este término en su acepción renacentista y barroca, es decir, como 'res publica' o 'cosa del pueblo'. A continuación se reproduce el comienzo de la parte textual del emblema de Saavedra (1999, p. 717-718),

Forma el arpa una perfecta aristocracia, compuesta del gobierno monárquico y democrático. Preside un entendimiento, gobiernan muchos dedos, y obedece un pueblo de cuerdas, todas templadas y todas conformes en la consonancia, no particular, sino común y pública, sin que las mayores discrepen de las menores. Semejante a la arpa es una república, en quien el largo uso y experiencia dispuso los que habían de gobernar y obedecer, estableció las leyes, constituyó los magistrados, distinguió los oficios, señaló los estilos y perfeccionó en cada una de las naciones el orden de república más conforme y conveniente a la naturaleza de ellas. (...). Ya está formada en todas partes la arpa de los reinos y repúblicas, y colocadas en su lugar las cuerdas. Y, aunque parezca que alguna estaría mejor mudada, se ha de tener más fe de la prudencia y consideración de los predecesores, enseñados del largo uso y experiencia; porque los estilos del gobierno, aunque tengan inconvenientes, con menos daño se toleran que se renuevan. El príncipe prudente temple las cuerdas, así como están. Y no las mude (...)

Referencias

- Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de estado de universidades e investigación. *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Disponible en <http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/PROPUESTA_RENOVACION.pdf>. Acceso el 9 febrero 2012.
- Comisión para la Innovación en la Docencia en las Universidades Andaluzas. Disponible en <http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/metodologia/INFORME-CIDUA-PDF.pdf>. Acceso el 7 enero 2012.
- BAXTER, Marcia. Evolution of a Constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection. *Education Psychologist*, Washington, v.39, n.1, p. 31-42, 2004.
- COLLIS, Betty; MOONEN, Jef. Flexibilidad en la Educación Superior: revisión de expectativas. *Comunicar*, Huelva, v.37, n.19, p. 15-25, 2011.
- CHAVEZ, Humberto. Una aproximación metodológica interdisciplinaria en la educación artística. *Discurso visual*, México, n.7, 2006. Disponible en <<http://discursovisual.cenart.gob.mx/dvwebne7/aportes/apochaves.htm>>. Acceso el 1 febrero 2012.
- DELVAL, Juan. ¿Cantidad o calidad?. *Cuadernos de Pedagogía*, Madrid, v.207, p. 15-18, 1994.
- DÍAZ, Maravillas. Creatividad, una constante en el curriculum. En: DÍAZ, Maravillas; RIAÑO, Elena. *Creatividad en Educación Musical*. Santander: Universidad de Cantabria, 2007. p. 19-28.
- ECO, Umberto. *Obra abierta*. 1. ed. italiano, 1662. Madrid: Planeta, 1992. 351p.
- EFLAND, Arthur. The City as Metaphor for Integrated Learning in the Arts. *Studies in Art Education*, Reston (Virginia, USA), v.41, n.3, p. 276-295, 2000.
- FREIRE, Vanda. Pesquisa em música e interdisciplinariedade. *Música Hodie*, Río de Janeiro, v.10, n.1, p. 81-92, 2010.
- GAIRÍN, Joaquín; FEIXAS, Mónica; GUILLAMÓN, Cristina; QUINQUER, Dolors. La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza, v.18, n.1, p. 61-77, 2004.
- GOMBRICH, Ernst. *Imágenes simbólicas*. 1. ed. en inglés, 1972. Madrid: Alianza Editorial, 1983, 340p.
- GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert. *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003. 338p.
- GORDON, Mordechai. What Makes Interdisciplinary Research Original? Integrative scholarship reconsidered. *Oxford Review of Education*, Oxford, v.33, n.2, p. 195-209, 2007.
- HUBER, Ludwig; SHAW, Gisela. Towards a new studium generale: some conclusions. *European Journal of Education*, Oxford, v.27, n.3, p. 285-301, 1992.
- LAUDO, Xavier. La hipótesis de la pedagogía posmoderna. Educación, verdad y relativismo. *Teoría de la Educación*, Salamanca, v.23, n.2, p. 455-468, 2011.
- LEPPERT, Richard. *The Theme of Music in Flemish Painting of the Seventeenth Century*. München: Musikverlag Emil Katz bichler, 1977. 288p.
- LÓPEZ, Natividad; MOTOS, Tomás; ULIZARNA, José Luis. La transdisciplinariedad como eje articulador de un programa educativo en contextos no-formales. *Encuentros multidisciplinares*, Madrid, v.9, n.26, p. 26-36, 2007.

LÓPEZ-PELÁEZ, M. Paz. (Ed.). *Festina Lente. Una mirada interdisciplinar desde la emblemática*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, 2010. 132p.

LÓPEZ-PELÁEZ, M. Paz. (Ed.). *Festina Lente. La literatura emblemática en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, 2010. 159p.

LÓPEZ-PELÁEZ, M. Paz. (Ed.). *Festina Lente. La literatura emblemática y los estudios humanísticos*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, 2011. 139p.

LÓPEZ-PELÁEZ, M. Paz. (Ed.). *Festina Lente. La literatura emblemática en la sociedad del conocimiento*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, 2012. 243p.

LOTMAN, Iuri. Semiótica de la escena. En: LOTMAN, Iuri. *La semiosfera III. Semiótica de las artes y de la cultura*. 1. ed. estonio, 1980. Madrid: Cátedra, 2000. p. 57-84.

MORIN, Edgar. *La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa*. 1. ed. francés, 1998. Buenos Aires: Nueva visión, 2007. 96p.

NICOLESCU, Basarab. *Manifiesto de la Transdiscipliniedad*. 1. ed. francés, 1996. México: Multiversidad Mundo Real, 2008. 103p.

PETRIE, Hugh. Interdisciplinary Education: Are We Faced with Insurmountable Opportunities? *Review of Research in Education*, Washington, v.18, p. 299-333, 1992.

PORTEMAN, Karel. *Emblematic Exhibitions at the Brussels Jesuit College (1630-1685)*. Bruselas: Royal Library of Belgium/Turnhout: Brepols, 1996. 198p.

SAAVEDRA, Diego de. *Empresas Políticas*. 1. ed. español 1642. Madrid: Cátedra, 1999. 1077p.

WINTERNITZ, Emanuel. *Musical Instruments and their Symbolism in Western Art. Studies in Musical Iconology*. 2. ed. New York: Norton, 1979. 352p.

WOODS, Charlotte. Researching and developing interdisciplinary teaching: towards a conceptual framework for classroom communication. *Higher Education*, Heidelberg (Germany), v.54, n.6, p. 853-866, 2007.

YAMAMOTO, Kaoru. Creativity and Higher Education: a review". *Higher Education*, Heidelberg (Germany), v.4, n.2, p. 213-225, 1975.

María Paz López-Peláez Casellas - Conservatory BA with MA in Music Reading and *Theory*; BA in piano; BA in Humanities and PhD from the University of Jaen (Spain); Lecturer in the Department of *Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal* (subject area: Pedagogy in Musical expression) at this university. Research residencies at prestigious international institutions: 2003 and 2004 at Arizona State University (Arizona, USA); 2004-2005 at the *Institute National de l'Art* (Paris, France); 2008 and 2009 at the City University of New York (CUNY) (New York, USA); and in 2011 at the University of Leeds (United Kingdom). The main focus of her research is interdisciplinarity, the presence of arts in education and, especially, innovation in university teaching. She is a member of the editorial team of the quarterly journal *Arte y Movimiento. Revista interdisciplinar de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal*. Since 2012-2013 Dr López-Peláez is Director of the MA Program in 'Arts, Music, and Aesthetic Teaching Research' at the Universidad de Jaén (Spain).
