

---

## El reto inclusivo desde la educación artística transformativa

**Miquel Alsina<sup>1</sup>, Cristina Mallol<sup>2</sup>, Ariadna Alsina<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Universitat de Girona, España

<sup>2</sup>Instituto de Secundaria de Vilafant, España

<sup>3</sup>EDESTA, Université Paris 8, Francia

*La educación no puede cambiar el mundo,  
pero puede cambiar a las personas  
que pueden cambiar el mundo.*  
Paulo Freire (1921-1997)

### Introducción

Inclusión y transformación forman un binomio de indudable actualidad en el sistema educativo del siglo XXI. Los contextos y circunstancias en las aulas actuales son complejos y añoran retos de tan diversa índole como, por ejemplo, la necesidad de afrontar la equidad e igualdad de oportunidades, por un lado, y la educación competencial y la exigencia de resultados, por el otro.

En este capítulo, nos centramos, particularmente, en el análisis de proyectos artísticos concebidos para las etapas de la educación obligatoria (educación primaria y ESO). En contextos de alta complejidad, cada vez menos excepcionales, las funciones socioeducativas de la labor docente son de gran exigencia, origen de estrés y frustración entre el colectivo (Zavala, 2008). El objetivo es delimitar las características del proceso y los resultados obtenidos en proyectos artísticos orientados a la inclusión y la transformación educativa.

Las posibilidades de la educación artística en contextos transformadores son privilegiadas. A ello contribuyen, principalmente, los atributos articulados entorno al potencial de empoderamiento de los participantes en prácticas artísticas, especialmente cuando estas encajan en proyectos que, en base a la diversidad de su propia realidad educativa, contemplan una nueva forma de organización, de concebir el currículo y los servicios educativos (Fernández-Batanero, 2006).

En la presente contribución se recoge, en un primer lugar, una recopilación conceptual entorno a elementos vinculados a la educación transformativa inclusiva. Ello nos permitirá, a continuación, el escrutinio de dos casos prácticos, que se describen y valoran desde una metodología naturalista y reflexiva, tras haber observado *in situ* diferentes fases de su implementación.

---

#### Cita sugerida:

Alsina, M., Mallol, C., Alsina, A. (2020). El reto inclusivo desde la educación artística transformativa. En L. Habib-Mireles (Coord.), *Tecnología, diversidad e inclusión: repensando el modelo educativo*. (pp. 114-125). Eindhoven, NL: Adaya Press.

## Educación transformativa y educación artística

### *Coordenadas del concepto transformativo*

La educación transformativa, como significado de cambio, lo es ya, originalmente, en su estado potencial. Es decir, ya antes de actuar, porqué aglutina, en sus planteamientos y estructuras, cualidades y fuerza suficiente para transformar la realidad en la que se plantea incidir. La pedagogía a la que asociamos el concepto transformador se ha venido materializando en términos como el de educación en valores, educación para el desarrollo, educación por la equidad y justicia social, etc. En sus fundamentos más esenciales, entronca así mismo con la pedagogía crítica, siendo no obstante más proactiva y no tan orientada hacia el replanteo de las estructuras sociales y políticas (Giroux, 2004; Giroux y Fletxa, 2006).

Entre las principales características del paradigma transformativo actual, hablamos de una acción educativa que empieza y acaba en el trabajo desde el aula, en un sentido amplio y extendido, es decir, de naturaleza teórico-práctica. Éste, al mismo tiempo, es un enfoque transversal, por lo que debe implicar al conjunto de actores, en un sentido generoso e inclusivo. A su vez, tiene un carácter cíclico-reflexivo, por tanto, que no es concluyente, si no que se regenera y retroalimenta de la propia experiencia. El enfoque, desde el punto de vista ético e ideológico, se asocia a la perspectiva de la “ciudadanía global” y a los preceptos de la “Agenda 2030” de la Organización de las Naciones Unidas.

En síntesis, algunas de las líneas que guían la acción transformadora son estas:

- El fundamento ético de los fines que se persiguen y de contraste de las metodologías utilizadas.
- El sentido político de la acción educativa, con conciencia de una transformación de la realidad que incluye la personal, comunitaria, colectiva y social.
- El contexto social y el contexto educativo como lugares de aprendizaje.
- Las acciones que se realizan parten de la reflexión transformadora y el análisis crítico de la realidad.
- La participación en el proceso y en la toma de decisiones de todas las personas y colectivos implicados.
- El reconocimiento del valor de la experiencia contrastada.

La educación transformativa no se ciñe a ninguna metodología en particular sino, más bien, supone una manera de planificar y ejecutar la acción, dentro de la cual encajan opciones muy diversas, por ejemplo, entre otras:

- Aprendizaje cooperativo, participativo, por proyectos transformadores
- Procesos de autoconocimiento y desarrollo personal
- Aprendizaje-servicio
- Ludopedagogía, juegos cooperativos
- Estrategias lúdico-teatrales y artísticas
- Investigación-acción participativa
- Sistematización de experiencias

### *Transformación y emoción en el currículum de las artes*

María Acaso articula su abordaje de las “pedagogías invisibles” con la transición, desde las pedagogías críticas, a las pedagogías regenerativas (Acaso, 2012). La autora hace un escrutinio del currículum oculto y formula una realidad académica forjada bajo el des-enmascaramiento de lo invisible, lo nulo o lo ausente (Eisner, 1985). Los textos de la autora son inspiradores para una postura activista desde la educación artística, desde y a través de las artes, habiéndose desarrollado más recientemente algunas de sus reflexiones con el desarrollo del concepto “Art thinking” o pensamiento artístico proyectado sobre los enfoques genéricos en educación, en favor de una educación performativa, comprometida y empoderada (Acaso y Megías, 2017). De este último referente bibliográfico nos gustaría citar el siguiente fragmento, en referencia a la inútil fragmentación de los saberes y de los procesos apresados, unas veces por el tiempo, la escasez material, el currículum, etc.

De las secuencias cortas, no conectadas entre sí, hemos de pasar al proceso como paradigma, una forma de trabajo compleja, no lineal, muchas veces extensa en el tiempo, que se abandona y se recupera, y en el que lo importante es la improvisación y la disciplina, la contradicción y la certeza, la seguridad y los desafíos. (p. 145)

La educación artística cuenta, efectivamente, con un gran potencial transformador, puesto que las artes inciden de forma muy directa en las competencias socioemocionales, las cuales están en la base del comportamiento y el pensamiento humanos. Rodríguez-Ledo y Ruiz-Aranda (2019, p.27) nos hablan de estas competencias como “imprescindibles para garantizar un adecuado ajuste emocional de los alumnos”. Derivándola de estas competencias hablamos con propiedad de inteligencia socioemocional. Este dominio tiene cabida necesaria en el currículum escolar, puesto que es la educación socioemocional la que permite incidir, entre otras, en la salud mental, el rendimiento académico y la gestión de conductas disruptivas.

El arte está especialmente empoderado para incidir en el trabajo de las emociones. A principios del siglo XXI, el abordaje de las emociones en el aula era considerado una innovación pedagógica (Bisquerra, 2003). En el momento actual, en cambio, la gestión emocional del aula y la acción proactiva respecto de la competencia socioemocional del alumno supone un lugar común en la labor educativa en todos los niveles. La educación emocional supone una tarea ineludible e irremplazable, como así se ha corroborado, por ejemplo, desde el ámbito de la neurociencia. Y, en este contexto, la idoneidad de las artes resulta de un potencial incuestionable. Por ejemplo, la educación musical puede incidir en las cinco áreas o competencias emocionales, a saber: 1) Competencia para la vida y el bienestar, 2) Conciencia emocional, 3) Regulación emocional, 4) Autonomía emocional, 5) Competencia social, y 6) Competencia para la vida y el bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007; Oriola y Gustems, 2015; Bisquerra, 2017).

Igualmente, desde las artes visuales el trabajo de las emociones es un aspecto primordial. Lo es en general y, de forma aun más explícita, en contextos enfocados hacia el arteterapia (Duncan, 2007). También se hace evidente la necesidad formativa de los

docentes en relación con la educación emocional en las aulas y es, a partir de este déficit, que se han puesto de relieve las virtudes del currículum de las artes, generalmente puestas de lado y marginadas a la hora de formular indicadores de éxito o fracaso del sistema educativo.

### *Arte e inclusión, binomio transformador*

El potencial inclusivo de los lenguajes artísticos se pone de relieve en innumerables experiencias, con participantes de todas las edades y diferentes contextos con riesgos de exclusión. A estas iniciativas se suman, especialmente, fundaciones e instituciones de diversa índole. Analizaremos dos ejemplos emblemáticos de nuestro entorno en la segunda parte del artículo. Ahora, queremos desglosar algunos de los valores de esta asociación de conceptos, para lo cual algunos autores se han remontado a cuestiones previas como ¿Qué es arte? Y ¿cuál es la aportación del arte a la escuela? (García-Morales (2013)). Desde nuestro enfoque o visión transformadora, no preguntamos en este momento ¿qué requisitos y característica son necesarias en un proyecto de educación artística para que éste sea inclusivo y su acción trascienda más allá en el lugar y tiempo en el que se desarrolla?

Algunas respuestas posibles a esa pregunta podemos encontrarlas, en la actualidad, en el desarrollo del currículum competencial dentro del sistema educativo catalán, que nos hace propuestas como las que recoge la cita siguiente, a partir de una visión estética inclusiva del espacio y los elementos que lo integran:

La escuela también se percibirá como un espacio artístico y estético que debe convertirse en un estímulo para los niños. El equipo de maestros debe velar que el centro constituya, todo él, un entorno visual y sonoro en el que los niños y el resto de la comunidad educativa se impregne de experiencias saludables y estéticas.” (Generalitat de Catalunya, 2016, p.10)

Así mismo, respecto al enfoque y alcance de los proyectos interdisciplinares, en muchos casos el motor educativo del centro o área disciplinar, nos dice:

La puesta en marcha de un nuevo proyecto, sea en pequeño o en gran formato (desde una canción dramatizada a una exposición o una instalación) es el motor para incidir en la realidad, mejorarla y transformarla en todo lo que sea posible. Los factores sociales y ambientales fomentan en mayor o menor grado el contexto creativo y este entorno influye en la personalidad creativa: la familia, la escuela, las ciudades ... (Generalitat de Catalunya, 2016, p.51)

Se transmite una visión inclusiva en relación con la comunidad educativa, elemento conjugado a su vez a factores ambientales que a menudo son determinantes (el enclave geográfico, la procedencia del alumnado, el nivel socioeconómico de las familias, etc.). El texto curricular nos habla de transformar la realidad y, para ello, se requiere de la toma en consideración de todos los aspectos vinculados al entorno, así como de un diagnóstico previo que genere objetivos compartidos.

Un enfoque afín a la labor educativa inclusiva es, por ejemplo, el de la comunidad de aprendizaje. Un concepto que abarca el conjunto de planteamientos y proyectos educativos de un centro o red institucional, y de especial sintonía con iniciativas desde el currículum artístico. Pues estas a menudo implican una dedicación extracurricular a propósito de ensayos, preparativos y representaciones. Requieren de implicación familiar en lo que a elaboración de materiales o soporte de todo tipo requerido por alumnos y docentes (logístico, económico, anímico, etc.).

Según describe Fernández-Carrión (2011, p.75), “una comunidad de aprendizaje parte de la premisa de que las desigualdades sociales deben ser tratadas desde un modelo educativo dialógico”, y –prosigue– que “esto significa que la construcción de significados ha de ser a través de las interacciones entre iguales, del diálogo igualitario y tomando en cuenta las orientaciones tanto psicológicas como sociológicas y pedagógicas”, reiterando una visión globalizadora e inclusiva de la acción educativa.

Así pues, diremos que la propuesta inclusiva y el sentido de comunidad son vértices de un mismo edificio. Los proyectos artísticos, en su variable colectiva, implican ya en sus a priori elementos esenciales de inclusión. Esta, tal como la define la propia UNESCO (2004), debe ser vista como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes. Ello implica una mayor participación de aprendizajes, culturas y comunidades, e involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos por igual. En resumen, nos quedaremos con una cita que apela a una revisión del cómo y el qué debe desarrollar el currículum inclusivo:

El desarrollo de un currículum que incluya a todos los alumnos podría requerir una ampliación de la definición de aprendizaje que tienen los maestros y quienes toman las decisiones en el sistema educativo. Mientras se siga entendiendo por aprendizaje la adquisición de conocimientos transmitidos por el docente es seguro que las escuelas se mantendrán cerradas en el currículum y prácticas de enseñanza organizadas rígidamente. Generalmente, los currículos inclusivos se basan en la idea de que el aprendizaje es algo que ocurre cuando los estudiantes están activamente involucrados en darle sentido a sus experiencias. En otras palabras, no se puede simplemente explicar las cosas a los alumnos, sino que deben descubrirlas y comprenderlas por ellos mismos. (UNESCO, 2004, p.104)

En los proyectos de educación artística, tanto dentro como fuera del currículum, las premisas de una práctica activa y de la implicación de la totalidad de los alumnos adquiere pleno significado. Por este motivo, la labor ejemplarizante que se realiza desde estas disciplinas es sumamente valiosa y debe reivindicarse de forma enfática y constante para su reconocimiento. García-Morales (2012, p. 7), en su reflexión sobre la función inclusiva del arte y su articulación curricular, nos da diversas premisas en la reflexión metodológica como, por ejemplo, programar a partir de un centro de interés o hilo conductor, enfocar el trabajo desde la empatía y la diversidad de enfoques (capacidades, inteligencias y sensibilidades), y buscar un espacio para el aprendizaje autónomo. También, desde el punto de vista cultural, afianzar valores culturales, trabajar para el cambio y la mejora del entorno, producir narrativas de tipo identitario con función de empoderamiento o, incluso, terapéutica.

En síntesis, los efectos y acciones de la educación artística transformadora pueden desglosarse en cuatro dimensiones que afectan a todos los actores, en uno u otro sentido. Como mostramos en la figura siguiente, estas se concretan en las dimensiones: profesional, individual, estético-creativa, y comunitaria.



Figura 1. Mapa conceptual de las cuatro dimensiones de la Educación Artística Transformadora (autores)

## Dos casos de educación artística inclusiva i transformativa

### *El programa “ConArte Internacional”*

Queremos dedicar este primer análisis de caso a un proyecto desarrollado de forma continua y de actividad creciente durante el último quinquenio (2015-2020), en diversas localidades de la provincia de Girona<sup>1</sup>. El programa se basa en la organización de talleres de música instrumental (orquesta de cuerda y conjuntos de ukelele), teatro y danza, bautizados como “planteles”, recogiendo el testigo de otras experiencias en centroamérica (ConArte México, Sistema Nacional de Orquestras de Venezuela, entre otras). Los centros escogidos, todos de educación primaria, acogen un alto porcentaje de alumnado con riesgo de exclusión social.

Así pues, la asociación sin ánimo de lucro ConArte dedica su labor a empoderar niños y niñas a través de la cultura y las artes, con un protagonismo destacado de la música y la danza. Su proyecto se define a partir de estos cuatro pilares que resumimos a continuación<sup>2</sup>:

- Impulsar el diálogo entre la educación, la creación artística y la oferta cultural, con proyectos de intervención desde las artes y con la participación de artistas, poniendo de relieve el potencial para el desarrollo y la inclusión social de las artes y la cultura.

<sup>1</sup> Véase el organigrama de la entidad y los soportes públicos y privados que la sustentan en: <https://www.conarteinternacional.net>

<sup>2</sup> Fuente: website de ConArte

- Formación de formadores en metodologías de educación para y desde las artes basadas en los valores y la hoja de ruta de la UNESCO para la educación artística.
- Creación de una red de proyectos en arte, cultura y educación, creando y coordinando espacios de diálogo y trabajo conjunto entre artistas y docentes.
- Generación de conocimiento entorno a la capacidad educativa de las artes, organizando seminarios de formación con maestros, profesores y educadores sociales, artistas, creadores de todas las disciplinas, para fomentar, implementar y evaluar proyectos artísticos y culturales en las aulas y en la sociedad.

A la vista de los exitosos resultados de las actividades de este proyecto, no preguntamos ¿Qué tipo de análisis y valoraciones nos interesan en referencia al impacto transformador de los proyectos de ConArte? O sea, ¿Cuáles son los datos más relevantes para valorar su impacto individual y colectivo? Y, ¿en qué aspectos de las identidades de los participantes se incide transformativamente con este tipo de experiencias?

El primer elemento de valoración debería ser el impacto de la actividad en la motivación (intrínseca y extrínseca) y la autoestima de los niños y niñas participantes (Rickard, Appelman, James, Murphy, Gill y Bambrick, 2012). Para ello, un factor clave de este impacto es la variación del autoconcepto del propio estudiante. Paredes, Esteban y Rodrigo (2019) nos dicen que en el autoconcepto que el estudiante tenga de si mismo juega un papel fundamental los juicios que recibe del docente y de sus iguales. Una experiencia artística inclusiva debe generar la transformación de sus autoconcepciones, de los límites impuestos o autoimpuestos y de sus expectativas de futuro. La motivación intrínseca por la actividad, por aprender algo nuevo y aportar el esfuerzo en forma de estudio, concentración y disciplina. Y la extrínseca, por la recompensa de más alcance, en la finalización y exposición del proyecto o la evaluación recibida.

En segundo lugar, cabe valorar la incidencia transformadora de la actividad en la comunidad. La huella de la experiencia sobre la familia y amigos, a pequeña escala, y en el colectivo escolar o entorno sociocultural y profesional, en su dimensión más extensa. En qué medida el proceso de empoderamiento e inclusión cambia la imagen colectiva y, así mismo, cómo esta es percibida y valorada desde el exterior.

Por último, también nos debe importar en qué medida la experiencia modifica positivamente las percepciones y valores de los docentes. Hasta qué punto, por ejemplo, la implicación en proyectos de alto impacto emocional es, así mismo, transformativa del perfil profesional y humano de los responsables.



*Figura 1. Actuación de la orquesta de cuerda del proyecto “Planteles” en la escuela pública Gegant del Rec de Salt, Girona (Fotografía: Marcela Otárola, ConArte)*

### *El proyecto “Componiendo para Salvador Dalí”*

El segundo proyecto educativo que se analiza tiene como metodología docente el desarrollo de proyectos cooperativos, conocido también por las siglas ABP, es decir, aprendizaje basado en proyectos. Los dos ingredientes principales de este segundo caso son la interdisciplinariedad y la co-creación, inspirada en la obra plástica del pintor catalán, siguiendo modelos de creación artística en las aulas que compaginan elementos cognitivos y procesos emocionales (Caeiro-Rodríguez, 2018).

La metodología ABP está implantada en algunos centros educativos como alternativa a las formas de aprendizajes tradicionales, como los basados en el libro de texto o cuadernos de ejercicios, igualmente presentes todavía en muchas aulas de primaria y secundaria. El cambio a un sistema didáctico activo, participativo y abierto, como supone el ABP, es atractivo como reto, pero a su vez resulta difícil y costoso si no representa una apuesta colectiva que parta de un centro o grupo docente amplio, por lo que debe ser una apuesta compartida e inclusiva en cualquier etapa educativa (Cascales y Carrillo, 2018).

El proyecto en cuestión se caracteriza, a su vez, por ser multilingüe e interdisciplinar, con unos objetivos de aprendizaje específicos de cada área, a su vez subyugados a objetivos transversales, en consonancia con el currículum competencial actual. Las asignaturas implicadas son las de música, artes plásticas y lengua extranjera (inglés), aunque -como sucede habitualmente en este tipo de propuestas- su organización y desarrollo afectó la dinámica de todo el centro en momentos puntuales. Los participantes son dos centros de secundaria de la misma localidad, con un total de 149 estudiantes de 3º y 4º de la ESO. Así mismo, los objetivos competenciales han sido consensuados por el grupo de trabajo del proyecto.

El proceso, que dura un trimestre, empieza con la presentación y análisis de una serie de obras del pintor surrealista Salvador Dalí (Figueres, 1904-1989). En cada centro, los alumnos se agrupan por grupos heterogéneos y trabajan con diferentes herramientas digitales de grabación y manipulación del sonido. A partir de esta etapa formativa, el proyecto entra en una fase de co-creación donde los alumnos componen una música, utilizando *software* de secuenciación y mezcla del sonido, que refleje su interpretación del cuadro asignado. La composición se realiza a partir de una paleta de sonidos previamente grabados y editados. La última etapa consiste en la lectura dramatizada de unos textos escritos por los alumnos en inglés, donde se refleja la interpretación que se ha hecho de los cuadros surrealistas.

Se trabaja desde las áreas implicadas con tareas concretas y los profesores se coordinan antes, durante y después del proyecto, también con colaboradores expertos. El proyecto en cuestión tiene algunos de los aspectos básicos para tener un efecto transformador. Entre estos, un grupo numeroso de profesores implicados, de distintas materias, que apuestan coordinadamente por una práctica diferente a la habitual. De este modo los alumnos afrontan el reto con más soporte y motivación, puesto que el beneficio va a ser también mayor ante la perspectiva de una evaluación positiva.



*Figura 3. Estudiantes de uno de los centros del proyecto “Componiendo para Dalí” durante una sesión de trabajo (fotografía de los autores)*

En cuanto a los resultados educativos transformadores, los beneficios a corto plazo son relevantes según los datos recogidos. El carácter interdisciplinar e inclusivo del método ABP y la organización cooperativa del trabajo son ingredientes básicos en la organización de la docencia guiada y no dirigida. A estos elementos se les suman en esta experiencia líneas de innovación como el CLIL en lengua inglesa, el uso de plataformas intercentros, y la programación y evaluación competencial de los aprendizajes. Esta suma de ingredientes, junto al arraigamiento en el entorno social y cultural, resulta esencial en la programación curricular y apuesta decididamente por una educación contextualizada y aplicada que incida en la integración de las experiencias educativas con el entorno.

Por último, un elemento destacado en la inferencia de los resultados obtenidos es el factor inclusivo del ABP, organizado en grupos heterogéneos de trabajo cooperativo. Se aborda el reto, generalizado en esta etapa educativa, de afrontar la desmotivación de algunos de los alumnos que, llegados al segundo ciclo de la ESO, acumulan fracaso escolar y frustraciones de todo tipo. Algunos alumnos van quedando apartados o al margen del sistema, abandonan el centro al cumplir la edad obligatoria o se encaminan hacia programas de escolarización externa. Se evidencia, en esta experiencia, que la organización del aprendizaje en proyectos y el trabajo en grupo conlleva resultados alentadores en cuanto a la implicación que muestran alumnos proclives al abandono. Cabe pues poner en valor que, a partir de la dinámica del trabajo en grupo y de la cooperación necesaria entre ellos, se consigue recuperar alumnado con pocas posibilidades de éxito académico. Esto sucede gracias a que el currículum competencial, orientado por proyectos, refuerza el grado de motivación y eleva la autoestima del alumnado, transformando su autopercepción, elevando su autoestima y modificando un estado inicial excluyente del entorno escolar.

## Epílogo

Educar, crear y transformar. Esta es la tríada que se conjuga en la educación artística transformativa en las sociedades del siglo XXI. El reto al que se enfrenta el sistema educativo es mayúsculo, como también lo son a su vez los retos sociales, políticos y económicos de nuestro tiempo. Han cambiado, en pocas décadas, los paradigmas principales sobre los que se basaban los valores principales en el ámbito escolar, y académico en general. Hemos pasado de los procesos memorísticos al paradigma competencial de los aprendizajes aplicados y contextualizados. En este nuevo paradigma, el arte y las prácticas enfocadas a la expresión y la creación asumen una nueva perspectiva de liderazgo en relación con prioridades educativas y sociales ineludibles, como la equidad y la inclusión. Generar entornos favorables a la participación, de una forma activa, plural y creativa, pasa forzosamente por unas prácticas profesionales comprometidas y en revisión constante. Está en juego, nada más y nada menos, el atender de forma justa y efectiva las necesidades y aspiraciones de nuestras futuras generaciones.

### Referencias

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid, España: Catarata Ed.
- Acaso, M., Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona, España: Paidós Educación.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R., Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

- Bisquerra, R. (2017). Música y educación emocional. *Eufonía: Didáctica de la música*, 71, 43-48.
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad* 30(1), 159-177.
- Cascales, A. D., Carrillo M. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: cambio pedagógico y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 79-98.
- ConArte Internacional (2019). *Evaluación proyecto LOVA. La ópera, un vehículo de aprendizaje 2006-2017*. Fundación Daniel & Nina Carasso. Recuperado de: [https://5d2711a9-c0fd-4779-8fa6-056df8773cde.filesusr.com/ugd/02f486\\_ba3cd4f88a044d7aa2b56eb503c3e08b.pdf](https://5d2711a9-c0fd-4779-8fa6-056df8773cde.filesusr.com/ugd/02f486_ba3cd4f88a044d7aa2b56eb503c3e08b.pdf)
- Duncan, N. (2007). Trabajar con las emociones en arteterapia. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 39(2), 39-49. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ARTE.2007.v2.9757](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARTE.2007.v2.9757)
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination*. New York, USA: Macmillan.
- Fernández Batanero, J. M. (2005-2006). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? sí, pero ¿cómo? *Contextos Educ.*, 8-9, 135-145. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.561>
- Fernández-Carrión, M. (2011). Proyectos musicales inclusivos. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 74-82. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1960>
- García-Morales, C. (2013). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *Arte y Sociedad*, 1, 1-12. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ay/s/1/cgm.html>
- Generalitat de Catalunya (2016). *Competències Bàsiques de l'Àmbit Artístic*. Barcelona, España: Departament d'Ensenyament.
- Giroux, H. (2004). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Madrid, España: Amorrortu Editorial.
- Giroux, H., Fletxa, R. (2006). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, España: El Roure.
- Oriola, S., Gustems J. (2015). Educación emocional y educación musical. Recursos didáctico-musicales para la consecución de competencias emocionales. *Eufonía: Didáctica de la música*, 64, 1-15.
- Paredes, J., Esteban, R. M., Rodrigo, M. P. (2019). *Didáctica inclusiva y transformadora. El trabajo de los docentes*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Rickard, N. S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A., Bambrick, C. (2012). Orchestrating life skills: The effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education*, 31(3), 292-309.
- Rodríguez-Ledo, C., Ruiz-Aranda, D. (2019). "Inteligencia y educación socioemocional", pp. 25-46. En: Cortés, A.; Rodríguez, A. y Val, S. (Coord.) (2018). *Estrategias transformadoras para la educación. Una visión para el siglo XXI*. Madrid, España: Pirámide.
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva: materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Publicación online, recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237_spa)
- Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1802>

---

**Miquel Alsina.** Doctorado en musicología por la Universitat Autònoma de Barcelona. Su tesis doctoral sobre el Círculo Manuel de Falla de Barcelona ganó el XVIII Premio de Investigación Emili Pujol (2006). Ha ejercido de docente especialista en escuelas de música y centros de secundaria. Trabaja en la Universitat de Girona como docente en los Grados de Magisterio de la Facultad de Educación y Psicología, coordina el Área de Didáctica de la Expresión Musical y el Grupo de Investigación sobre Música y Educación Transformativa (GR-MusET). Investiga sobre las metodologías activas en el aula, educación transformativa, competencias profesionales del maestro y educación comparada.

---

**Cristina Mallo.** Ha enseñado de manera interdisciplinar en primaria y secundaria durante más de veinte años. En estos momentos, está trabajando como profesora de inglés y jefa de estudios en el Instituto de Vilafant (Girona), y profesora asociada en la Universidad de Girona. Ha trabajado como profesora del máster de secundaria en la Universidad Ramón Llull y es miembro del grupo de investigación “Competència interlingüística i intercultural en l’ensenyament i l’aprenentatge de les llengües” de la misma universidad. En el 2006 se doctoró con la tesi “Learning English through Translation: The Affectivity and Diversity Approach” en la Universidad de Vic.

---

**Ariadna Alsina.** Doctoranda en Estética, Ciencias y Tecnología de las Artes en la Universidad París 8, en la especialidad de música, bajo la dirección de Makis Solomos y Alain Bonardi. Máster en Composición de Música Mixta de la Escuela Superior de Música de Ginebra con estudios previos de Composición en el IRCAM de París, Sonología de la Escuela Superior de Música de Cataluña y violín del Conservatorio Superior Liceo de Barcelona. Ariadna es licenciada en Historia del Arte por la Universidad Autónoma de Barcelona. Su tesis doctoral versa sobre la escritura del tiempo en música mixta.

---