

Relatos artísticos: una vía intersubjetiva para la construcción narrativa y corporal de identidades emancipadoras en la educación secundaria obligatoria de Cataluña*

Ibán Martínez Cárceles**

[RESUMEN]

Este artículo parte de la idea de que el sistema competencial expuesto en el sistema educativo catalán se sustenta en una nueva episteme para reproducir unas identidades en coherencia con el poder. A partir de este marco, tendremos como objetivo proponer un diseño pedagógico que permita desde la memoria desarrollar identidades emancipadoras desde la narración y la corporalidad mediante las artes escénicas durante la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En cuanto a la metodología, nuestra propuesta partirá de las potencialidades del recuerdo, el cual liberaremos de un horizonte veritativo para focalizarlo en cómo la identidad guía el ejercicio del recuerdo, siendo conscientes de que el poder deriva de la fragilidad de la memoria hacia la fragilidad de la identidad. Así, nos centraremos en cómo construir mediante la evaluación espacios de intersubjetividad que puedan ser balizas de resistencia a los impulsos homogeneizadores de la memoria colectiva. Con tal de hacer efectivos los espacios intersubjetivos, utilizaremos la investigación acción artística como proceso creativo y reflexivo, además, expondremos dos ejes temáticos que nos permitan cuestionar nuestra identidad. Por un lado, tendremos el telón de fondo de la Segunda República, la Guerra Civil y el franquismo. Por otro lado, introduciremos un relato ficticio que nos conduzca por los procesos de normativización de los cuerpos, donde aparecerá como elemento constante la obra *The Plague* de Robert Gerhard. Nuestra aportación plantea un nuevo horizonte educativo al guiarnos por las artes escénicas en la construcción de posibles tramas intersubjetivas donde desarrollar identidades corporales y narrativas no esperadas.

Palabras clave: educación artística, memoria, recuerdo, identidad, justicia social.

doi 10.11144/javeriana.mavae16-1.rauv

Fecha de recepción: 6 de junio de 2020

Fecha de aceptación: 14 octubre de octubre de 2020

Disponible en línea: 1 de enero de 2021

* Artículo de investigación.

** Título Superior de Música, especialidad de Etnomusicología, Escola Superior de Música de Catalunya; Título de Grado Profesional de Trombón, Conservatorio Profesional de Música Narciso Yepes de Lorca; magíster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato por la Universidad Isabel I; magíster en Musicología, Educación Musical e Interpretación de la Música Antigua por la Universitat Autònoma de Barcelona; doctor en Arte y Musicología por la Universitat Autònoma de Barcelona. Profesor del Bachillerato de Artes Escénicas en el INS Laia L'Arquera de Mataró.
ORCID: 0000-0002-2330-8054.
Correo electrónico: i.martinez.carceles@gmail.com



CÓMO CITAR:

Martínez Cárceles, Ibán. 2021. "Relatos artísticos: una vía intersubjetiva para la construcción narrativa y corporal de identidades emancipadoras en la educación secundaria obligatoria de Cataluña". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas* 16 (1): 124-139. <http://doi.org/10.11144/javeriana.mavae16-1.rauv>

Artistic Stories: An Intersubjective Path for the Narrative and Bodily Construction of Emancipatory Identities in Compulsory Secondary Education in Catalonia

Relatos artísticos: um caminho intersubjetivo para a construção narrativa e corporal de identidades emancipatórias no ensino médio obrigatório na Catalunha

[ABSTRACT]

This paper starts from the idea that the competence system in the Catalan educational system is based on a new episteme to reproduce identities in coherence with power. Based on this framework, we will aim to propose a pedagogical design that allows to develop emancipatory identities from memory and narration and corporeality through the performing arts during Compulsory Secondary Education (ESO, for its initials in Spanish). As for the methodology, our proposal will start from the potentialities of memory, which we will free from a veritative horizon to focus on how identity guides the exercise of memory, being aware that power derives from the fragility of memory to the fragility of identity. Thus, we will focus on how to build, through evaluation, spaces of intersubjectivity that can be beacons of resistance to the homogenizing impulses of collective memory. In order to make effective the intersubjective spaces, we will use the artistic action research as a creative and reflexive process and, in addition, we will expose two thematic axes that allow us to question our identity. On the one hand, we will have the backdrop of the Second Republic, the Civil War, and Francoism. On the other hand, we will introduce a fictitious story that will lead us through the processes of standardization of the bodies, where the work *The Plague* by Robert Gerhard will appear as a constant element. Our contribution raises a new educational horizon by guiding us through the scenic arts in the construction of possible intersubjective plots where we can develop unexpected corporal and narrative identities

Keywords: art education, memory, remembrance, identity, social justice.

[RESUMO]

Este artigo surge da ideia de que o sistema de competências exposto no sistema educacional catalão é baseado em uma nova episteme para reproduzir identidades em coerência com o poder. A partir deste contexto, teremos como objetivo propor um desenho pedagógico que permita desenvolver, desde a memória, identidades emancipatórias desde a narração e a corporalidade por meio das artes cênicas durante o Ensino Secundário Obrigatório (ESO). Quanto à metodologia, nossa proposta partirá das potencialidades da lembrança, que liberaremos de um horizonte de verdade para focar em como a identidade orienta o exercício da lembrança, tendo consciência de que o poder deriva da fragilidade da memória para a fragilidade da identidade. Assim, vamos nos concentrar em como construir espaços de intersubjetividade por meio da avaliação que podem ser marcas de resistência aos impulsos homogeneizadores da memória coletiva. Para efetivar os espaços intersubjetivos, utilizaremos a pesquisa ação artística como processo criativo e reflexivo e, além disso, exporemos dois eixos temáticos que nos permitam arguir a nossa identidade. Por um lado, teremos como pano de fundo a Segunda República, a Guerra Civil e o regime de Franco. Por outro lado, introduziremos um relato fictício que nos conduza pelos processos de normalização dos corpos, onde a obra *The Plague* de Robert Gerhard aparecerá como elemento constante. Nossa contribuição propõe um novo horizonte educacional ao nos guiar através das artes cênicas na construção de possíveis tramas intersubjetivas onde possamos desenvolver identidades corporais e narrativas inesperadas.

Palavras-chave: educação artística, memória, lembrança, identidade, justiça social.

Introducción

> Este artículo presenta la posibilidad didáctica de usar las artes escénicas con tal de crear el espacio más adecuado para el uso de la memoria en la formación de identidades emancipadoras en el entorno de la educación secundaria obligatoria en Cataluña. La actual proposición educativa institucional basada en las competencias básicas esconde pliegues ocultos que nos hacen pensar que una de las posibles finalidades de su relato pudiera llegar a ser el diseño de unas identidades predecibles en el alumnado. El actual sistema competencial desarrollado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MEC)¹ entra en coherencia con el informe *Definition and Selection of Competencies* (OECD 2005) propuesto por el *Programme for International Student Assessment* (PISA) o las propuestas de la Unesco (2017). Todas estas parten de una idea sobre aquello que debería ser la “vida moderna” y muestran un horizonte de futuro basado en la conciencia de un mundo globalizado en constante crecimiento y el desarrollo tecnológico. Bajo estos parámetros, el sistema competencial proyecta el nuevo operario social ideal europeo, que se nutre de ideas como la del éxito, los “prerrequisitos psicosociales” y la de una autonomía que niega las coerciones de las tramas sociales, y plantea una visión de un futuro inequívoco. Martínez (2012) ya observó cómo las habilidades deseables del sistema competencial tienen como principal objetivo conducir a los alumnos al mercado laboral, todo ello en un contexto neoliberal que entierra la idea de justicia social en sus parámetros. Con ese horizonte, el poder marca unas habilidades como correctas o prioritarias y, en consecuencia, muestra qué habilidades debe tener un alumno para que su identidad sea aceptada, señalando y distribuyendo otros elementos identitarios no seleccionados como subordinados o divergentes. Pero ¿cómo se instala en los individuos un relato para crear una tendencia identitaria? Al imputar a los individuos una noción de éxito relacionada con el desarrollo de unas determinadas habilidades dirigidas a lograr un empleo, se establece una primera coacción. Esto se alimenta al reclamar a los alumnos una autonomía de forma acrítica en la adquisición de las habilidades deseadas por el poder; el sistema competencial obvia las presiones ejercidas por las tramas sociales, de modo que es inconsciente de que toda autonomía va ligada a unas vulnerabilidades. Esta presión se hace más efectiva cuando es desactivado el sentido crítico de los agentes: familias, profesores y alumnos son expuestos a un relato que es expresado como verdad objetiva. De esta manera, el sistema competencial actúa como un dispositivo que tiende a vigilar y sancionar la diversidad de narraciones en el individuo, y hace del sujeto un ente presionado y significado por el discurso.

Con tal de mostrar las vías para una propuesta que tenga en el horizonte la justicia social mediante el uso de la memoria para la emancipación de identidades narrativas y corporales a través de las artes escénicas, abordaremos los siguientes aspectos: qué

oculta el reduccionismo sobre la noción de memoria y las posibilidades que nos puede ofrecer, qué sentido le damos a la noción de identidad narrativa y corporal y su lugar central como parte de la resistencia a los discursos del sistema educativo, cómo a partir de la noción de intersubjetividad podemos ofrecer una evaluación colectiva de forma operativa para nuestros objetivos y cómo a través de los relatos artísticos podríamos posibilitar vías para elaborar contenidos coherentes con nuestro objetivo: ofrecer espacios mediante las artes escénicas para la construcción de identidades no esperadas y emancipadoras respecto de la propuesta competencial.

Competencia versus memoria: la falacia del hombre de paja

En muchas ocasiones, se ha invocado una premisa falaz a la hora de dignificar el aprendizaje mediante unas habilidades en contra del “tradicional” aprendizaje de carácter memorístico. Tanto memoria como competencia son etiquetas utilizadas por posturas divergentes, las cuales se imputan pecados mediante una dialéctica de la destrucción, todo ello para imponer un relato que tiene que ver más con el ejercicio del poder que con el de la reflexión.

La memoria hábito que sostenía a los tipos de pedagogías de la escuela de la ilustración colonialista no debe englobar las múltiples aristas que subyacen en el campo de la memoria, por otro lado, tampoco debemos sacralizar la idea de habilidad como un aspecto positivo per se. De hecho, memoria y habilidad no están tan lejos, tal y como explica Pikkarainen (2014, 8), las habilidades funcionan ontológicamente como el concepto de disposición, solo se hacen evidentes en el momento de producirse, y en el instante de esa demostración performativa no es sino mediante la búsqueda de los recuerdos que encontramos los procedimientos por los cuales podemos mostrar una habilidad. En cambio, aquellos que defienden de forma acrítica una formación basada en habilidades siguen reduciendo el aprendizaje memorístico a la creación de un hábito recuerdo, el cual pretende crear una falsa sensación de espontaneidad o naturalidad respecto del aprendizaje de un contenido. Ahora bien, ¿no es esa falsa naturalidad lo que hace observar performativamente la adquisición de una habilidad? Es, por tanto, esa memoria hábito tan criticada la que se oculta tras la adquisición de una habilidad. No solo eso, las habilidades, en tanto son expresadas como acciones performativas del saber, excluyen del aprendizaje la conceptualización, es decir, el modo en que se construye el saber.

Por otro lado, si nos introducimos en la fenomenología del recuerdo que expone Ricoeur (2003), rápidamente nos daremos cuenta de que la memoria también son disposiciones como las habilidades, ese hacer presente la cosa ausente que es el recuerdo también es una acción performativa casi visual y auditiva. La cercanía entre memoria e imaginación ha marcado una confusión que solo ha sido separada imputando una función pragmática. La cosa ausente se liga a la memoria bajo la marca del pasado, en cambio, a la imaginación se le otorga una proyección hacia lo fantástico, la ficción o lo irreal. La tradición filosófica hasta la Ilustración había considerado la imaginación como un artefacto exterior al cuerpo humano. Más adelante, Sartre (1940) expulsa la imagen de su supuesto lugar en la conciencia; nos explica que esta no se manifiesta como una imagen cuadro. Sin ese marco, el devenir de los recuerdos no solo es liberado de la imagen, si seguimos el análisis de Ricoeur (2003), sino que también son liberados de su función veritativa. Así, memoria e imaginación vuelven a acercarse, aunque en esta ocasión desde las capacidades propositivas y del ejercicio del reconocimiento. De ese modo, sin un horizonte deudor como el de la verdad, la memoria puede ser la mejor arma que tenemos para garantizar que algo ocurrió antes, de hecho, si nos centramos en el lado pragmático del ejercicio del recuerdo, la hermenéutica en la que se produce el recuerdo se establece como un encadenamiento de balizas del pasado por el cual se crea un recorrido entre evocaciones visuales o sonoras. Siendo conscientes de que ese recorrido es sensible a las

manifestaciones contextuales, a las tramas sociales y a las injerencias del sistema educativo, y que ese recorrido se ejerce como una habilidad, podemos decir que imaginar, crear y recordar transitan en planos próximos desde el ámbito de la memoria social.

Es en este punto que señalamos la idea de identidad como el principal elemento de disputa para establecer una conciencia emancipadora. Tal y como expone Ricoeur (2003, 111), la manipulación de quienes tienen el poder se centra en “el cruce entre la problemática de la memoria y la de la identidad, tanto colectiva como personal”. Es decir, el discurso señala unos recuerdos de forma preferente que manipulan la memoria para proclamar la posición de la identidad de la clase preferente y utilizan la fragilidad de la memoria para ocultar identidades no adecuadas.

En el aprendizaje, siempre hay un abuso, pero solo tiene un sello de infame cuando se asocia a la ideología. Así, la ideología es identificada cuando se les atribuye a los otros y se observan los propios paradigmas como neutros. De ese modo, el sistema de valores del poder es volcado a través del discurso con la intención de que los dominados adquieran como propios los consensos de los que ejercen el poder. Así es como se fomenta un juego retórico, el del hombre de paja, que imputa una serie de pecados al ámbito de la memoria y hace de ella una evidencia ideológica en su uso para a su vez proyectar en las competencias y en la episteme que la sustentan una falsa neutralidad. Así es como el sistema competencial en el caso de Cataluña, bajo la idea de una educación en habilidades, logra proyectar como neutro un ideal identitario.

La identidad narrativa y corporal como campo de disputa

Bourdieu y Passeron (1977) asumieron que la identidad producida en la educación impide un cambio social, ya que el sistema escolar tiene una función reproductiva del orden social.² Como argumentamos, el sistema competencial es una sofisticación de esta dinámica, por lo que el marco que proponemos nos hace evidente que las habilidades dispuestas por el sistema competencial no son neutras, al contrario, tal y como explica Hoskins (2008, 323), cuando se desarrollan los indicadores se hace aún más evidente el modo en que se ignora la idea de justicia social. El momento en que se observaron las habilidades como acciones significadas en un relato, en el ansia por la búsqueda de una pedagogía objetiva, hizo que Haste (2001) propusiera la noción de metacompetencia, la cual se otorga esa idea de neutralidad. Más adelante Crick (2008), para intentar esquivar el debate entre economía y justicia social en el que está inmersa la educación actual, propone que el objetivo del concepto de metacompetencia recae sobre la noción de identidad y la trata como si fuese un elemento externo al discurso. Desde la perspectiva que presentamos, tal y como nos explica Ricoeur (1995, 2003) o Taylor (1989), la subjetividad puede ser entendida como un texto, un proceso que construye nuestra identidad de forma narrativa en que se entrecruzan diversos relatos pasados y presentes. En muchas ocasiones, la identidad narrativa se ha centrado en el texto, dado que ello le daba un cierto aspecto contrastable. En las últimas décadas, la narrativa ha mostrado sus potencialidades, pero también sus limitaciones para estudiar la identidad, ya que dejaba escapar aspectos inefables en la red de significaciones del acto performativo que es la identidad. Dado este escenario, muchos investigadores han abierto el campo hacia el estudio de la corporalidad. La presentación del cuerpo es clave para entender los procesos de adquisición de cultura y socialización (Martí 2012). De esa manera, podemos dilucidar que se dispone el cuerpo y se presenta de manera consciente para la interacción social, la gestualidad, las técnicas corporales, los hábitos posturales y las conductas proxémicas. El cuerpo es un “fundamento existencial de la cultura” (Csordas 1990, 5). Toda presentación implica otro, además de aquel que presenta. De aquí que tengamos que hablar de “performance” y de

“visibilidad”, algo que va mucho más allá de la mera realidad de una imagen o del texto interpretable, algo que es un proceso social real en sí mismo (Brighenti 2007, 325). De ese modo, para volver a plantear en un primer plano la noción de justicia social y de emancipación, haremos frente a las estrategias de dominación por parte del relato competencial mediante un planteamiento educativo artístico-performativo respecto de las identidades narrativas y corporales.

La evaluación intersubjetiva como espacio de resistencia

Respecto de la evaluación colectiva de carácter hermenéutico, Pérez (2008) explora la posibilidad de esquivar las propuestas prefiguradas a través de una doble comprensión del “hablar de los estudiantes”. Por un lado, desde la comprensión del punto de vista de cada sujeto, y por otro, con el punto de vista del diálogo de saberes expresado por la visión de los diversos sujetos. En este último caso, no es el consenso en el que se radica el saber, ya que este puede ser concordante o contradictorio, sino en el mismo ejercicio del diálogo, el cual se resuelve como un acto plural. A partir de esta idea, si ampliamos el debate sobre “el saber” a los agentes que encontramos más allá del aula, podremos entender que el entorno contextual nos daría más elementos de cómo las diferentes tramas sociales se introducen en ese diálogo y cómo los agentes cercanos a los alumnos son expuestos a los relatos del poder más allá de las injerencias del sistema educativo, y se anclan a un punto de referencia en aquello que podría llamarse el sentido común. Tal y como nos explica Geertz (1994, 115), es un concepto que condensa un punto de vista subjetivo, sustentado por un colectivo, el cual funciona como un sistema cultural que manifiesta un orden que puede ser descubierto “empíricamente y formular conceptualmente”.

Ante esto, planteamos la evaluación como un punto de referencia que pueda servir como baliza a nuestros alumnos y hacer del diálogo un referente de aquello que se pensó, del registro del relato de algo que ha pasado y refleja lo conocido. Para ello, haremos nuestra la propuesta intersubjetiva como vía pragmática que nos propone Ricoeur (2003). El autor hace una inversión del planteamiento fenomenológico de Husserl, es decir, no parte del individuo que ha vivido la experiencia, sino del consenso de aquellos que vivieron la misma experiencia. Enfocando en un primer plano el elemento más firme en una experiencia, el “¿qué se recuerda?”, para más tarde ir a la pregunta más sensible a las manipulaciones políticas, la del sujeto, el “¿quién recuerda?”. De esa manera, si somos capaces de plantear una evaluación que ayude a los integrantes del proceso de aprendizaje a establecer un proceso de diálogo en cuanto a la construcción de significados, los relatos individuales respecto de los recuerdos seleccionados y las habilidades propias de cada identidad serán retroalimentados y autovalidados, no solo eso, sino que será desde la pluralidad y diversidad que se entienda el sentido del colectivo y del individuo, entendiendo que los elementos identitarios no significan lo mismo para cada miembro de un grupo (Mucchielli, 2002).

El camino de la evaluación colectiva es muy complejo y una mirada inductiva no crítica podría hacer emerger valores intolerantes, por eso, la importancia de remarcar el proceso del diálogo como elemento principal más allá del consenso. Para provocar reflexiones emancipadoras, el docente deberá dirigir el diálogo a la denuncia y a un posicionamiento ético sobre la justicia social. Para ello, deberíamos tomar los conceptos tratados y los valores poscolonialistas, posestructuralistas y las teorías de género como horizonte durante el proceso. Una de las contras que podríamos encontrar en la aplicación de la evaluación colectiva es la disonancia a la hora de visualizar opiniones entre miembros del mismo espacio educativo, por lo que el educador deberá velar por una exposición coral y hacer consciente al alumnado de la necesidad de esta posición. Esta propuesta también deberá sortear la hiperburocratización

de las evaluaciones del actual sistema educativo y todo lo que tiene que ver con el tipo de registro típico de los sistemas disciplinarios. En una evaluación intersubjetiva, no se puede reducir a dicotomías como evaluación formativa o formadora. Los instrumentos de evaluación como el diálogo registrado u otros propios de una autoetnografía como los diarios de aprendizaje son compartidos, son herramientas que el profesor debe guiar e intervenir para propiciar reflexiones, abrir posibilidades y señalar caminos no identificados dentro de los flujos reflexivos de los propios alumnos.

Crear un referente intersubjetivo en la construcción de experiencias de un colectivo puede ser el paraguas para el desarrollo de identidades no esperadas; cuando el poder tienda a normativizar y ordenar un canon identitario, no solo será el individuo quien se enfrente a la inercia homogeneizadora de los espacios educativos, sino un colectivo de alumnos atravesado por un mismo referente respecto de su experiencia. Para ello, durante nuestra evaluación intersubjetiva, los alumnos deberán cuestionarse en un primer momento ¿qué estamos haciendo? Y más tarde ¿quiénes estamos siendo en referencia con lo que estamos haciendo? Y ¿quién estoy siendo?³ Es en este contexto que utilizaremos las artes escénicas para producir relatos que nos ayuden a crear referentes intersubjetivos y a remarcar el aspecto performativo de la identidad.

Relatos artísticos: una propuesta didáctica emancipatoria

Respecto del uso de las artes escénicas en el contexto de los estudios de secundaria, Gómez (2005) nos propone el lenguaje performativo para explorar campos no ordinarios de expresión. Nuestra propuesta didáctica no tratará de acercar unas habilidades o un conocimiento teórico de determinadas expresiones artísticas, sino que las utilizaremos de un modo empírico en función de unos relatos dispersos, todo ello para posibilitar una construcción narrativa y corporal de las identidades. Para ello, tendremos en el horizonte la propuesta didáctica de Cosier (2011). Este proyecto se realizó desde las artes visuales a través de las posiciones de poder en entornos religiosos. En esta propuesta, se retrataban unas identidades, las cuales podían ser una referencia para empatizar y contrastar el propio relato de los alumnos. Todo ello fijando a través de una creación una imagen cuadro de un recuerdo, el cual ya pertenece al colectivo que desarrolló este proyecto. Asimismo, nosotros proponemos hacer un recorrido parecido, a partir de un relato que incorpore los cuerpos, evoque imágenes, sonidos y gestos para dar un carácter performativo y haga de la creación acción, la imaginación y el recuerdo el camino para establecer un referente grupal. Para ello, antes debemos desmitificar algunos de los prejuicios expresados por Vigotsky (1986); cierto es que incide en el romanticismo de la creación individualista a través de la noción de genio a favor de la creación anónima; ahora bien, podemos observar una exageración en la dicotomía expresada entre la reproducción y la creación, tal y como explicamos; al enfrentarnos a los recuerdos, desde la perspectiva de Ricoeur (2003), revivir las huellas anteriores no es conservar tal y como pasaron, sino una interpretación desde el presente, una creación.

A continuación, mostraremos algunos de los posibles escenarios que el campo de lo que hemos llamado relatos artísticos nos puede ofrecer. Así, esbozaremos las referencias para que los alumnos fijen un qué estamos haciendo, para contestar a quién estamos siendo, con lo que se abre el camino que nos podría llevar a la reflexión sobre las identidades y su carácter temporal. Los siguientes caminos que mostraremos han sido explorados parcialmente en experiencias previas en el Bachillerato de Artes Escénicas y en las optativas artísticas de cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en diversos centros de Cataluña.

Memorias históricas performativas: la Segunda República, la Guerra Civil y el franquismo como balizas

Autores como Castoriadis (1988) o Laclau y Mouffe (1987) observan la construcción identitaria como un modo de señalar un nosotros de un ellos. Ese nosotros que pretenden exponer los relatos históricos de los libros de texto en nuestro sistema educativo hacen referencia a una narrativa nacionalista española, tal y como analiza Sáiz (2017). Por otro lado, Inarejos (2018) observa una gran rigidez en la imagen de la sociedad española que muestran. La preocupación por cómo se guía la construcción de la identidad desde el relato histórico es diversa y compleja. ¿Cómo evitamos la función reproductiva del sistema competencial en una propuesta didáctica? ¿Cómo llevamos referentes o momentos históricos para su uso intersubjetivo? Nuestro primer paso será desactivar un horizonte veritativo; no queremos saber ni el “tal como sucedió” ni crear una interpretación monolítica sobre determinados elementos. Por otro lado, a la hora de seleccionar qué momentos históricos evocamos, tendremos en la mente tanto elementos sincrónicos como diacrónicos. Si, por ejemplo, planteamos unas secuencias didácticas con el contexto histórico de la Segunda República, podríamos utilizar libremente referentes posteriores o contemporáneos al momento histórico estudiado, para ello, deberemos sortear el diseño curricular propuesto por el Departament d'Educació y anclar nuestra propuesta en subterfugios competenciales, ya que nuestra propuesta excede el marco educativo actual.

Para comenzar nuestro relato artístico en relación con un momento histórico, deberíamos ser capaces de determinar un punto nodal o un “núcleo irradiador” para establecer un eje temático, en nuestro caso, un hilo conductor podría ser el juego de legitimidades impulsado por el miedo al otro, observando aquello que se excluye como motor de las tensiones vividas en este periodo histórico. Un ejemplo a partir del núcleo irradiador planteado podría ser ¿por qué murió Hildegart Rodríguez? Hildegart era una niña brillante, feminista, pionera en la educación sexual y la planificación familiar en España. Su madre, la socióloga Aurora Rodríguez, trazó la educación de su hija de forma muy estricta; cuando Hildegart escogió un camino diferente, Aurora Rodríguez, un 9 de junio de 1933, acabó disparando a su hija cuatro tiros mientras dormía. Una vez planteada esta pregunta a los alumnos y hayan indagado en los sucesos relatados, podríamos dar un contenido conceptual de carácter antropológico-filosófico en relación con nuestro hilo conductor; podríamos introducir nociones como la de discurso o locura en Foucault (1971). Siempre teniendo en mente que los conceptos se deberán adaptar a un segundo ciclo de secundaria o bachillerato, en atención a que es un simple punto de partida para la investigación acción. Una vez planteadas estas ideas, volveremos a reflexionar sobre la pregunta de entrada para comenzar la creación artística y posibilitar una investigación acción a partir de un fragmento artístico de carácter performativo; todo ello se elaborará por grupos de tres a cinco alumnos.

Para guiar el primer esbozo de la creación, podríamos partir de diversos sonidos representativos sobre la pregunta señalada o sobre los conceptos de referencia, por ejemplo, podría utilizarse el sonido de los disparos con los que Aurora destruyó lo que considera su obra por resultar imperfecta. También podríamos escoger fragmentos del compositor Pepito Arriola, sobrino de Aurora, quien fue educado por ella y se consideró un niño prodigio. Asimismo, podríamos seleccionar diversos gestos corporales sobre la exclusión, la violencia o la locura, y ampliar el universo expresivo.⁴

Las formas en que se desarrolla esta creación acción es diversa; en las experiencias previas a la formalización de esta propuesta, se han aprovechado las destrezas ya desarrolladas por los alumnos, de modo que las pautas pueden llegar a ser muy diversas según el grupo. Por ejemplo, un grupo deconstruyó el sonido de un disparo para seleccionar unos armónicos,

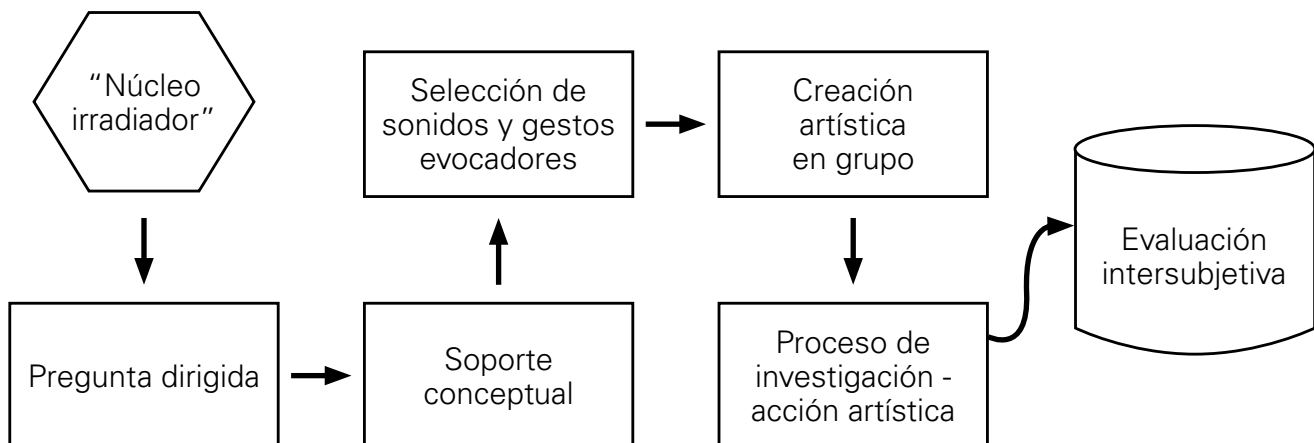
después desarrolló un fragmento sonoro siguiendo una improvisación desde los conceptos de nota de reposo, progresión armónica y centro tonal, tal y como desarrolla la noción de “audiation” propuesta por Gordon (1979). Con esa misma noción, dos miembros del grupo tradujeron simbólicamente estos tres aspectos a unos movimientos determinados, quienes vehicularon corporalmente esos tres aspectos. Otro ejemplo, a unos alumnos que se encontraban bloqueados se les facilitó la obra *Efebo con radio* de Sciarrino (1981) como referencia. En esta obra, podemos observar el recuerdo como elemento principal, el autor recrea una de esas tardes soleadas que pasaba frente a la radio en busca de entre las frecuencias emisoras de todo tipo. Así, los alumnos desgranaron tres eventos sonoros: en primer lugar, sin interferencias; en segundo lugar, los sonidos que emergen bajo las interferencias pero que aún son comprensibles; en tercer lugar, la distorsión. Sin llegar a análisis más profundos sobre la obra, esta idea les sirvió para construir el esqueleto sobre el cual comenzar a trabajar. Más tarde, optaron por escoger a Aurora como sujeto de la historia y ordenaron el discurso desde su paradigma; en su creación, plasmaron aquello que para Aurora era la distorsión y lo que era el sonido sin interferencia.

Una vez los primeros fragmentos estén constituidos, los podemos derivar hacia un proceso de investigación acción artística. Así, podríamos seguir un proceso circular que pase por la práctica artística, la observación, el registro, la reflexión o conceptualización y la planificación de nuevas acciones creativas. Este proceso circular puede comenzar en cualquiera de sus puntos y acabar igualmente en cualquier punto, tal y como plantean López y San Cristóbal (2014, 168). Este proceso estará sustentado por un registro autoetnográfico ante realizar el anclaje evaluativo como referente, ya sea como un registro audiovisual, ya sea en forma de diario sobre las reflexiones individuales y de grupo.⁵ En la fase final de la cápsula, emergerá el diálogo (más allá de si se produce un consenso o no) como referencia intersubjetiva del grupo, tal y como apuntábamos cuando hablamos de la evaluación (figura 1).

Figura 1. Mapa conceptual sobre la propuesta didáctica memorias históricas.



PROPUESTA DIDÁCTICA “MEMORIAS HISTÓRICAS”



Las potencialidades de los recuerdos referenciados en el contexto de la Segunda República, Guerra Civil o el primer franquismo operan en un plano ideal para explorar el ámbito oral de la narración histórica, ya que muchos de los recuerdos de los alumnos sobre estos periodos se presentan como elementos preexistentes en la doxa de los relatos de las tramas de las generaciones anteriores, de los medios de comunicación, de la familia y de instituciones como la escuela. Estos recuerdos son atravesados por un halo nostálgico, que emergen como fragmentos dispersos y que no han sido anclados de forma clara a un territorio ni a una idea de nación evidente;⁶ es en ese terreno donde podemos evocar acciones artísticas para inventar nuevas adscripciones y representaciones de esos relatos. Tal y como reflexiona Noguera (2017), en el momento de hacerlos presentes performativamente evidenciarán la distancia, la cual nos abrirá la puerta al campo reflexivo necesario para abordar nuestro objetivo. En esa distancia, se podrán observar cómo quedan en el aire los trazos identitarios que nutrirán el diálogo de la evaluación intersubjetiva (figura 1). De tal manera, ofrecemos un uso de la memoria distinto del imputado a la educación colonialista e interpelamos a unas narraciones identitarias diferentes de las ofrecidas por el marco oficial de la ESO.

Prosumidores de nuestros cuerpos

En el ejemplo anterior, se ha planteado un camino para interrogar al colectivo y al individuo sobre la identidad con un escenario histórico, y focalizar la noción de identidad como elemento performativo y a su vez entendiendo la intersubjetividad como un diálogo con voces plurales. Esta propuesta, aunque se expresara a través del cuerpo, recae con mayor peso sobre las identidades narradas. En un segundo momento, para ser efectivo en nuestro propósito, transportaremos el hilo conductor hacia la comprensión del cuerpo. Podríamos plantear cómo se distribuyen los cuerpos, cómo se piensan y cuáles se validan por parte del poder. Para ello, nos propondremos establecer roles de referencia que corporalmente no sean normativos. ¿Cómo? Dividiremos toda la secuencia didáctica en diversas cápsulas; al inicio de cada cápsula, comenzaremos con un relato teatralizado.

Hemos elaborado un texto inspirado en la obra *Los detectives salvajes* de Roberto Bolaño (1998), con el formato de un diario; una protagonista sigue la pista de dos artistas de música experimental, quienes, a su vez, investigan a una autora ficticia. La única pista que tienen de esta autora ficticia es que en la década de los setenta, en el contexto del Movimiento Español de Liberación Homosexual (MELH), disuelto por el régimen franquista en 1974, para un acto de protesta en Barcelona, traduce y reinterpreta *The Plague* (La peste) de Robert Gerhard. Estos dos artistas, enmarcados en la actualidad, desaparecen durante el confinamiento de la covid-19. Así, la protagonista va entrevistando a diferentes personas en busca de los movimientos de estos dos artistas, todos enmarcados en la búsqueda de la artista que reinterpreta *The Plague*.

El horizonte que nos plantea esta obra nos puede abrir las puertas a desenmascarar uno de los pilares epistemológicos del sistema competencial que denunciarnos, la tecnología como única vía para una “vida moderna”. Rober Gerhard se reconocía en Albert Camus, así, durante años gestó su adaptación de *La peste* a un melodrama musical. Teniendo este libro como referente, podemos enfrentarnos al horizonte disciplinario que hemos encarnado durante los meses de confinamiento. Foucault (1975) nos explica que la peste provocó unos esquemas disciplinarios individualizantes, una intensificación y una ramificación jerárquica del poder y de sus controladores. Nos explica que el sueño político de la peste es diferente del sueño político de la lepra, el cual proyecta la idea de comunidad pura que excluye al infectado en

una masa no muy clara. El sueño de la lepra se pudo observar en los fascismos europeos del siglo XX, que querían depurar su nación. Así, Preciado (2020) señala que el sueño político de la covid-19 se dirige hacia una digitalización de la disciplina, apoyándose, principalmente, en las técnicas biopolíticas y los dispositivos farmacopornográficos. El autor nos conduce a aprender de los impulsos de telecontrol para pensar resistencias de carácter minoritario, como el que presentamos. De ese modo, los roles de los entrevistados de nuestros textos introductorios presentarán corporalidades no normativas y mostrarán las consecuencias de divergir con los dispositivos de control. Los roles se irán intercambiando entre los alumnos en el momento de cambiar de cápsula, y podrán utilizarse para las siguientes cápsulas o abandonarse tras la introducción.

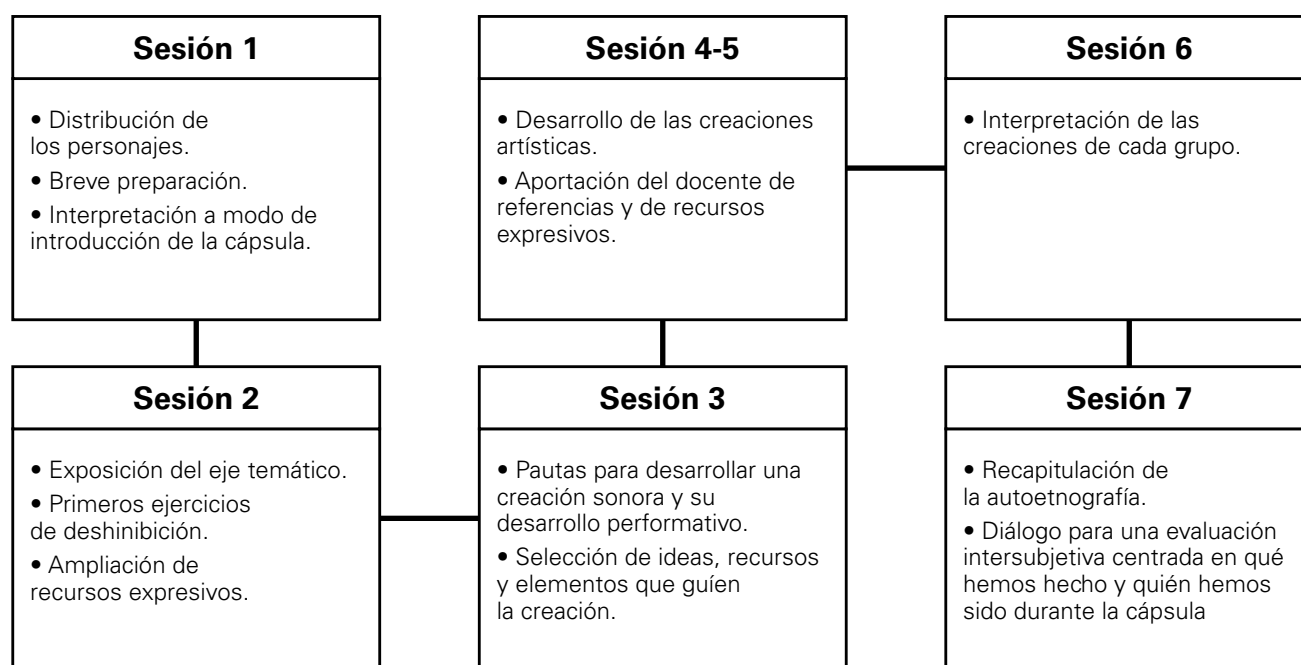
Cada cápsula puede desarrollarse entre seis o siete sesiones. La primera sesión se podría dedicar a preparar e interpretar el texto elaborado y facilitado por el profesor. En la segunda sesión, se expondrá un eje temático en relación con la dominación del cuerpo y se comenzará con pequeñas actividades de carácter desinhibitorio y con la intención de adquirir recursos expresivos. Los ejes temáticos explicados a partir del texto introductorio podrían ser los siguientes: el género y los arquetipos de género, la injerencia del cuerpo y el poder en los entornos disciplinarios, la biopolítica, el cuerpo como texto político y los cuerpos proyectados por el entorno digital. Para desarrollar estos campos, partiremos de que el género, entendido como la categorización cultural de los cuerpos a través de las diferencias de sexo, ha sido señalado en numerosas ocasiones como un elemento de control por parte del poder a través del discurso (Foucault 1971, 15).⁷ Tal dispositivo para el control social se establece cuando se toma el género como una categoría outsider, fuera de la acción, y se lo asocia a un sexo preexistente. Deslizando la idea de que el género es a la cultura lo que el sexo a la biología, o bien entendiendo el sexo como equivalente al género. Nosotros entenderemos el género como una acción que se produce de un modo performativo, dentro de unas prácticas reguladas y coherentes (Butler 2006, 8). Planteando que es a partir del género que se crea el discurso por el cual entendemos la “naturaleza sexual”; y no al contrario, siendo conscientes de que la identidad de género se liga a las expresiones activas de significación corporal (34).

Una de las claves que consideraremos para afrontar el análisis de las dinámicas de género que se esbozan desde el marco político será observar cómo se intentan “naturalizar” los arquetipos de género (Butler 2006, 70). El discurso normativo asume los elementos psíquicos y hormonales para argumentar su propuesta de género. ¿Con qué intención? Foucault propone el término biopolítica como concepto analítico de los mecanismos del poder y sus posibles intencionalidades.⁸ Utilizando la biología como estrategia política se pretende corregir y regularizar las sexualidades que el poder proyecta como anormales, y producir un discurso en pos de una productividad económica.

En la tercera sesión, se presentan unas pautas para desarrollar una creación acción en pequeños grupos. Al igual que en la propuesta anterior, partiremos de las destrezas de cada alumno para guiar las ideas más inmediatas que proyecten sobre el eje temático dado. En las primeras impresiones, se sugerirá utilizar el cuerpo como principal soporte, para hacer ver cómo se diluye la frontera entre autor y obra. En la cuarta y quinta sesión se desarrolla, además se propondrán recursos para el registro etnográfico, no tanto dirigido a un proceso de investigación acción como en nuestra primera propuesta, aunque en un momento dado se podría proponer (el proceso de la investigación acción conlleva más reposo y, por tanto, es más variable respecto del número de sesiones necesarias). De ese modo, la autoetnografía se dirigirá directamente a la reflexión de la evaluación intersubjetiva (figura 2). En la sexta sesión, se expondrán las interpretaciones de cada grupo. Por último, en la séptima sesión, se haría una recapitulación de las propias autoetnografías y se desarrollaría el diálogo como parte central de la evaluación intersubjetiva.

Los fragmentos que visibilizaremos en cada cápsula (figura 2) no están pensados como unos acontecimientos lineales; aunque las sesiones sí tienen un cierto imaginario progresivo, somos conscientes de las dinámicas holísticas de los procesos creativos; señalamos unos pasos, pero en ningún momento los tomaremos como elementos inamovibles. El proceso de reflexión sobre las identidades narrativas y corporales no fluctúan en sesiones; la disposición de unas sesiones son un pequeño referente que puede ser destruido en cualquier momento (figura 2).

MODELO DE UNA CÁPSULA DE LA SECUENCIA “PROSUMIDORES DE NUESTROS CUERPOS”



Uno de los aspectos que debe atravesar esta propuesta para ser efectiva es la provocación y el contacto con el receptor, a quien nunca debe dejar indiferente (Saehrendt y Kittl 2009, 127), de ese modo podremos hacer de nuestra disposición didáctica algo “memorable”; es decir, será la manera en que pase a ser una referencia de los propios “seres afectados por la historia” (Ricoeur 2003). En tanto nos introducimos en el devenir del relato guía que hemos creado, la intención será ir sobrepasando los límites del aula y hacer emerger eventos que puedan aparecer en momentos imprevistos para después desaparecer en la leyenda del propio centro educativo donde se producen. Así, los acontecimientos de nuestro proyecto pretenden finalizar en un happening de todo el grupo, teniendo a The Plague de Robert Gerhard (1964); para ello, nos haremos eco de la conferencia “How to Make a Happening” de Allan Kaprow (1966) a fin de inspirar nuestros pasos. Si la trama intersubjetiva vivida en el aula excede de ella y aparece un reconocimiento más amplio, cuando todo esto pase a ser un recuerdo, habremos conseguido una baliza aún más intensa, la cual pretende ser un punto de referencia legitimador de las exploraciones identitarias de cada uno respecto de los relatos y los vehículos artísticos vividos.

Figura 2. Modelo de una cápsula de la secuencia prosumidores de nuestros cuerpos.

Conclusiones

La primera tarea intelectual que nos debería ocupar a los educadores de cualquier ámbito es la de desenmascarar las prácticas disciplinarias de los sistemas educativos; así, en el caso de Cataluña, nos encontramos con un sistema competencial, el cual, disfrazado de una falsa posmodernidad, no atiende a las premisas de los autores que gestaron ciertos principios de la transformación educativa. De esta manera, en este artículo, comenzamos por denunciar cómo el sistema competencial ha sido utilizado por aquellos que ejercen el poder para significar a los sujetos según sus parámetros.

Bajo este marco establecíamos nuestro objetivo, ofrecer una propuesta didáctica en la que a partir de las artes escénicas se pudiera crear un espacio más donde usar la memoria en la formación de identidades emancipadoras en el entorno de la ESO en Cataluña. Para ello, hemos analizado cómo se ha reducido la idea de la memoria en el actual contexto competencial a la idea de memoria hábito, la cual había sido utilizada tradicionalmente para establecer una falsa naturalidad. Esta tendencia no solo se puede observar en los recuerdos que seleccionaban en los contenidos curriculares, sino, tal y como denunciamos, también aparece en la adquisición de las habilidades seleccionadas por el sistema competencial, todo ello para definir cuáles son las identidades adecuadas.

Una vez planteado esto, hacemos emerger otros posibles usos de la memoria en el marco educativo si somos capaces de desvincularla de un horizonte veritativo. Así, los recuerdos dirigidos a cuestionarnos ciertos elementos identitarios pueden ser conducidos a un diálogo, el cual puede ser el centro de una propuesta didáctica al proponerlo como evaluación intersubjetiva.

Para generar los recuerdos que sirvan a la evaluación intersubjetiva, hemos propuesto dos escenarios desde las artes escénicas llamados relatos artísticos. Por un lado, un diseño pedagógico que pretende generar una revisión de hechos históricos desde una mirada propia y propiciar una apropiación y una integración de acontecimientos pasados a las identidades de los alumnos, todo ello en el marco de una investigación creación artística. Por otro lado, un diseño pedagógico que pretende visibilizar corporalidades no normativas que tradicionalmente han sido invisibilizadas en los contenidos curriculares del contexto educativo catalán.

En el fin último de estos escenarios proporcionados por las artes escénicas, nos encontramos con la creación de un referente intersubjetivo y plural que proporcione cierta estabilidad a las inclemencias de los discursos que ejerce el poder. Por otro lado, se crean las condiciones propicias para que el alumnado pueda visibilizar la identidad como una acción performativa y poliédrica en relación con un contexto determinado. El relato de la experiencia individual puede ceder mucho más rápido a la narración de quien crea constantemente dinámicas de dominación. En cambio, la experiencia individual basada en experiencias grupales tiende a ser legitimada por el relato de aquellos que han participado. Siendo así, no seremos triunfalistas, sino que debemos tener claro que la propuesta didáctica expuesta no disputa el sentido general del discurso de aquellos que ejercen el poder, aunque sí podemos tratar de crear ciertas resistencias a los paradigmas del poder. De ese modo, los relatos artísticos pueden llegar a crear balizas que establezcan una mayor aceptación a la diversidad y la pluralidad, y hacer como mínimo que la justicia social sea un horizonte de referencia.

NOTAS

1. Más concretamente observamos el Decreto 187/2015, la Orden ENS/108/2018, de 4 de julio y el Decreto 150/2017.
2. Otros autores como Althusser (1974), Bourdieu (1979) e Illich (1974) nos señalan la reproducción de los valores de las élites en el sistema educativo y la identidad como el principal campo de batalla.
3. Debemos huir de fórmulas que nos interroguen como si la identidad fuese un aspecto estable, tal y como reflexiona Toledo (2012), la pregunta debería ir dirigida a su carácter performativo, es decir, ¿quién estoy siendo?
4. Recordemos que los gestos son uno de los principales campos de la expresión corporal junto con el movimiento; nosotros nos centraremos en los gestos como movimientos significativos que proyectan una intención comunicativa, tal y como explica Schefflen y Schefflen (1976). Por otro lado, los gestos son un elemento escénico en el que poder trabajar de forma idónea la conciencia corporal tanto en el tiempo como en el espacio.
5. Por otro lado, también podemos utilizar como instrumentos una cronología de las acciones, un autoinventario periódico de imágenes, videos o de autocuestionarios, una autovisualización de las clases, registrar procesos y productos, autorreflexiones.
6. En este punto, nos podríamos basar en la noción de nación tardía. Este concepto es acuñado por Plessner (1935/1959) y revisado Villacañas (2014) para aplicarla al caso de España; el autor se basa en que el Estado central no genera nación. No es un poder integrador lo suficientemente fuerte para generar esa homogeneidad; esa disciplina social, esa estructura educativa, que son las formas en las que se constituye la nación moderna. Así, España como Estado ha demostrado una constante inseguridad hacia su propio pueblo, reflejada, en cierto modo, en una falta de articulación institucional.
7. Entenderemos por discurso el medio por el cual el poder controla, selecciona, redistribuye y domina los acontecimientos “por cierto número de procedimientos que tiene por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesadez y temible materialidad” (Foucault 1971, 14). El discurso da legitimidad a un ideario y a un imaginario (en nuestro caso sobre la cultura) proyectado por las élites. En el discurso, se puede analizar “aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación”, es el “medio de lo cual se lucha, aquel poder del que uno quiere adueñarse” (15).
8. Biopolítica es utilizado tanto en Vigilar y castigar (Foucault 1975) como en La historia de la sexualidad (1977-1987). Y con él quiere analizar el conjunto de mecanismos por los cuales aquello que entendemos como biológicos fundamentales los transforma para que sean parte de la estrategia política. Este dispositivo nace con la intención de aumentar el desarrollo económico y la productividad, dentro de una lógica industrial o capitalista.

[REFERENCIAS]

- Althusser, Louis. 1974. *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. 1979. *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. 1977. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brighenti, Andrea. 2007. "Visibility: A Category for the Social Sciences". *Current Sociology* 55 (3): 323-342. <https://doi.org/10.1177/0011392107076079>.
- Butler, Judith. 2006. *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Castoriadis, Cornelius. 1988. *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos.
- Council of the European Union. 2007. *Council Conclusions on a Coherent Framework of Indicators and Benchmarks for Monitoring Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training*. Bruselas: Council of the European Union.
- Cosier, Kimberly. 2011. "Girl Stories: On Narrative Constructions of Identity". *Visual Arts Research* 37 (2): 41-54. DOI: 10.5406/visuartsrese.37.2.0041
- Crick, Ruth Deakin. 2008. "Key Competencies for Education in a European Context: Narratives of Accountability or Care". *European Educational Research Journal* 7 (3): 311-318. <https://doi.org/10.2304/eerj.2008.7.3.311>.
- Csordas, Thomas J. 1990. "Embodiment as a Paradigm for Anthropology". *Ethos* 18 (1): 5-47. <https://doi.org/10.1525/eth.1990.18.1.02a00010>.
- Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. *Diario Oficial de Cataluña*, de 28-08-2015.
- Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. DOGC núm. 7477 de 19 de octubre de 2017.
- Foucault, Michel. 1971. *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, Michel. 1975. *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, Michel. 1977 [2007]. *Historia de la sexualidad 1: La voluntad de saber* (31.ª ed.). México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel. 1984a. *The History of Sexuality Volume 2: The Use of Pleasure*. Londres: Penguin Books.
- Foucault, Michel. 1984b. *The History of Sexuality Volume 3: The Care of the Self*. Londres: Penguin Books.
- Geertz, Clifford. 1994. *Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Gómez Arcos, José Ricardo. 2005. "Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria". *Arte, Individuo y Sociedad* 17: 115-132.
- Gordon, Edwin. 1979. *Primary Measures of Music Audiation and Intermediate Measures of Music Audiation*. Chicago: GIA.
- Haste, Helen. 2001. "Ambiguity, Autonomy and Agency". En *Defining and Selecting Key Competencies*, editado por Dominique Simone Rychen y Laura Hersh Salganik, 93-120. Gotinga: Hogrefe and Huber.
- Hoskins, Bryony. 2008. "The Discourse of Social Justice within European Education Policy Developments: The Example of Key Competences and Indicator Development towards Assuring the Continuation of Democracy". *European Educational Research Journal* 7 (3): 319-330. <https://doi.org/10.2304/eerj.2008.7.3.319>.
- Illich, Iván. 1974. *After Deschooling, What?* Londres: Publishing Corporation.
- Inarejos Muñoz, Juan Antonio. 2018. "Los espejos de Clío: Usos y abusos de la historia en el ámbito escolar". *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación* 36 (1): 255-258.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe. 1987. *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- López Cano, Rubén y Úrsula San Cristóbal. 2014. *Investigación artística en música: Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona: Esmuc.
- Martí, Josep. 2012. "La presentación social del cuerpo en el contexto de la globalización y la multiculturalidad: Introducción al dossier". *Disparidades: Revista de Antropología* 67 (1): 7-18.
- Martínez Bonafé, Jaume. 2012. "El problema del conocimiento en el triángulo entre capitalismo, crisis y educación". *Investigación en la Escuela* 76: 7-22.
- Mucchielli, Alex. 2002. *El arte de influir: Análisis de las técnicas de manipulación*. Madrid: Cátedra.
- Noguera Palau, Carolina. 2017. "Formas de recuerdo sin territorio". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas* 13 (1): 233-264. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae13-1.frst>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2005. *Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. París: OECD.
- Ordre ENS/108/2018, de 4 de juliol, per la qual es determinen el procediment, els documents i els requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria.
- Pérez Luna, Enrique. 2008. "La evaluación como hermenéutica colectiva en el diálogo de saberes". *Educere: Revista Venezolana de Educación* 43: 815-823.
- Pikkarainen, Eetu. 2014. "Competence as a Key Concept of Educational Theory: A Semiotic Point of View". *Journal of Philosophy of Education* 48 (4): 621-636. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12080>
- Plessner, Helmuth. 2017. *La nación tardía: Sobre la seducción política del espíritu burgués (1935/1959)*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Preciado, Paul B. 2020. "Aprendiendo del virus". El País, 28 de marzo de 2020. Consultado: 14 de abril de 2020. https://elpais.com/elpais/2020/03/27/opinion/1585316952_026489.html.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.
- Ricoeur, Paul. 1995. Tiempo y narración. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul. 2003. La memoria, la historia, el olvido. Madrid: Trotta.
- Saehrendt, Chirstian y Stenn T. Kittl. 2009. Yo también sabría hacerlo. Barcelona: Ma Non Troppo.
- Sáiz Serrano, Jorge. 2017. "Libros de texto de historia en educación secundaria y narrativa nacional española (1976-2016): Cambios y continuidades en el discurso escolar de la nación". Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación 16: 3-14.
- Sartre, Jean-Paul. 1940. L'imaginaire: Psychologie phénoménologique de l'imagination. París: Gallimard.
- Schefflen, Albert E. y Alice Schefflen. 1976. El lenguaje del cuerpo y el orden social: La comunicación como control de comportamiento. México: Diana.
- Sciarrino, Salvatore. 1981. Efebo con radio. Milán: Ricordi.
- Taylor, Charles. 1989. Sources of the Self. Harvard: Harvard University Press.
- Toledo Jofré, María Isabel. 2012. "Sobre la construcción identitaria". Atenea 506: 23-56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622012000200004>.
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2017. Repensar l'educació: Vers un bé comú mundial? Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- Vigotsky, Lev S. 1986. La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Akal.
- Villacañas Berlanga, José Luis. 2014. Historia del poder político en España. Madrid: RBA.