

Conference Proceedings

CIVAE 2021

**3rd Interdisciplinary and Virtual
Conference on Arts in Education**

July 14-15, 2021

Edited by

MUSICOGUIA

Conference Proceedings

CIVAE 2021

**3rd Interdisciplinary and Virtual
Conference on Arts in Education**

July 14-15, 2021

Edited by
MUSICOGUIA

Published by MusicoGuia Magazine

musicoguia@gmail.com

www.musicoguia.com

Conference Proceedings CIVAE 2021

3rd Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

July 14-15, 2021

Edited by MusicoGuia

Text © The Editor and the Authors 2021

Cover design by MusicoGuia

Cover image: Pixabay.com (CC0 Public Domain)

ISBN 978-84-09-29615-6

e-ISSN 2445-3641

The papers published in these proceedings reflect the views only of the authors. The publisher cannot be held responsible for the validity or use of the information therein contained.

This work is published under a Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0) license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>). This license allows duplication, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format for non-commercial purposes and giving credit to the original author(s) and the source, providing a link to the Creative Commons license and indicating if changes were made

License: CC BY-NC 4.0



Suggested citation:

MusicoGuia (Ed.). (2021). *Conference Proceedings CIVAE 2021*. Madrid, España: MusicoGuia.

Table of contents

Communicative art or communicate with art Dr. Ana González Menéndez	4
Contemporary visual arts teaching: stimulating the Development of image creators in basic education Wanderley Alves dos Santos	7
Learning with music: classroom experience in Spanish Language and Literature María Pareja-Olcina	13
Art and life. Allan Kaprow: <i>Happening</i> and the scene of boredom Chao-Yang Lee	18
Art as Science: paths through a radical heteroscientific methodology Dr. Viviane Juguero	23
Implementing an inquiry-based approach to learning in the middle years Arts classroom Justine Swainson, Joanna Cardinal	29
Elaboration of artistic projects and social commitment in the university environment María Paula Santiago Martín de Madrid	34
Playing socio-political games: Guess Who of women artists Beatriz Martínez-Villagrasa, Alba García-Martínez, Rosa Belén Gallego Lendínez	37
Renaissance and Baroque Art through an Iconographic <i>Escape Room</i> Joana Rodríguez Pérez	44
Intangible heritage and Internet. The didactic project «Sibil·la 2.0», an example of transversality in the classroom Francesc Vicens Vidal	49
Art in science and science in art: a magical symbiosis of a therapeutic and educational nature with social interaction Rosa Peñasco Velasco	53
The Theater of Conscience as an instrument for positive coexistence and emotional education in the school environment Pax Dettoni, Marcelo Segales	57

Art Education as a Participatory Art Process Sonja Vuk	66
Puppets in education: an interdisciplinary experience in the teacher training classroom Miquel A. Oltra-Albiach	69
<i>Arte para aprender a dançar compuesto por Cesar Negri Milanés.</i> Madrid, 1630 Pilar Montoya Chica	73
Training in research-creation as a strategy to address interdisciplinarity Melissa Ballesteros Mejía, Manuel Martínez Torán	78
Intertextuality between the music of Andrés Valero-Castells and hard rock: a practical and novel approach for the teaching of music in compulsory secondary education Noelia Barros da Cunha	83
Discovery of British popular culture through four contemporary artists Bianca Manuela Sandu	87
Infraredesign© in fine arts Aleksandra Rotar, Igor Dobraca, Ivan Pogarcic, Jana Ziljak Grsic	92
TERRAZA: art and science project Alfredo Miralles	98
Game Based Learning using Virtual Reality for “Sadu”: A Qatari Traditional Textile Sewing Design and Animation Afsaneh Eliyas A Shibani	103
Using Modular Construction Brick-Based CAD in Online Design Education Oğuz Orkun Doma, Sinan Mert Şener	106
<i>Incorrectly Drawn Hen:</i> a reflection on education in (and through) the arts María Lorenzo Hernández	112
Reframing war-play Ebba Theorell	118
Field work and business practices in university training in Fine Arts María Paula Santiago Martín de Madrid	120
Virtual education in Chile: example of a new learning space José Manuel Salum Tomé	123
An Alchemist’s Art Journey Stephen Marvin	129
The professional orientation of the graduate of university artistic education María Paula Santiago Martín de Madrid	136

To see when listening and to listen by looking: integration of plastic arts in the musical language classroom	139
Patricia Ubis Villanueva, Uxue Uriz Sucunza	
The European mobility of the teaching staff of the Conservatorio Superior of Music Joaquín Rodrigo de Valencia	145
M^aÁngeles López Fogués	
Friedrich Gulda - <i>L'enfant terrible</i>	149
Itxaso Sainz de la Maza Bilbao	
From classroom to reality: Pedagogical practices in design oriented towards community contexts	154
Cláudia Raquel Lima	
The piano in the orchestra	159
Itxaso Sainz de la Maza Bilbao	
Contributions of the theater in the inquiry of the students' senses concerning schools and the right to education	164
Huayra Martincic	
Multidisciplinary video game development experience with computer science and fine arts students	169
Ramón Mollá Vayá, Francisco José Abad Cerdá, Clara Boj Tovar	
The song as a pedagogical tool in a STEAM environment: the Erasmus SeLFiE project championed by the University of Burgos	175
Ignacio Nieto-Miguel, Lucía García Díaz-Pisón	
Ravel and the Basque Country	180
Itxaso Sainz de la Maza Bilbao	
Old thoughts on visual arts role in education close windows to its contribution on thinking skills development	184
José Márcio Carmo Plácido Santos	
Interdisciplinarity as a basis for the artistic and musical creation: an example connecting archeology and music in a visual-sound installation	189
Edson Zampronha	
Is this art? The appraisal theory and the artistic intention judgment: A quasi experimental study in a contemporary art museum	194
Minerva Vanegas-Farfano, Luis Ródenas Cuenca, Samantha Medina Villanueva	
From the Lab to the Classroom: Stop-Motion Animation Techniques for Middle and High School Educators	197
Dr. Jorgelina Orfila, Dr. Francisco Ortega	

The didactic strategy of the <i>Witral</i> (Mapuche loom) from a decolonial perspective Patricia Raquimán Ortega, Ruby Vizcarra Rebolledo	204
Arts in medical education: Report of a dance class for students of clinical semiology Izabela Lucchese Gavioli	209
Intercultural teaching innovation proposal for the English language lessons in Higher Education, based on the six Hellenic arts Konstantina Konstantinidi	214
English teaching through the greatest works of art Konstantina Konstantinidi	219
Education on Visual Arts in the Spanish Royal House in the Second Half of 18th Century Roberto González Ramos	224
Improvisation in class with the piano accompanist. Design of didactic units according to the IEM Methodology for the first year of Professional Music Teaching María Gertrudis Vicente Marín	228
Popular songs as a tool for intercultural negotiation. Music and culture in the learning of foreign languages Alberto Caparrós Álvarez	232
Alternative notions of the body in fashion design Faseeh Saleem	237
Professional profile of conservatory teachers of music Arcadio Rubén Sodupe Villaro	245
The art of the Butterfly dance in the early film Annamaria Poli	250
Promoting Art Education in Secondary School with the “Second Round” Pills Ricard Huerta	255
Playing, Drawing and Thinking. Practice and Innovation Pedagogies Inês Maria Andrade Marques	260
Drama and Theatre in Foreign Language Teaching: University Theater as a Meeting Point between Hispanic and Slavic Cultures Ivana Krpan	267
Learning policies in design. Sustainable attitudes and behaviours in education systems Tatiana Lameiro-González	272
Design thinking combined with curriculum development Satu Lautamäki	277

Storytelling, an effective and motivating tool in education Dr. María Isabel Martínez López	282
Child development through plastic proposals in a 3-year-old class Vicente Monleón	285
2D to 3D workshop: A method for teaching form-generating processes through the exploration of contrasting material combinations Kathryn Walters	289
At the intersection between languages and the arts: multimodality in the language and literature syllabus of the International Baccalaureate Diploma Programme Guillermo Duff	295
The Use of the Thought as an Instrument of Creative Stimulus in the Choreographic Art. Support to the Artistic Diversity in Dance Dr. Isabel Arance (Isabel Murciano Fernández)	300
Influence of global crises on contemporary artistic creation. Second World War, the Great Recession and climate change: Background and current context Carlos Asensio Sanagustin	305
Transferable skills and their value in artistic teaching: Reflections of professors and college students Elena SV Flys, Sara Torres, Rubén Odogherty	308
SEEDS OF PEACE: A programme to alleviate violence in schools through art Teo. San José	313
Memory as the raw material of the architecture project Eduardo Delgado Orusco	317
The art applied to the teaching of sports games: An analysis of the perception of future teachers of secondary education Irene López Secanell	322
Learning with catoptric anamorphosis. An educational experience Irene Sánchez-Ramos	327
Teaching of architectural projects and their tools: from the mental to the material Eduardo Delgado Orusco	333
Reader sponsorship as service learning: Musical Digital Stories Azahara Arévalo Galán	338
Lorca through its edges: his verses, music and painting Leticia Azahara Vázquez Carpio, Nuria Díaz Cózar	343

Gamification and collaborative work as methodological strategies in the design of didactic proposals for artistic education	350
Noemí Sánchez-Carralero Carabias¹, Rafael Sánchez-Carralero Carabias²	
Interactive Graphics. An application of art from a digital environment	353
Araceli Giménez Lorente	
Jazz studies: entrance audition in Spain	358
Borja Bermúdez-Cañete	
Use of the mobile phone in educational artistic activities in recent years	363
David Mascarell Palau	
Spanish higher education system and music student's expectatives	368
Guillem Escorihuela, M^a Belén Sánchez	
Dance practices in remote teaching context	373
Margarida Moura, Maria João Alves	
The Black Forest. A teatrical intervention in three educational stages	382
Rafael Félix Rodríguez Marzo	
Falling in love: a multiple scenic experience of collective creation	387
Rafael Félix Rodríguez Marzo	
Gamification in the English as a second language classroom	391
María del Prado Camacho Alarcón	
Colours flood. A mass children's scenic exercise in the public space	395
Rafael Félix Rodríguez Marzo	
A quite perilous freedom. Setting the atmosphere	400
Simona Trifu, Alex Ivanov, Mihai Pocorschi, Arina Cipriana Trifu	
Scoring the Story: Dissecting Interactive Game Music and Sound Design in <i>Everybody's Gone to the Rapture</i>	405
Matthew Hodge	
The Use of Live Music Performance in the Preservation of Cultural Heritage in Kenya	410
Prof. David O. Akombo	
Soft-touch Materiality - notions of <i>Value</i> and <i>Worth</i>	412
Dr Helen McAllister	
Teaching strategies of Visual Arts teachers at the upper secondary level	418
Rosalinda del Carmen Navarro González	

Possible contributions of art journalism to education Ricardo Uhry	424
The timbre as musical narrativity; a study on the opera of the Second Vienna School and the cinema of the second half 20th century Ruymán Martín Quintanal	429
Candomblé Art in Design Education Eunice Gonçalves, Henrique Cunha Junior	436
Curricular texts/documents of higher education in Music: curricularization as a political issue in the formation of popular musicians Letícia Dias de Lima	439
Project teaching experience in virtual mode M. Eugenia Pallarés Torres, Mirtha Pallarés Torres	444
Theatre Methodology. Proposal to Enhance Oral Skills Silvia Zarzoso Salvador	449
Safe space and education: the object attachment as a research tool in artistic contexts Tiffany López-Ganet	454
The African autobiography of an arteducator took to the classrooms of Oleiros and Malabo Tiffany López-Ganet	459
“Now there are a lot like you”: an artistic-educational, anti-racist and self-identitarian workshop for Afro-Galician women Tiffany López-Ganet	464
Black population in the history of technological arts and architecture in Brazil: component for brazilian education Henrique Cunha Junior	469
Sensitive practice in general baccalaureate arts subjects María del Carmen Chacón Vázquez, Amelia Molina García, Rosa María González Victoria	472
The ludic-aesthetic-poetic universe in music education: a philosophical approach Renato Cardoso	477
History of Ethnomusicology: some aspects of remodelling a MA seminar Marco António Roque de Freitas	481
Knowing Yourself to educate. Performative autoethnography as a self-reflexive method for research and education Dr. Grit Kirstin Koeltzsch	487
From the ultraperipheral regions to the center - Dancing with the Difference in movement Henrique Amoedo, Elisabete Monteiro, Paula Lebre	492

Everybody Can Dance: Conceptual Features of Inclusive Dance Henrique Amoedo, Elisabete Monteiro, Paula Lebre	494
Healing methodology Raúl León Mendoza, Joaquín Ortega Garrido	500
Guillaume Niedjo's creative process in the artistic creation "Affôtè" Eva Azevedo	507
Art and multisensory activities in foreign language acquisition María del Prado Camacho Alarcón	513
Experiential learning. Benefits of learning inside and outside the classroom María del Prado Camacho Alarcón	517
Light and painting: an experiment to cinema students Pedro Felipe Pinho Souza	521
The Afro-Brazilian and African Diasporic Portal to Literature, Theatre and Performance: literafro as a medium of African diaspora arts, education and resistance Adélcio de Sousa Cruz	525
Gaming and assessment in higher education Loredana Muntean, Adina Vesa, Karla Barth, Cristina Maria Florescu	530
The role of the arts in education: Passadeira - painting plots about beings and spaces Gabriela Castilho Guimarães, Lucilene Cury	535
Incorporating sexual diversity with Museari through the project "Second Round" Ricard Huerta	540
Integral Architecture: convergences between inhabitant, environment and society Brenda-Estefanía Díaz-Macias, Ricardo López-León	545
The music learning path in the artistic education scene in Barcelona Dr. Marta Casals-Balaguer	550
Project Comunica, the emotion of communicating collectively Laura Victoria Burruezo Hernández, Ángel Manuel Campos Vidal	551
Apollo's chariot. Museums and inclusivity David Escalona	556
IMPROV: Improvisation in folk & jazz music in interrelation with audiovisuals and contemporary dance Nehir Akansu	561

SCIENTIFIC COMMITTEE

Acknowledgement and thanks are given to the Scientific Committee



Dr. Mariana Montiel

Full Professor at the Department of Mathematics and Statistics of the State University of Georgia (GSU), United States. Her research is related to the Mathematical Theory of Music (TMM).



Dr. David O. Akombo

Professor of Music Education and Dean of the Faculty of Culture, Creative and Performing Arts at the University of the West Indies at Cave Hill in the Barbados, West Indies, United States.



Dr. Felisa De Blas Gómez

Head of the Theater Plastic Department RESAD and professor ETSAM UPM. Head of RESAD Studies 2010-2013 and ICT Coordinator 2007-2010, Spain.



Dr. Santiago Pérez-Aldeguer

Musician, educator and researcher. Phd in Education and Phd in Performing Arts. After being teacher in different universities, he shares his passion as a musician specialized in drums and percussion around the world.



Dr. Karina Gabriela Ramírez

Teacher at the UANL School of Visual Arts, México. Coordinator of Diseño-Lab: Design intervention laboratory, whose purpose is to promote creative capital that serves to solve problems from research in design.



Dr. José Antonio Caride

Professor of Social Pedagogy of the Department of Pedagogy and Didactics at the Faculty of Education Sciences. University of Santiago de Compostela (USC), Spain.



Dr. Donatella Danzi

Director of the International Congress of Theatrical Glottodidactics in Spain and Professor of Italian Applied to Singing at the Escuela Superior de Canto in Madrid (ESCM), Italy.



Dr. Alfonso Elorriaga Llor

Full professor of the IES Francisco Umbral de Ciempozuelos (Madrid) where he founded the project "Voces para la Convivencia" (VpIC). Adjunct Professor at the UAM, Spain.



Tec. Elisa Llambías

Project coordinator at Plan Ceibal: One Laptop per Child – OLPC, Uruguay, where she designs training instances for teachers and projects for the integration of technologies in the educational field.



Dr. Daniel Gutiérrez-Ujaque

Teacher of Didactics and School Organization at the UdL - Universitat de Lleida, Spain - and music teacher at the primary education stage in a public school.



Dr. Sara Navarro Lalanda

Teacher at the Università Europea di Roma, Accademia Nazionale di Santa Cecilia -national auditorium of Italy- and external collaborator in the Master's Degree in Musical Interpretation and Research (VIU), Spain



MA. Lorena Peugnet Díaz

Harpichordist, researcher and producer. Assistant for cultural production and management at music festivals and for groups in Mexico and Spain: <https://www.colorsonrisa.mx/lorenamariapeugnet>



MA./CAT. Fernando Raña Barreiro

Professor of flute at the Conservatorio Superior de Música de Vigo, Spain. He performs an intense musical and pedagogical activity in important centers of musical training through the Erasmus+ program.



MSc. Clarissa D. Melo

Writer, teacher and researcher. She investigates the interlocation between cinema and literature. Teacher of Portuguese Language and Arts classes in the public education network of the city of Itajuípe, Brazil

KEYNOTE SPEAKERS



Mariana Montiel

Mathematical Music Theory: Lines of Research and the Educational Possibilities they Open

July 14, 2021. 3:00 to 4:00 p.m.

Mariana Montiel is Associate Professor in the Department of Mathematics and Statistics at Georgia State University, located in the city of Atlanta. She received her education in Spain, Mexico, and her doctorate in the United States. Her academic research revolves around Mathematical Music Theory, an interdisciplinary area that intersects with Music Theory, Physics, Psychology and Pedagogy. She is an active member of the Society for Mathematics and Computation in Music (SMCM), and has participated as organizer, editor of proceedings and chair of the scientific program of the SMCM's biennial conferences of 2017 and 2019 (which took place in Madrid). She is also a member of the editorial board of the *Journal of Music and Mathematics* and the advisory board of the Springer book series *Computational Music Science*. Simultaneously, she does pedagogical research focused on the use of abstract and symbolic representations and specialized language, a common thread in both disciplines. She advises students in research related to mathematics and music in subjects as diverse as artificial intelligence and jazz improvisation, or the mathematics of rhythmic canons.





Elisabet Aranda

From the micro to the macromaqueta as a system of motivation and integration of microbiology, biotechnology and the plastic arts in higher education

July 15, 2021. 3:00 to 4:00 p.m.

Elisabet Aranda is Associate Professor in the Department of Microbiology at the University of Granada (UGR), Spain, at the Faculty of Pharmacy and is member of the University Institute for Water Research. She is a Doctor in Biological Sciences (CSIC-UGR, 2006). She teaches the subjects of Microbiology and Biotechnology in the Pharmacy Degree. She has participated in different projects to bring agricultural research closer to high school students through the PIIISA (FECyT) project, “Initiation Project to Research-Innovation in Secondary School in Andalusia”, as well as in different activities aimed to promote outreach work in Master students of the University of Granada. She has participated as main researcher and collaborator in different Teaching Innovation projects in Higher Education funded by the UGR, related to the integration of different disciplines such as Microbiology, Biotechnology and Art, as well as in a teaching project funded by the European Union within the Erasmus plus program, to promote third degree studies in Azerbaijan.



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Communicative art or communicate with art

Dr. Ana González Menéndez

Universidad Carlos III y Universidad Antonio de Nebrija, España

Abstract

In all civilizations, human beings have used art as a key element to express, transmit and communicate their feelings, emotions, ideas, and even their intentions. But, over time, the introduction and development of new elements seemed to give rise to a serie of implications, such as subordinating didactic messages, representing specific contents, which went beyond the very, and even original, meaning of art. Thus emerged a new way of understanding and perceiving art, a struggle for its legitimation and to get out of reductionism of considering it a mere entertainment, an “easy” pleasure for the senses, or a simple pastime for the body and mind. This emergence and development, more or less gradual, of aspects that went beyond the merely apparent or superficial, led to a newfangled evaluation of the artistic field. It would then be possible to consider what has been the change, and the distance, between the first artistic manifestations (cave paintings, guttural sounds...) of, for example, prehistory, and the expressions of movements such as Land Art, Street Art, music improvised, random music, etc., typical of the 20th and 21st centuries. Has the way in which we communicate through art changed, has its meaning changed?

Keywords: communication, art, expressiveness, feelings, emotions.

Arte comunicativo o comunicar con arte

Resumen

En todas las civilizaciones los seres humanos se han valido del arte como un elemento clave para expresar, transmitir y comunicar sus sentimientos, emociones, ideas, e incluso sus intenciones. Pero, a lo largo del tiempo, la introducción y el desarrollo de nuevos elementos pareció dar lugar a una serie de implicaciones, como subordinar mensajes didácticos, representar contenidos específicos, que sobrepasaron el sentido mismo, e incluso primigenio, del arte. Surgió así una forma nueva de comprender y entender el arte, una lucha por su legitimación y por salir del reduccionismo de considerarlo un mero entretenimiento, un placer “fácil” para los sentidos, o un simple pasatiempo para el cuerpo y la mente. Ese surgimiento y desarrollo, más o menos gradual, de aspectos que iban más allá de lo meramente aparente o superficial, propició una evaluación novedosa del ámbito artístico. Cabría entonces plantearse cuál ha sido el cambio, y la distancia, entre las primeras manifestaciones artísticas (pinturas rupestres, sonidos guturales...) de, por ejemplo, la prehistoria, y las expresiones de movimientos como el *Land Art*, *Street Art*, música improvisada, música aleatoria, etc., propias ya de los siglos XX y XXI. ¿Ha variado la manera en la que nos comunicamos a través del arte, ha cambiado su sentido?

Palabras clave: comunicación, arte, expresividad, sentimientos, emociones.

Referencias

- Bisquerra, R., Pérez González, J. C., García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid. Síntesis.
- Camps, V. (2008). *Crear en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona. Ediciones Península.
- Feito Alonso, R., López Ruiz, J. I. (coord.) (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona. Hipatia editorial.
- Goleman, D., Senge, P.M. (2016). *Triple Focus. Un nuevo acercamiento a la educación*. Barcelona. Ediciones B.
- Gompertz, W. (2015). *Piensa como un artista*. Barcelona. Taurus. Penguin Random House Grupo editorial.
- Grout, D. J., Palisca, C. V. (1999). *Historia de la música occidental*, volumen 1. Alianza Editorial. Colección Alianza Música. Madrid.
- Lévi-Strauss, C. (1998). *Mirar, escuchar, leer*. Madrid. Ediciones Siruela.
- Maillard, Ch. (2009). *Contra el Arte y otras imposturas*. Valencia. Pre-textos. Colección Textos y pretextos.
- Marina, J.A. (2016). *Objetivo: generar talento. Cómo poner en acción la inteligencia*. Barcelona. Penguin Random House grupo editorial.
- Michels, U. (2004). *Atlas de Música* (volúmenes 1 y 2). Alianza Editorial. Madrid.
- Root-Bernstein, R.M. (2002). *El secreto de la creatividad*. Barcelona. Kairós.
- Stern, A. (2014). *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión*. Valencia. Carena.
- Sudjic, D. (2009). *El lenguaje de las cosas*. Madrid. Turner Publicaciones.
- Zapico, P. (2015, 2017, 2018). Técnica de rasgueado. Volúmenes 1, 2 y 3. Números 21, 23, 24. *Revista Hispanica Lyra*. Madrid. Sociedad de la Vihuela.

CIVAE 2021 | July 14 -15, 2021
3rd Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Dra. Ana González Menéndez
Universidad Carlos III y Universidad Antonio de Nebrija
España

Arte comunicativo o comunicar con arte



Imagen: elaboración propia a partir de Pixabay (<https://pixabay.com/es/>)

Introducción Los seres humanos se valen del arte como un elemento clave para expresar, transmitir y comunicar sus sentimientos, emociones, ideas, e incluso sus intenciones...

Desarrollo Se introducen y desarrollan nuevos aspectos y elementos en el ámbito artístico que llevan a su reevaluación y reconsideración.

Conclusiones Surgen nuevas formas y maneras de expresión que favorecen la comunicación y mantienen la intención primigenia de transmitir y sentir.

Contemporary visual arts teaching: stimulating the Development of image creators in basic education

Wanderley Alves dos Santos

Universidade Federal de Goiás – UFG/CEPAE, Brasil

Abstract

This text discusses the need to integrate the vision of visual culture as a proposal for contemporary teaching of visual arts, which must propose, even, the value and production of visual creative work in secondary school classes and primary school; it is a bibliographic research and studies that come from the practice of Santos (2020). For this, the two phases of the same artistic-visual educational tasks are presented, where there is a part that values the visual discourse and another part that values the analysis of this speech. Those visions must be integrated. A vision focused only on one critical analysis approach of the image does not reach the artistic development of the child and the young person in the Basic Education, because it does not stimulate the ability to create through images.

Keywords: Basic education. Visual arts teaching. Visual culture.

Enseñanza contemporánea de artes visuales: estimulando el desarrollo de creadores de imágenes en la educación básica

Resumen

El presente texto discurre sobre la necesidad de integrar la visión de la cultura visual como una propuesta de enseñanza contemporánea de artes visuales, que debe proponer, incluso, la valorización y producción del trabajo creativo visual en clases de secundaria y primaria; es una investigación bibliográfica, y estudios que vienen de la práctica de Santos (2020). Para esto, se presentan las dos fases de una misma tarea educativa artístico-visual, donde hay un lado que valoriza el discurso visual y otro que valora el análisis de este discurso. Esas visiones deben estar integradas. Una visión enfocada solamente en un abordaje crítico de análisis de la imagen no alcanza el desarrollo artístico del niño y del joven en la Educación Básica, porque no les estimula la capacidad de crear a través de las imágenes.

Palabras clave: Educación básica. Enseñanza de artes visuales. Cultura visual.

Introducción

En este momento histórico, se establece, que en el área de la práctica de la enseñanza de artes visuales, existen dos visiones, que no deberían oponerse por ser complementarios. De un lado, los pensadores de la cultura visual tienen como objetivo formar, en la escuela, un espacio de discurso y análisis de la imagen, y, del otro, los profesores de artes visuales, actualizados con el arte contemporáneo y sus tendencias, se preocupan en proponer en el medio escolar las vivencias creativas y humanizadoras para jóvenes y niños. Storr (2013) indica que las vivencias creativas y humanizadoras son de gran importancia para las mentes creativas, pues “el trabajo creativo protege al hombre de la

enfermedad mental". Además, niños y jóvenes son, normalmente, creativos, apenas faltando estimular, en ellos, esas potencialidades. Así, la vivencia creativa en el medio escolar es cosa muy seria. Por ser la imagen el objetivo central del estudio de la cultura visual y la creación de imágenes y el campo de trabajo de los profesores de artes visuales en la Educación Básica, cabe, aquí, una distinción, que es necesario ser hecha, según aclaran Martins y Tourinho (2009, p. 143):

La idea de que el discurso es una práctica innegable de la educación, en la forma de lenguaje y de comunicación, comandan esas reflexiones. Distingo algunas características del lenguaje e indico las paralelas entre ellas. Discuto esas características entendiéndolas como condiciones para articulación efectiva entre discurso visual en la práctica educativa. Concluyendo, explico lo que entiendo ser la especificidad de la educación estético-visual en relación a esa articulación entre discursos, entendiendo esas prácticas para alcanzar realidades e ideales educativos. (Mi resalto).

Los métodos y las acciones pedagógicas de la cultura visual tienen como foco revelar los diversos intereses que se ocultan en las entrelíneas de las imágenes que nos cercan: cine, foto, multimedia y otros. Ese enfoque es de suma importancia para el desarrollo crítico de jóvenes y niños de la Educación Básica.

Delante de la civilización digitalizada, la alta rotatividad de las personas en las redes sociales y los escenarios midiáticos inducen al ser humano a perder la noción entre lo real y lo imaginario. La manipulación ideológica, entre ella las "Fake News", está llevando la humanidad a una paranoia social y, para algunos, a un escenario de anarquía sobre la identidad humana. Santaella (2013, p. 69-70) destaca:

Los ambientes de vida, de ocio, de casa, de circulación en las geografías dinámicas de los ambientes urbanos están hoy híper-equipados con interfaces tecnológicas que se comportan como extensiones y amplificaciones del cuerpo, de las percepciones de la movilidad, de la memoria, de la mente, de la cognición humana, de la interacción y conversación de los humanos entre sí, y ahora también con objetos y ambientes sensorizados y, por lo tanto, sensibles. La ciudad hecha de espacios interfaceados pasó a ser un campo de informaciones ubicuas y acciones performativas ejecutadas por individuos extendidos y mediados por esas interfaces.

Pensar que la imagen es urgente en esta sociedad mediada por interfaces, ¿así como pensar en el discurso visual que engendra subjetividades? Sin duda se debe pensar, inicialmente, en desarrollar una "práctica de creación de pensamiento de imágenes", utilizando la didáctica de creación visual orientada, especialmente en la Educación Básica.

Cultura visual y enseñanza de artes visuales

Aquí comienzan los problemas pedagógicos artísticos, que no deberían existir. Descubrir lo oculto de la imagen y retirar, del medio escolar, el espacio de creación lúdica y la producción de imagen puede ser dañina para el desarrollo creativo del niño y del joven.

Martins y Tourinho (2009) son asertivos en su definición de haber un "discurso visual" y un "discurso sobre lo visual". En cuanto, el discurso visual está a la orden del día, esto es, la capacidad de crear un cómic, una ilustración, conseguir una foto interesante, una videografía. Cuando damos oportunidad a que jóvenes y niños conozcan la gramática visual para poder, a partir de ahí, crear su repertorio visual se está dando a ellos el acceso a la administración del discurso visual; si, por otro lado, enfocarse, en esas fases de la enseñanza, solamente en el "discurso sobre lo visual", dando destaque a la expresión oral y al análisis de imagen, se crea una acción educativa donde el discurso visual pierde su valor, en el medio escolar, en perjuicio de la expresión oral. El área de arte es discurso imagético, es la investigación sobre creación de imágenes y objetos artísticos contemporáneos, por lo tanto, tiene epistemología propia.

En la práctica sólo por la cultura visual está mostrándose como las mentes creativas están comprometidas con la producción de esa o aquella tendencia ideológica y, así, no se destaca “el cómo hacer”; por su vez, un contra discurso imagético creativo – se puede decir, “contra hegemónico” –, que va de encuentro a cualquier interés de la ciudadanía y justicia social – lo que hace, por ejemplo, el autor de cómic, en su trabajo artístico visual –, “habla” por imágenes. En la Educación Básica, es importante desarrollar mentes creadoras de imágenes. Si, por otro lado, se fijase en desarrollar mentes “discutidoras de la imagen”, se saca del área de artes visuales su objeto de estudio y trabajo, de la enseñanza artístico-visual. Además, tal tarea de desarrollar “mentes discutidoras de la imagen” puede ser desarrollada por cualquier área de ciencias humanas.

El problema se agrava cuando se olvida de narrar los procesos de creación de la imagen y sus diversas implicaciones políticas y sociales, campo de la historia del arte, en el medio escolar. Esas informaciones artísticas históricas sitúan al educando en el conocimiento socio artístico acumulado del área, donde se destacarían las contradicciones de un arte dominador y dominado. Es, por lo tanto, elemento fundamental para que jóvenes y niños de la Educación Básica accedan, en líneas generales, al conocimiento en cuestión. Cuando se olvida, por otro lado, que el discurso visual tiene su gramática, y que ella debe ser enseñada – a través de recursos didácticos propios –, mismo que en nociones generales, se les saca a los educandos el privilegio de también expresarse por esos códigos.

Las clases populares, a partir de un abordaje que privilegie un discurso sobre lo visual en el proceso de la enseñanza del discurso visual artístico, quedan perjudicadas y empobrecidas culturalmente, pues ellas podrían originar artistas contemporáneos y diversos profesionales del área de artes visuales. Hernández (2007, p. 25) reflexiona sobre la enseñanza de artes visuales:

Por todo eso, al utilizar la expresión cultura visual para sugerir un otro rumbo para la educación de las artes visuales, defiendo que estamos viviendo en un rumbo nuevo de régimen de visualidad. Una consecuencia de este reposicionamiento en relación a diferentes prácticas educativas (no solamente en la Escuela) es que nos lleva a proponer la necesidad de ayudar a los niños y jóvenes y también educadores, a ir más allá de la tradicional obsesión por enseñar a ver y a promover experiencias artísticas. En un mundo dominado por dispositivos visuales y tecnologías de la representación (las artes visuales actúan como tales), nuestra finalidad educativa debería ser facilitada por experiencias reflexivas críticas. (Mi resalto).

Hay, en el habla de ese autor, un equívoco lamentable de llamar de “obsesión” el “promover experiencias artísticas entre los estudiantes”; además, propone que la finalidad debería ser “crear experiencias reflexivas e críticas”. Sin embargo, eso es claramente importante, con todo, se confunde, aquí, áreas de investigación y objetos de estudio diversos. La reflexión crítica es trabajo objetivo de la historia, de la filosofía, de la sociología, de la antropología de la imagen, de la sociología del arte y de otros afines. A esas áreas, por definición de trabajo, cabe “facilitar experiencias reflexivas”. Ese discurso es insustentable, bajo la penalidad de cerrar las facultades de artes visuales; es la negación de un lenguaje y su gramática, de sus cultores y campo de investigación. El investigador español Viadel (2005, p. 25), de la Universidad de Granada, dice, sobre el área de enseñanza de artes visuales, en aquel país denominado de “Educación Plástica o “Educación Artística”:

La Educación Artística de nuestra época, la que enfatizamos, debe ir dirigida a que las personas sean capaces de afrontar con mayores posibilidades y garantías estas evoluciones. Nuestra propuesta rechaza una Educación Artística basada únicamente en enfoques expresivos, productivos e instrumentales. Esta Educación Artística parte de una idea de arte ampliada y general, inscrita en contenidos de cultura, fundamentada en una valoración sobre el proceso que da lugar al hecho artístico. Los aspectos expresivos y de producción, sin relegarlos, no deben superar a los meramente comprensivos. En definitiva, necesitamos una Educación Artística que entienda el arte como parte del conocimiento humano, esto significa que posea una estructura propia inscrita en una más amplia del conocimiento general, a la que no se opone si no que la complementa. Y finalmente, para que dicha sea significativa, debemos proceder a su planificación a partir del interés y conocimiento de los estudiantes, y debe éste organizar su estructura y su consciencia epistemológica.

Viadel (2005) defiende una enseñanza de artes visuales enfocado en un abordaje de valoración de la propia área de estudio, reconociendo la importancia de ella en el conjunto de conocimientos generales. Para sostener ese punto, escribió un libro *Investigación en Educación Artística*, publicado por la Universidad de Granada y Sevilla, en España, pero aún no revendido en Brasil. Seguramente, aquí no se usa más el término “Educación Artística”, por referir a una enseñanza llamada de “polivalente”, que no atendía a una propuesta de enseñanza de artes de calidad, sin embargo, cuando se estudia, en España, el abordaje contemporáneo de enseñanza de artes, luego se ve que están hablando de “enseñanza de artes visuales”, y no de la concepción que existió en el escenario educativo brasileño.

El discurso artístico visual necesita ser hecho y hay una manera propia de hacerlo. En la Educación Básica, necesitamos desarrollar inteligencias que sean, también, capaces de hacer un contra discurso hegemónico por la imagen creativa. No basta tener “experiencias reflexivas sobre la imagen”, es necesario “producir imágenes creativas” integradas a la realidad contemporánea. De ese modo, para producirse un contra discurso imagético, es necesario dominar rudimentos de la gramática visual, promover el letramiento artístico-visual.

El arte es un área de pesquisa con epistémica propia, conforme estudia Zamboni (1998, p. 5): “El arte, como área del conocimiento humano, abarca un amplio aspecto de expresiones y manifestaciones”. Y completa, más adelante: “Voy a utilizar el término *Investigación en Arte* para designar exclusivamente las investigaciones relacionadas a la creación artística” (Zamboni, 1998, p. 7). La creación artística es un objeto de investigación.

Es necesario descubrir e incentivar el poder del discurso visual, la actividad creativa visual, en el medio escolar: diseño, pintura, fotografía, artes digitales, videografía, cine, performance, instalación, historia en comics, diseño. Instrumentalizar las clases populares de modo que sean capaces de apropiarse de lo básico de la gramática visual y establecer su propio discurso, en códigos altos de expresión creativa, si así lo dejaren.

Según Gomes (2012, p. 44):

Quando uma pessoa realiza um trabalho artístico que tenha como resultado final uma imagem, seja ela um desenho, uma pintura, uma fotografia ou uma escultura, o resultado consistirá em uma composição visual. Por isso, quando vamos a realizar esse tipo de trabalho, é muito importante que tomemos alguns cuidados para que o resultado final tenha o efeito esperado e cause, em as pessoas, algum tipo de reação, de sentimento, mesmo que elas não percebam isso de maneira consciente.

Es necesario tener, de esa manera, una didáctica de las artes visuales que atienda a la Educación Básica. Caso eso no ocurra se la sacará, de las clases populares, el poder de discursar por la imagen. Apenas enseñar a reflexionar sobre la imagen es una manera de empobrecerla culturalmente, pues el no ejercicio del poder de la creación humana, expresado en la práctica orientada del discurso visual, trae grave perjuicio al desarrollo artístico del educando en el medio escolar.

Integrando cultura visual y enseñanza de artes visuales

A partir de eso, se entiende y se difiere, aquí, una enseñanza contemporánea de artes visuales, en que esos dos enfoques estén integrados: la enseñanza de la gramática del “discurso visual” (letramiento para el discurso imagético), nociones de diseño artístico, en todas sus variables, nociones del arte de la fotografía, de videografía, tridimensionalidades, del diseño, elementos básicos de la pintura que desabrochan, en ese instante, en pintura digital, manipulación creativa de la imagen; el “discurso sobre lo visual”, que normalmente privilegia la expresión oral, en análisis de imágenes, en perjuicio de la ampliación de las capacidades humanas de expresión visual, no atiende al desarrollo integral en artes visuales, por centralizarse en la oralidad y en el análisis de producción visual.

Santos (2020) desarrolló una investigación, por ejemplo, sobre la importancia de la enseñanza de artes visuales y literatura, donde los estudiantes de la Educación Básica aprendieron los fundamentos del lenguaje en comics y a inter-relacionarlos con la producción de literatura, llamado de diálogo intersemiótico. Conceder el acceso de los niños y jóvenes de las artes visuales en el medio Escolar no es una obsesión, más un deber; es garantizar un derecho humano al aprendizaje de las artes visuales y el acceso a una gramática visual, de cómo hacer, de cómo expresarse imagéticamente de modo crítico y creativo, poético y humano. A ese aprendizaje, en líneas generales, infelizmente, solo las clases sociales de alto poder adquisitivo tienen acceso y lo valoran.

Otro punto importante es que las escuelas públicas están deficientes de profesionales calificados para la enseñanza de arte debido a la desvalorización de la enseñanza pública y al poco estímulo económico a la vida profesoral. Sin embargo, es necesario resistir a favor de una enseñanza de arte de calidad, principalmente para las clases populares, como explica Cândido (2020, en línea):

Por lo tanto, la lucha por los derechos humanos abarca la lucha por un estado de cosas en que todos puedan tener acceso a los diferentes niveles de cultura. La distinción entre cultura popular y cultura erudita no debe servir para justificar y mantener una separación inicua, como si del punto de vista cultural la sociedad fuera dividida en esferas incommunicables, dando lugar a dos tipos incommunicables de usuarios. Una sociedad justa presupone el respeto de los derechos humanos, y al disfrute del arte y de la literatura en todas las modalidades y en todos los niveles es un derecho inalienable.

Cândido (2020) defiende el acceso de las clases populares al aprendizaje de los códigos altos de expresión creativa. Al priorizarse, en la práctica de enseñanza de artes visuales, una visión de cultura visual, enfocada en el discurso oral, con sus experiencias reflexivas sobre la imagen, desconectada de una enseñanza de artes visuales de calidad, se retira el derecho de, en el medio escolar, dar acceso a las clases populares a la alfabetización artística. Barbosa y Cunha (2010, p. 21-22) completan la reflexión integradora:

Sin embargo, considero que evadir del Arte en la escuela es tan dañino cuanto olvidar las otras manifestaciones de la Cultura Visual que ejercen más directamente influencias en al comportamiento social por apuntaren exactamente dominar comportamientos y deseos. La desconstrucción crítica del poder interesa al Arte y a la Cultura Visual. Arte y Cultura Visual deben convivir en los currículos y salones de clases, sus imágenes deben ser analizadas con el mismo rigor crítico para combatir las formas colonizadoras de la mente y de los comportamientos.

Reflexiones finales

El letramiento artístico, o estético, que pasa por un hacer específico, una didáctica específica, teniendo un objeto de investigación propio, que abre diversas áreas para la actividad creativa y laboral de los niños y jóvenes, en el campo de la creación visual, sin perder la visión emancipadora y crítica del mundo, es derecho humano. Por lo tanto, más que pensadores de la imagen, necesitamos de creadores de imágenes.

Para que eso ocurra con suceso se necesita, un régimen de urgencia pedagógica, de una revisión del currículo de formación de profesores de artes visuales para que, así, se establezca, en la Educación Básica, el área de trabajo de esos profesionales, bien como una práctica de excelencia en didáctica de la enseñanza contemporánea de artes visuales, crítica y estimuladora de mentes creativas.

Se concluye que, delante de una sociedad agresiva e inhumana, el poder de crear debe ser una fuerza restauradora del equilibrio mental y de posibilidades de diseñar nuevos mapas, nuevos caminos, posibilidades de paz, solidaridad humana y defensa de la justicia social a través de las artes visuales.

Referencias

- Barbosa, A., Cunha, F. P. (2010).(orgs.). *Abordagem triangular no ensino de artes e cultura visual*. São Paulo: Cortez.
- Candido, A. (2020). *O direito à literatura*. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoearte.com/o-direito-a-literatura-antonio-candido/>. Acesso em: 10/10/2020.
- Gomes, L. G. C. (2012). *Composição visual*. Curitiba: Livro Técnico.
- Hernandez, F. (2017). *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação.
- Martins, R., Tourinho I. (2009).(orgs.). *Educação na Cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: UFSM.
- Santaella, L. (2013). *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus.
- Santos, W. (2020). *A literatura e história em quadrinhos na educação básica: uma pesquisa*. Goiânia: Espaço Acadêmico.
- Storr, A. (2013). *A dinâmica da criação: o que faz a pessoas serem mais originais*. São Paulo: Benvirá.
- Viadel, R. M. (2005). *Investigación en Educación Artística*. Espanha: Editorial Granada.
- Zamboni, S. (1998). *A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas, SP: Autores Associados.

Learning with music: classroom experience in Spanish Language and Literature

María Pareja-Olcina

Universitat Jaume I, Castellón, España

Instituto de Educación Secundaria Obligatoria Violant de Casalduch, Benicasim

Grupo de investigación TALIS

Abstract

New educational methods promote learning centered on the learner. Therefore, 21st century education requires innovative dynamics that facilitate teaching-learning processes. Faced with this paradigm, a classroom methodology is offered that creates the appropriate conditions for students not only to acquire knowledge, but also to develop their intrinsic and unique capacities that allow them to work in the world in a committed, autonomous, creative and entrepreneurial way. This sample offers seven works presented by the students of a High school, IES Violant de Casalduch, during several academic years (2019-2021), in which the participants decided to link their work on the subject Spanish Language and Literature with music. The selected methods were: rap, music video, presentations accompanied by instruments (guitar and saxophone) and a musical short film. The results of this methodological proposal show that the student of these educational levels connects with this subject in a more playful and attractive way if we allow them to choose the evaluation method. This work is an invitation for High school teachers to explore new educational and interdisciplinary way.

Keywords: language and literature, music, interdisciplinary learning.

La letra con música entra: experiencia de aula en Lengua Castellana y Literatura

Resumen

Los nuevos métodos educativos promueven un aprendizaje centrado en el estudiante que aprende. Por tanto, la educación del siglo XXI exige dinámicas innovadoras que faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ante este paradigma, se ofrece una metodología de aula que crea las condiciones oportunas para que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que desarrollen sus capacidades intrínsecas y únicas que les permitan trabajar en el mundo de forma comprometida, autónoma, creativa y emprendedora. En esta muestra se ofrecen siete trabajos presentados por el alumnado de un Instituto público, IES Violant de Casalduch, durante varios cursos académicos (2019-2021), en los que los participantes decidieron vincular sus trabajos de la asignatura Lengua Castellana y Literatura con la música. Los métodos seleccionados fueron: el rap, el videoclip musical, presentaciones con acompañamiento de instrumentos (guitarra y saxo) y un cortometraje musical. Los resultados de esta propuesta metodológica evidencian que el estudiante de estos niveles educativos conecta con esta asignatura de forma más lúdica y atractiva si le permitimos escoger el método de evaluación. Este trabajo es una invitación para que el profesorado de secundaria explore nuevas vías educativas e interdisciplinarias.

Palabras clave: lengua y literatura, música, aprendizaje interdisciplinar.

Introducción

La falta de motivación por parte del alumnado de Secundaria y las dificultades para que el estudiante se involucre en las actividades académicas, lo apartan del ámbito educativo. Estudios como los de Coldren y Hively, (2009) indican que si el profesor adopta un estilo más activo, cooperativo, reflexivo o espontáneo, la clase se mostrará más motivada y receptiva al aprendizaje.

La evaluación que tiende a homogeneizar resulta inadecuada e incompatible si nuestro propósito es el de ludificar el aprendizaje, aumentar la creatividad, la interdisciplinariedad y la autonomía de nuestro alumnado, conceptos clave de la nueva ley de educación (LOMLOE, 2020). En este sentido, encontramos estudios que revelan que el aprendizaje mejora cuando el profesor se adapta a la forma que tiene el alumno de aprender (Gallego y Nevot, 2008, Martínez Geijo, 2008) y por esta razón el objetivo principal de esta propuesta didáctica pretende encontrar una estrategia que le permita al docente activar la motivación del adolescente hacia cuestiones curriculares de Lengua Castellana y Literatura poniendo en valor la diversidad e individualidad de los discentes y entendiendo que el docente debe encontrar una vía para comprobar su adquisición de contenidos curriculares sin que se pierda la motivación y el disfrute por aprender en este proceso.

El valor pedagógico de la música es universal y una herramienta indiscutible de aprendizaje. En este sentido la utilización de canciones en el aula se ha utilizado para facilitar la memorización (Martínez, 2002) y motivar al alumnado en la adquisición de conceptos curriculares (Fonseca y García, 2010). Los beneficios de trabajar con música en el aula también mejoran la atención de los estudiantes que trabajan con ella y favorece la escucha atenta de sus compañeros de aula, aumenta la confianza en uno mismo y ayuda a los adolescentes a gestionar el control de emociones, expresar sentimientos, desarrollar la sensibilidad y la empatía (Bresler, 2004; Touriñán y Longueira, 2010). Es por esto que el vínculo entre lengua, literatura y música resulta oportuno.

Metodología

Este trabajo utiliza un método de evaluación cualitativa a través del estudio de caso (Stake, 1998), en el marco de la investigación-acción educativa en la construcción de saber pedagógico por parte del docente investigador, con el objetivo de encontrar un sistema de enseñanza que mejore el rendimiento académico y la motivación del alumnado. Para recoger los datos nos hemos basado en los resultados académicos, en la observación directa y entrevistas personales no estructuradas.

El proyecto se aplicó en la asignatura de Lengua y Literatura Española en un centro público de la Comunidad Valenciana (España), IES Violant de Casalduch, a lo largo varios cursos académicos (2019-2021), en los que los participantes decidieron vincular sus trabajos de la asignatura Lengua Castellana y Literatura con la música. Los participantes han escogido este método de evaluación mientras cursaban 4º de la ESO y 1º de Bachiller.

Trabajo 1. El rap para evaluar la comprensión lectora

La primera muestra se ubica en 4º de la ESO, durante la segunda evaluación del curso 2019- 2020. En este caso el estudiante presenta un examen de comprensión lectora a través del rap. La lectura supone el 10% de la evaluación y el adolescente expone un resumen haciendo que todas las palabras rimen. Esta opción fue voluntaria, como docente es importante conocer los intereses de nuestros alumnos y hacerles propuestas que les ayuden a fomentar sus destrezas de forma que el discente se sienta motivado para hacer el examen, en este caso de lectura. El estudiante no solo consiguió el 10% de la lectura, sino que su percepción de la asignatura cambió y a partir de ese momento se sintió más interesado por otras cuestiones lingüísticas y literarias.

Trabajo 2. Musical sobre la obra Mariana Pineda

Para realizar esta actividad se organizó una salida con 4º de la ESO (2019) para ver representada la obra teatral Mariana Pineda. La docente les propuso una actividad complementaria, que podría sumar hasta un punto adicional durante la primera evaluación. La actividad consistía en hacer un vídeo promocional que tuviera difusión local sobre esta salida teatral que íbamos a hacer. Para realizarla se dividió la clase en dos grupos y se escogieron a dos alumnos como los representantes del proyecto. El objetivo principal de la actividad era el de conseguir un trabajo en el que todos participaran y lo hicieran de forma equitativa. Un trabajo destacó sobremanera: un vídeo coreográfico y musical que presentaron en el que se combinan diferentes estilos musicales. En cuanto a los resultados cuantitativos, el grupo consiguió sumar el punto adicional a la evaluación, a nivel cualitativo el vídeo les valió el reconocimiento de profesores y alumnos y les ayudó a desarrollar destrezas fundamentales como la organización y el trabajo en grupo, el diálogo asertivo, la autonomía en la creación artística y musical, la edición de vídeo. Además de integrar el contenido y las actividades que habían aprendido en Educación Física y Música.

Trabajo 3. El conde Lucanor con guitarra

La siguiente actividad se presentó durante la primera evaluación del curso 2020-2021. En la programación del centro de 1º de Bachillerato para Lengua Castellana y Literatura se destina un 30% de la nota final de la evaluación a presentaciones orales sobre autores y obras fundamentales de la literatura recogidas en el currículo. En esta ocasión dos alumnas optaron por incluir a su presentación de *El conde Lucanor* una composición musical. Tanto la letra como la música había sido compuesta por una de ellas, que interpretaron en directo para el resto de la clase. De esta forma, no solo trabajaron el contenido curricular, sino que interiorizaron, a través de creación artística y musical, el contenido y fueron capaces de transmitirlo al resto de la clase. En la actualidad es difícil captar la atención del alumnado, pero con esta estrategia se consiguió que la clase recordara la obra, sus personajes y la trama. En cuanto al resultado cuantitativo, las dos alumnas obtuvieron la máxima calificación. Cualitativamente esta experiencia les permitió incluir sus destrezas personales y únicas a una actividad de aula. De forma que su motivación aumentó y se fomentó el trabajo indisciplinar con otras áreas artísticas.

Trabajo 4. Duelo entre escritores a través de pelea de gallos

Esta actividad también se presentó en 1º de Bachillerato durante la segunda evaluación del curso 2020-2021. Siguiendo con la programación que se ha comentado en la actividad anterior. En esta ocasión dos alumnos optaron por una batalla de rap entre dos clásicos de la literatura: Góngora y Quevedo. A través de este duelo dialéctico los jóvenes debían abordar la vida y la obra de los autores a la vez que mostraban sus rencillas y conflictos personales. En esta línea, estos mismos alumnos presentaron en la tercera evaluación, con el mismo formato, dos poetas románticos: José de Espronceda y Gustavo Adolfo Bécquer.

En cuanto al resultado cuantitativo, las dos alumnos obtuvieron la máxima calificación en los dos trabajos, ya que no solo demostraron que habían integrado los conceptos, sino que lo hicieron a través de rimas. A nivel cualitativo esta forma de evaluarlos también les permitió incluir sus destrezas personales y únicas a una actividad de aula. Su trabajo tuvo difusión en el centro educativo, pero también llegó a otras plataformas educativas y universitarias. Aunque, para ellos, lo más importante fue recibir el reconocimiento de su grupo de iguales, tanto del aula en la que estaban como de otras clases que cursaban este nivel.

Trabajo 5. Musical de la obra Fortunata y Jacinta

Esta actividad se enmarca en la metodología de las anteriores, también se presentó en 1º de Bachillerato durante la tercera evaluación del curso 2020-2021. En este caso tres alumnas deciden presentar el argumento de la obra a través de un musical, adaptaron canciones conocidas a la situación que viven los personajes protagonistas. A través de esta metodología, no solo integran el contenido de la obra, sino que sus compañeros entendieron perfectamente la trama y prestaron mucha atención a su trabajo. En cuanto al resultado cuantitativo, las tres alumnas obtuvieron la máxima calificación, ya que sintetizaron de forma magnífica el argumento de la obra. Aunque los resultados más interesantes se observan a nivel cualitativo, esta actividad les permitió desarrollar capacidades clave para trabajar por proyectos y de forma colaborativa. Cabe añadir que estas alumnas, además presentaron un tráiler anunciando el vídeo que se proyectó en clase días antes de su presentación para fomentar el interés de sus compañeros por su exposición.

Trabajo 6. El saxo como acompañamiento musical

En esta última muestra, una de las alumnas acompañó la presentación con fragmentos musicales que tocaba en directo con el saxo. La metodología coincide con las anteriores, es decir, también se presentó en 1º de Bachillerato durante la tercera evaluación del curso 2020-2021 y suponía el 30% de la nota. El trabajo que hicieron todas las estudiantes fue excelente, en él dramatizaban y resumían la obra de La Regenta, pero nos gustaría destacar la aportación de una de las adolescentes que interpretó en directo fragmentos musicales al son de la dramatización. Nuevamente el resultado cuantitativo les dio la máxima puntuación, pero a nivel cualitativo esta alumna tuvo la oportunidad de mostrar a sus compañeros su pasión musical y vincularla a la representación de la obra. El reconocimiento a su trabajo extracadémico le ayudó a ganar confianza con respecto a esta actividad, entendiendo que imprime cualidades únicas a una presentación. De forma que la interdisciplinariedad cobra sentido y supone una valoración adicional.

Conclusiones

El principal objetivo del trabajo pretendía encontrar una estrategia que nos permitiera activar la motivación del adolescente hacia cuestiones curriculares de Lengua Castellana y Literatura poniendo en valor la importancia de primar las habilidades individuales y creativas que cada ser humano posee y que lo hace único. En este sentido la propuesta metodológica se adapta a los intereses del alumnado y fomenta su motivación. Los resultados cuantitativos muestran que todos los estudiantes obtienen la máxima puntuación en sus trabajos, pero los datos más interesantes se aprecian en el marco cualitativo, para ello se ha utilizado la observación directa y entrevistas personales. Como resultado el estudiante mejora su autoestima y su autoconcepto, valida sus habilidades ante el grupo de iguales y el profesorado. Pero también desarrolla competencias como el diálogo asertivo, la cooperación y descubre que la música puede ser una herramienta válida para presentar sus trabajos de Lengua Castellana y Literatura. En definitiva, esta metodología ve al estudiante como protagonista activo de su propio aprendizaje.

Agradecimientos

Me gustaría agradecer la colaboración de todos los adolescentes que han formado parte de este proyecto y que siguen motivándome para encontrar nuevas herramientas educativas, que nos permitan acompañarlos y prepararlos en esta nueva era.

Referencias

- Martínez Geijo, P. (2007). *Aprender y enseñar: Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica del aula*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Ballesta, F., Izquierdo, T., Romero, B. (2011). Percepción del alumnado de pedagogía ante el uso de las metodologías activas. *Educatío Siglo XXI*, 29(2), 353-368.
- Bresler, L. (2004). Metodología de investigación cualitativa: Prestando atención a la música escolar como género en sus micro y macro contextos. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, 1, 1-18.
- Coldren, J., Hively, J. (2009). Interpersonal teaching style and student impression formation. *College Teaching*, 57(2), 93-98.
- LOMLOE (2020). Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, n. 340, 30 de diciembre. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Fonseca Mora, M. C., García Barroso, L. (2010). Aprender Español en usa: los Medios de Comunicación como Motivación Social. *Comunicar*, 34, 145-153.
- Gallego Gil, D., Nevot Luna, A. (2008). Los estilos de aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 19(1) 95-112.
- Martínez Sallés, M. (2002). *Tareas que suenan bien. El uso de canciones en la clase de ELE*. Bruselas: Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.
- Pierro, A., Presaghi, F., Higgins, T., Kruglanski, A. (2009). Regulatory mode preferentes for autonomy supporting versus controlling instructional styles. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 599-615.
- Stake, R. E. 1998. Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Touriñán López, J. M., Longueira Matos, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 22(2), 151-181.

Art and life. Allan Kaprow: *Happening* and the scene of boredom

Chao-Yang Lee

Universidad Politécnica de Valencia, España

Abstract

In this research, we explore Allan Kaprow's (1927–2006) works, which are related to everyday life, and analyze their link to boredom. After Dada, art has become more experimental; in terms of the creation of artistic themes and the use of materials, artists have drawn greater inspiration from everyday life. The study of “everydayness” has been an attractive topic of exploration, and the creation of art from non-artistic objects or materials has also become very popular. Kaprow's invention of *Happening* brings the actions of everyday life into the art world and allows its viewers to become participants in the acts of performance, thus blurring the identity of the viewer and the artist. For Kaprow, playing with everyday elements is a strategy for finding creativity and artistic innovation. By introducing a new artistic language, Kaprow attempted to transform the boredom of everyday life into highly inspirational art and encouraged non-art practitioners to be educators. Perhaps more importantly, he suggested that all they have to do is play, collapsing both the conventional art scheme and the crisis of boredom caused by the lack of novelty.

Keywords: Allan Kaprow, boredom, Happening, art, everyday life.

Arte y vida. Allan Kaprow: el *Happening* y la escena del aburrimiento

Resumen

En esta investigación, exploramos las obras de Allan Kaprow (1927-2006) que están relacionadas con la cotidianidad, y analizamos su vínculo con el aburrimiento. Después de Dada, el arte tiende a volverse más experimental, y los artistas se inspiran en la vida cotidiana, tanto en términos de temas como de materiales. El estudio de la cotidianidad ha sido un tema de investigación muy atractivo, y la creación de arte a partir de objetos no artísticos o materiales de la vida cotidiana también ha sido muy popular. La invención de *Happening* por Kaprow trae las acciones de la vida diaria al mundo del arte y hace que sus espectadores se conviertan en participantes de las actuaciones, difuminando la identidad del espectador y del artista. Para Kaprow, jugar con los elementos cotidianos es una estrategia para encontrar la creatividad y la innovación artística. Al introducir un nuevo lenguaje artístico, Kaprow trató de transformar el aburrimiento de la vida cotidiana en un arte de mucha inspiración y animó a los practicantes de no-arte para ser educadores, y sugirió que todo lo que tienen que hacer es jugar, derrumbando por tanto el esquema del arte convencional y su tedio por falta de novedad.

Palabras clave: Allan Kaprow, aburrimiento, Happening, arte, cotidianidad.

Introducción

Después de Dadá, hubo una tendencia a que el arte se volviera más experimental y los artistas capturaron más la inspiración de la vida cotidiana, ya sea respecto del tema o los materiales. La indagación de la vida cotidiana ha sido un motivo de investigación, y también ha sido popular la creación de arte a partir del objeto no artístico o materiales de la vida cotidiana. Allan Kaprow (1927- 2006), artista y teórico del arte, pretendía integrar el arte en la vida. Su creación del *Happening* trajo las acciones de la vida cotidiana a la escena artística e hizo que sus espectadores se convirtieran en participantes de las actuaciones, desdibujando la identidad de las audiencias y los artistas. En su formación y desarrollo artístico, Kaprow se inspiró en Dewey y Cage, y por tanto, se centró más en el proceso experimental del arte, en lugar de un trabajo acabado según el punto de vista convencional. Además, celebró la trivialidad de la vida cotidiana y exaltó la banalidad, el sinsentido y lo insignificante, a pesar de que tales factores sean señales del aburrimiento de la cotidianidad. Para Kaprow, jugar con los elementos cotidianos es una estrategia para encontrar creatividad e innovación en el arte. A través de la introducción de un nuevo lenguaje en el arte, Kaprow intentó subvertir el aburrimiento de la cotidianidad a un arte de novedosa inspiración.

Desarrollo

En cuanto al tema de la cotidianidad, ha sido ampliamente discutido y estudiado por filósofos y eruditos, como Georg Simmel, Henri Lefebvre, Michel de Certeau, Ben Highmore, etc. La vida cotidiana la experimentan todos los seres humanos y puede estar constituida por diferentes emociones: la alegría, la esperanza, la depresión, el aburrimiento, etc. Highmore ve los efectos binarios en la cotidianidad: «Aquí el viaje más transitado puede convertirse en el peso muerto del aburrimiento, el espacio más habitado una prisión, la acción más repetida una opresiva rutina» (2002, p.1). Las experiencias cotidianas son diversas, especialmente desde la era moderna, se han convertido en una gran variedad o abundancia debido al desarrollo de la vida urbana y el capitalismo. Las viejas maravillas de la cotidianidad, como los programas de televisión, ahora podrían volverse insípidas por tener tantas opciones y facilidades de acceso. Además, más allá de la situación cambiante de la vida diaria, cómo deshacerse de la alienación es otro tema de interés para los filósofos.

En el estudio de Simmel sobre la cotidianidad, se hizo hincapié en la insignificancia de la vida diaria y su potencial. Según él:

[...] todas las miles de relaciones de persona a persona, momentáneas o duraderas, conscientes o inconscientes, fugaces o trascendentales [...] nos unen continuamente. Cada día, a cada hora, esos hilos se hilan, se sueltan, recogidos de nuevo, reemplazados por otros o entretreídos con ellos. Aquí residen las interacciones entre los átomos de la sociedad, accesibles solo a la microscopía psicológica, que sustentan toda la tenacidad y elasticidad, toda la variedad y uniformidad de este tan evidente y tan desconcertante vida de la sociedad (1997, p.109).

Los fragmentos de la vida cotidiana tienen el potencial de revelar la macroscopía de la sociedad entera. Tras la investigación de la cotidianidad de Simmel, Lefebvre indagó en el poder revolucionario desde la cotidianidad, enfatizando en la necesidad de deshacerse de la coerción de la alienación para lograr más tensión y una mayor libertad de cambio, es decir, una vida utópica y creativa. Esta creatividad revolucionaria, similar al Dioniso desarrollado en el libro de Nietzsche, *El nacimiento de la tragedia desde el espíritu de la música*, es la representación de una creación trágica fuera de la razón.

Los filósofos son conscientes de la importancia de los elementos y prácticas de la vida diaria. A su vez, los artistas vanguardistas también se veían influenciados por esta corriente de pensamiento y emplearon elementos cotidianos en sus obras. Desde que Duchamp y sus seguidores trasladaron

los objetos cotidianos a la escena de la exposición, confrontando la convención del arte, la libertad en el arte se ha llevado a un nivel sin precedentes. El dadaísmo es esencialmente anti-arte; se tomaron materiales banales e insensatos de la vida cotidiana como una forma de enfrentar al arte convencional. Desde ahí, la cotidianeidad ha sido integrada paulatinamente en el arte por algunos artistas. En 1934, John Dewey publicó su libro, *Arte como experiencia (Art as Experience)*, abordando la integración entre la práctica artística y la experiencia de la vida, y siendo de gran influencia para muchos artistas, como Allan Kaprow y Donald Judd. Dewey intentó establecer un puente entre el arte y la vida. Según él: «Cuando los objetos artísticos se separan de las condiciones de origen y operación en la experiencia, se construye un muro alrededor de ellos que hace que su significado general sea casi opaco, con lo que se ocupa la teoría estética» (1958, p.3). Urgió a «restaurar continuidad entre las formas refinadas e intensificadas de experiencia que son obras de arte y los eventos, acciones y sufrimientos cotidianos que son universalmente reconocidos como experiencia» (p.3). Por tanto, sugirió que las vivencias cotidianas no se separen de la creación artística.

Con base en dicha propuesta, Kaprow pretendió integrar la vida en su arte, desarrollando a su vez sus teorías estéticas a partir de esta idea. En su ensayo de 1958, *El legado de Jackson Pollock*, afirmó: «Pollock, [...] nos hizo ver que es necesario dejarse inquietar e incluso deslumbrar por el espacio y los objetos de nuestra vida cotidiana, por nuestros cuerpos, nuestra ropa, nuestras habitaciones y, si es menester, por la enormidad de la calle 42» (2016, p.51). En el mismo año, desarrolló el *Happening* basado en tal reflexión, y lo definió como lo siguiente:

Un *happening* es un conjunto de acontecimientos llevados a cabo o percibidos en más de un tiempo y espacio. Su ámbito material puede estar construido, tomado directamente de lo que está disponible, o levemente alterado; tanto como sus actividades pueden ser inventadas o lugares comunes. Un *happening*, a diferencia de una obra de escenario, puede ocurrir en un supermercado, conduciendo por una autopista, bajo una pila de trapos, en la cocina de un amigo, ya sea a la vez o en secuencia. Si es en secuencia, el tiempo puede extenderse hasta más de un año. El *happening* es llevado a cabo de acuerdo a un plan pero sin ensayo, público o repetición. Es arte pero parece más cercano a la vida (1966, p.5).

A diferencia del arte convencional que separa los comportamientos y materiales de la vida cotidiana, Kaprow rompe la distinción entre el arte y la vida. En una ocasión afirmó: «La línea entre el arte y la vida debe mantenerse tan fluida y tal vez tan semejante como sea posible» (Huxley & Witts, 1996, p.260). En 1959, creó su primer trabajo del *Happening*, *18 Happenings en 6 partes*; lo presentó en la Galería Reuben de Nueva York. El escenario se dividió en tres salas y se pidió al público que cambiara de una habitación a otra, mientras que se les dio instrucciones para participar. En esta obra, se manifiesta la fusión entre el arte y la vida; entre el artista y el público. Paul Schimmel declaró: «Trabajando a partir de una partitura cuidadosamente concebida y con un guión riguroso, (Kaprow) creó un entorno interactivo que manipuló a la audiencia a un grado prácticamente sin precedentes en el arte del siglo XX» (1998, 61f).

Ciertamente, este tipo de práctica artística de Kaprow es insólita y llama la atención a los críticos y artistas. Sin embargo, la convergencia de arte y vida no garantiza la atracción de las obras. La vida cotidiana tiene rasgos de repetición, banalidad y carencia de misterio. Según el pensamiento filosófico de Maurice Blanchot: «El aburrimiento es la manifestación de la cotidianeidad: como consecuencia de haber perdido su rasgo esencial, constitutivo, de no ser percibido» (1987, p. 16). Es decir, cuando comenzamos a ser conscientes de la trivialidad de la cotidianeidad, nuestro estado mental comienza a

sentir vacío y aburrimiento. Por tanto, si el arte se convierte en algo como “la vida”, tendrá que afrontar las características negativas de la cotidianeidad mencionadas anteriormente. Los eventos de *Happenings*, a pesar de ser innovadores, tampoco podían huir de estas características, tal y como declaró Richard Dorment: «El aburrimiento y lo que se ha llamado “la estética de la indiferencia” se incorporaron a los primeros *Happenings*» (2010).

En los años setenta, Kaprow fue un paso más allá en su búsqueda del arte innovador y no convencional. Entre 1971 y 1974, Kaprow escribió una serie de artículos titulados, *La formación del des-artista (Parte I-III)*, haciendo hincapié en la creación de no-arte, lo cual se consideró más interesante que el arte. Señaló que el arte estaba muriendo «por haber preservado sus convenciones, originando así una creciente fatiga hacia ellas, indiferente a lo que yo sospecho se ha convertido en el más importante, aunque también más inconsciente, temas de las bellas artes: la fuga ritual de la Cultura» (2007, p. 23.). Para mantener el estado artístico, la obra debe de alejarse de la convencionalidad. Kaprow sugirió que el proceso del arte era una forma nueva de mirar el arte. Añadió: «el no-arte es interesante como proceso en su transición hacia el arte. Pero el arte-Arte, que se afirma como tal, cortocircuita este ritual y desde su origen, su función es meramente cosmética, un lujo superficial, aun cuando tales cualidades no sean aplicables a sus creadores en absoluto» (p.23). El no-arte en cierto modo libera el arte de la convencionalidad y falta de innovación. Para Kaprow, el arte usualmente mantiene su forma establecida, y es difícil escapar de la tradición y del aburrimiento que se genera. De hecho, observó que «la atracción que los artistas han sentido por el no-arte durante el último siglo permite intuir que el arte, entendido como una práctica escindida de la existencia, no siempre ha sido una idea satisfactoria, y que en ciertas ocasiones el resto de la vida resulta más sugerente» (Kaprow & Kelley, 2016, p.274). Desde este prisma, la búsqueda de un arte más artístico es encontrar un arte que todavía no existe, y es dónde se localiza el no-arte.

En su obra *Yard (1961)*, realizada en el jardín de esculturas de la Galería Martha Jackson en Nueva York, cientos de neumáticos cubren el suelo, siendo los visitantes invitados a caminar sobre ellos y tirarlos. A pesar de que podría causar cierta confusión a primera vista, sin embargo, cuando se invitó a participar y actuar al público, esto generó una sensación de aventura y diversión, a través de una experiencia inesperada en la escena artística. Muy a menudo, el humor que el artista quiere demostrar puede resultar algo anormal y absurdo. Por ejemplo, en su *Happening, Household (1964)*, donde unas pocas mujeres lamieron la mermelada de un automóvil. Así como Jeff Kelley observó: «prácticamente todas las opciones de los trabajos de Allan eran notablemente absurdas» (Kelley & Kaprow, 2004, pp. xvi- xvii.). En efecto, tanto el humor como el absurdo son importantes características del no-arte, a través de las cuales los des-artistas dejan de hacer arte para conseguir hacer el no-arte.

El intento de Kaprow en la creación del no-arte es una manera de crear algo totalmente nuevo, aspirando a un arte más interesante que el arte existente. En este sentido, implica también que el arte es más aburrido que el no-arte. Sin embargo, aunque desde el punto de vista de Kaprow, para crear un arte interesante debe de ser algo que todavía no existe, e incorporarse con la cotidianeidad, si los espectadores no llegan a comprender la plenitud de su lenguaje artístico, no pueden compartir el sentir satisfactorio del arte que propone Kaprow. Al contrario, se encontrarán éstos con el aburrimiento debido a la falta de comprensión y a la sensación transmitida por la cotidianeidad. De hecho, la determinación del aburrimiento en el *Happening* de Kaprow es indeterminable y depende en la perspectiva. No obstante, los argumentos y las obras de Kaprow proponen efectivamente una nueva lenguaje y enfoque innovador para el desarrollo del arte posteriormente.

Conclusiones

La cotidianeidad ha sido un tema de interés para los filósofos, también para los artistas, especialmente a partir del movimiento dadaísta. El *Happening*, siguiendo la apertura del arte a la vida cotidiana y libertad en la creación, incorporó elementos cotidianos, rompiendo la barrera entre el arte y la vida; por otro lado, incitando la participación de los espectadores. Además, su propuesta de no-arte, enfatizó en el proceso creativo y la búsqueda de crear algo sin precedentes. Sus obras contienen los rasgos del humor y lo absurdo, con el objetivo de subvertir la seriedad del arte convencional. Aunque el motivo de Kaprow es alejarse del cliché y aburrimiento del arte, sus obras pueden causar un efecto contrario, si sus espectadores no llegan a comprender su propósito de un lenguaje nuevo en el arte, y si sus obras no pueden escapar de la banalidad que viene de la cotidianeidad. Por tanto, frecuentemente las obras de Kaprow se consideran aburridas debido a sus prácticas no convencionales del arte. Sin embargo, desde la perspectiva innovadora, Kaprow alienta a sus des-artistas para ser educadores y sugiere que todo lo que deben hacer es jugar, derrumbando por tanto el esquema del arte convencional y su tedio por falta de novedad.

Agradecimientos

Quisiera agradecer a mi tutor, profesor José Luis Clemente Marco por su sugerencia y apoyo en esta investigación. Con su ayuda, el cumplimiento de este artículo ha sido posible.

Referencias

- Blanchot, M. (1987). *Everyday Speech*. Yale French Studies 73.
- Dewey, J. (1958). *Art as Experience*. 1934, New York, Capricorn books.
- Dorment, R. (2010). *Allan Kaprows 18 Happenings in 6 Parts Festival Hall review*. The Telegraph. Recuperado de <http://www.telegraph.co.uk/culture/art/art-reviews/8170048/Allan-Kaprows-18-Happenings-in-6-Parts-Festival-Hall-review.html>
- Highmore, B. (2002). *Everyday Life and Culture Theory: An Introduction*. London: Routledge.
- Huxley, M., Witts, N. (1966). *The Twentieth-century Performance Reader*, Routledge, London.
- Kaprow, A., Kelley, J. (2016). *Entre el arte y la vida : ensayos sobre el happening*, Barcelona, Alpha Decay.
- Kaprow, A. (1966). *Some recent happenings*. New York, A Great Bear Pamphlet.
- Kaprow, A. (2007). *La educación del des-artista: segunda de Doctor MD*. Madrid, Ardora.
- Kelley, J., Kaprow, A. (2004). *Childsplay: The Art of Allan Kaprow*. Los Angeles: University of California Press.
- Lefebvre, H. (1974). *El materialismo dialéctico*. 1939. Buenos Aires, La Pleyade.
- Puelles, A. A. (2002). *El arte de lo indecible (Wittgenstein y las vanguardias)*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Schimmel, P. (1998). "Leap into the Void: Performance and the Object". in: *Out of Actions: between performance and the object, 1949–1979*, MoCA Los Angeles, New York, London.
- Simmel, G. (1997). *Simmel on culture*. Editado por David Frisby y Mike Featherstone, London, Sage.
- Wittgenstein, L. (1992). *Lecciones sobre Estética, Psicología y Creencia religiosa* versión de Isidoro Reguera de *Lectures and Conversations on Aesthetics, Psychology and Religious Belief*, Basil Blackwell, 1966, 4ª reimpr. 1982, Paidós: Barcelona.

Art as Science: paths through a radical heteroscientific methodology

Dr. Viviane Juguero

University of Stavanger, Norway

Abstract

This study proposes a reflection on *art as science through a radical heteroscientific methodology*. In this process, the art's specificity is focused as a part of the inseparable life's complexity (Maturana, 2004) through a heteroscientific approach (Bakhtin, 2010) and a radical perspective (Freire, 2016) that requires a praxis where theory dialogue with practice. The article proposes a methodology that isn't fixed in rules or methods. Instead, it is a dialectic process that avoids superficial assumptions and is grounded in investigating the bonds between universal concepts and particular contexts through the six radical W. It addresses the origin of art from intrauterine musicality to the human property of theatricality and how artistic discourses are essential to establish the cultural roots that promote diverse social structures, stating the issue's relevance local and internationally.

Keywords: Art as Science; Art's social role; Methodology; Radicality; Education.

Arte como ciencia: caminos a través de una metodología heterocientífica radical

Resumen

Este estudio propone una reflexión sobre el arte como ciencia a través de una metodología heterocientífica radical. En este proceso, la especificidad del arte se enfoca como parte de la inseparable complejidad de la vida (Maturana, 2004) a través de un enfoque heterocientífico (Bakhtin, 2010) y una perspectiva radical (Freire, 2016) que requiere una praxis donde la teoría dialoga con la práctica. El artículo propone una metodología que no está fijada en reglas o métodos. En cambio, es un proceso dialéctico que evita supuestos superficiales y se basa en investigar los vínculos entre conceptos universales y contextos particulares a través de los seis W radicales. Aborda el origen del arte desde la musicalidad intrauterina hasta la propiedad humana de la teatralidad y cómo son los discursos artísticos. imprescindible para establecer las raíces culturales que promuevan las diversas estructuras sociales, manifestando la relevancia del tema a nivel local e internacional.

Palabras clave: Arte como ciencia; El papel social del arte; Metodología; Radicalidad; Educación.

Introduction

This research's central goal is to propose a scientific way to reflect on the art's role from the roots that connect it to life's complexity, an issue addressed worldwide. Intending to avoid superficial assumptions, I propose a *Radical Heteroscientific Methodology* based on the awareness about the cultural roots that guide all knowledge construction (Freire, 2016; Maturana, 2004; Bakhtin, 2010; Giroux, 1988) through the investigation of the indissoluble bonds between what I call *the six radical W*: What? Why? Who? When? Where? HoW?

Radical What

The “*Radical What*” presents the research focus or the main question transparently and objectively. It is essential to reflect on each concept presented in the initial formulation, beginning with the central idea that roots the entire reflection followed by the others, according to the specificities' level they bring to the focused issue, avoiding non-grounded assumptions.

Here, the central focus is the “radical heteroscientific methodology of art as science.” Indeed, it would be impossible to address all the complex discussions concerning these complicated themes. The objective is to elucidate these concepts' definitions within this research.

Art

Trying to summarize a complex and controversial issue, I conceive art as a human creative synthetic expression composed of affective-pluriperceptive aesthetic structures independent of but connected to daily life's operational activities. Yet, it is present in human history since remote times and personal experiences from Early Childhood. According to Winnicott (1975), artistic creations are expressions of a “potential space” where objectivity and subjectivity meet and make up an organizational identity through a creative synthesis that bases the ways of perceiving and understanding life. The author affirms that the baby experiences lots of emotions in the womb and absorbs diverse cultural references. These first intrauterine experiences are communicatively materialized in pluriperceptive-emotional sensations (Juguero, 2019) composed of sound patterns and vibrations called “elemental musicality” by Verden-Zoller (2004).

When the child is born, these sounds' recognitions are the first known that will guide to the unknown, as happens throughout life. Then, through social relationships, plenty of emotions, touches, images, and meanings (Verden-Zoller, 2004), the child gradually perceives individuality. It happens by aesthetic activism (Bakhtin, 2010) since any person can see its own body as others do. In this process, transitional objects (Winnicott, 1975) results from the perception of alterity and build up the ability to play and the human property of theatricality, composed by the “double perception of reality”: the ability to simultaneously perceive a person or object in its daily-operational status and a symbolic one, like when a person plays as a dog or a pen is used as a spaceship (Juguero, 2019).

Theatricality leads to the ability to play symbolically and the possibility of creating and appreciating artistic objects (Juguero, 2019). It results in affective-rational perceptions distinctive from quotidian since their detachment of the daily-operative actions brings up pluriperceptive-symbolic syntheses fundamental to building humans' axiological foundations (Bakhtin, 2010). Noteworthy, symbolic games and artistic creations are different. The games are created by subjective-socially-emerged stimuli objectified in diverse plays, without external goals. When appreciating art, the person internalizes exterior signs that dialogue with subjectivities and reflections. The art's elaboration is also diverse from the games since artistic creations are rooted in appreciative projection. Indeed, there are lots of nuances between them.

Artistic objects are created based on the awareness about their aesthetic-communicative status but don't necessarily present a conscious comprehension of the axiological signs promoted by them through diverse subliminal pedagogies (Bakhtin, 2010). However, they are essential to building the cultural roots that generate values and behaviors by coordinating emotions, actions, rationality, and awareness (Juguero, 2019) that lead to the people's choices under different contexts. In this system, artistic compositions may either ratify the status quo or promote reflections and new references (Giroux, 1988), resulting in cultural transformations from the roots (Maturana, 2004). Moreover, they are deeply connected to the imaginary power, responsible for the places people can imagine themselves and create their trajectories. Thus, no democratic society is possible without plural representation through aesthetic objects. Equal opportunities require *Parity in diversity*: diverse people with the same material and imaginary power and structures adequated to each context.

Science

Etymologically, the word science is originated from the Greek term “Scientia,” which means knowledge. For Freire (2016), all knowledge development requires a *praxis* where theory and practice are deeply connected. In this process, Bakhtin (2010) warns that communication is impossible without convergent understandings since every statement results from generalizations that build senses into dialogical nuances. Thus, in concrete situations, the concepts must be intertwined with the contexts since when the concept precedes the understanding of a specific context, we find preconception, which means prejudice. On the other hand, when the focus on context dismisses a grounded knowledge (made by universal concepts), the result is the sterility of relativism, which intimidates any scientific reflection. The fragmentation of universalism and relativism results in vain dogmatism. The dialectic movement between universality and relativity creates science. In this process, creativity and imagination play essential roles since scientific investigations require imagining possible contributions and creativity to research from the tools and knowledge available in each socio-historical context.

Methodology

The word methodology is etymologically composed of the Greek particles *meta* (beyond) and *hodos* (way), which form method (a way to go beyond), plus *lógos* (study). Thus, a methodology is the chosen path to investigate a subject (Veschi, 2019). It englobes methods, theoretical framework, critical approaches, and the study's structure. A methodology is based on a specific viewpoint. Like a photographic register, the researcher decides the framework, angle, and illumination to result in the final image. However, even if the chosen perspective shows a philosophy, a research angle is not a guess. It is a scientific approach that may be supported or deconstructed by other scientific grounded studies. It may sound evident to many researchers, but my experience taught me that we still need to emphasize it in arts and education fields, where frequently the concept of science is misunderstood as dogmatism, and the existence of diverse viewpoints supports the infertile terrain of relativism. Concerning ethical issues, Kara (2015) claims for a transparent methodology description promoting the possibility to reflect on the validity and reliability of the research process.

Radicality

My understanding of radicality (Juguero, 2019) is composed of the dialectical conjunction of Freire's (2016), Maturana and Verden-Zoller's (2004), Bakhtin's (2010), and Giroux's (1988) theories, where radicality is the contrary of radicalism. Semantically, the suffixes *-ism* and *-ity* indicates fundamental differences. Araujo (2012) explains that generally *-ism* transmute the original word into a doctrine, while *-ity* maintain the root's senses. More than freeze this rule, the intention here is to reflect on the essentiality of this difference.

Radicality investigates each issue's roots from a broad perspective that relates theory and practice dialectically. Radicalism follows inflexible truths rooted in preconceptions. Thus, radicality and radicalism are mutually exclusionary because they depart from contrary premises. Radicalism is based on fragmented understandings, where the concept always precedes the context dogmatically based on superficial oppositionism. Thus, subjectivism excludes objectivism and vice-versa. The same occurs with humanitarianism, which focuses on alterity from a superior benevolence, different from the dialogical generosity (Freire, 2016). Likewise, moralism, universalism, relativism, intellectualism, materialism, utilitarianism, and qualitatism brings up a fragmented perception based on fixed rules.

Radicality emerges from the dialectical perception that knowledge is constructed deeply intertwined in all aspects that constitute life through a *praxis* that reflects on itself and the contexts in which it operates. It is based on the awareness about the complex connections between objectivity, subjectivity,

relativity, universality, generosity, intellectuality, morality, identity, responsibility, and other life's aspects from a multi-significant and pluriperceptive comprehension where reason and emotion are inseparable parts of realities in permanent construction and transformation (Juguero, 2019). In this composition, awareness may result in emotional changes and support cultural shifts (Maturana, 2004) from the roots to promote social justice and democracy through *parity in diversity*.

Heteroscientific

My understanding of heteroscientific research is grounded on Bakhtin's (2010) investigations about art. For him, the artistic creations have interdisciplinary connections since they contribute to the social structures from the symbolic synthesis that axiologically promote values and behaviors. The author considers that this heteroscientific characteristic results in a philosophical nature that requires a reflexive and dialogical posture. Besides, Dalai Lama (2016) remembers that Maturana warns that anybody should be attached to its scientific field. Scientific studies must serve the complexity of life, where all the knowledge areas are connected (Maturana, 2004).

Radical Heteroscientific Methodology of Art as Science

The previously presented concepts expose that the art-scientific field has an interdisciplinary character that requires a heteroscientific approach. The Methodology I propose is philosophically oriented by a radical perspective investigating each concept's and context's emotional, axiological, and structural roots. The intention is to promote cultural transformations based on awareness and social responsibility. This Methodology is a process conscious about the connections between the six *radical W*. It doesn't obstruct the possibility of focusing on one aspect but avoids forgetting that each particularity is composed within the whole complexity.

The *Radical Heteroscientific Methodology* isn't based on a fixed linear method. Instead, it is a dialectic process where all the steps are intertwined and evolve from mutual interferences. It is a path in permanent maturation intended to reflect on the artistic creations' role within life's complexity. In this system, artistic creations relate to other fields, not through any subordination but collaborations and tensions between specificities (Juguero, 2019).

Radical Who?

The "*Radical Who*" presents the people embraced by the research broadly. The multifactorial social reality of each partner brings possible further reflections about the framework of the study. Even if it is not possible to directly address all these aspects, the researcher's consciousness about them amplifies the awareness that bases each choice.

Presently, as the author, I am a Brazilian brown middle-aged woman from a non-privileged group, raised in a very complex context. In more than twenty years as an artist, professor, and researcher, I worked and developed my studies in diverse places. Indirectly, all the audiences, students, professors, partners, authors of my trajectory, and the Universities UFRGS (Brazil) and UW-Madison (USA) echo into this study. Directly, I work at the Centre for Research in Early Childhood FILIORUM at the University of Stavanger. I am a postdoc researcher connected to the project *Scenekunst till ALLE Små* (Halle & Dybwik, 2019). In this project, I found the same discussions of the international networks I participate in (ASSITEJ¹; ITYARN²; Arts as Science³; CAST⁴), embracing artists and researchers worldwide.

1 International Association of Theatre for Children and Youth

2 International Theatre for Young Audiences Researchers Network

3 www.artecomocencia.com

4 Centre for Arts and Social Transformation of the University of Auckland

Radical When?

The “*Radical When*” concerns the study’s historic moment.

This article was written in 2021, during the pandemic COVID-19 that lasts worldwide for eighteen months. Due to the required social distance, many artists lost their jobs, and cultural spaces were closed. Besides, the technology available enabled online conversations worldwide, englobing people from diverse realities.

Radical Where?

The “Radical Where” deals with the research’s social environment.

This study is developed at the University of Stavanger, where I have structure and time to work, and this subject is valued. In this context, FILIORUM emphasizes investigating play, communication, and belonging (UiS, 2021a), and the University of Stavanger has many actions focusing on social justice, art, and internationalization (UiS, 2021b). Besides, immigrant people from many nationalities are more than 21% of Stavanger’s population (COE, 2014). Because of that, according to the Council of Europe (2014), the municipality’s policies include building a “we culture” through the integration of these diverse people, but this aim is far from being achieved (COE, 2014). My studies intend to contribute to this goal. It is noteworthy that Stavanger municipality values artistic activities, promoting diverse projects and events through municipal centers, a high school, and colleges dedicated to teach and promote art. Besides this local reality, this research is part of international discussions and results from studies and practices developed in diverse countries (ASSITEJ, 2020; 2021).

Radical HoW?

The “Radical How” is dedicated to the study’s methodology. The objective isn’t to describe methods but to give relevant information about the process that supports the research’s scientific rigor.

This qualitative study proposes and exercises a *Radical Heteroscientific Methodology* to investigate art’s role in life’s complexity, as explained throughout this article. I reflect based on my experiences and previous scientific works (Juguero, 2019) following the path of all the authors mentioned in this study. The intention is to contribute to local and international discussions, as can be verified through the open data indicated in the references.

Radical Why?

The “Radical Why” justifies the reasons that support the research development and expose its intended contributions.

The social and pedagogical art’s role has been part of my work for more than twenty years. In 2020, discussions about the art’s value emerged worldwide due to the pandemic COVID-19’s catastrophic effects on the field and the contemporary possibilities of international online dialogues. In the same year, I was selected to work at the University of Stavanger on a project where I found the same topics presented in ASSITEJ’s manifesto and discussions worldwide (ASSITEJ 2020; 2021): art’s relevance related to education, democracy, and diversity. However, the assumptions presented in these documents were not scientifically grounded, which hampers the awareness within the field and qualified dialogues between different areas. Moreover, contemporary academic pressures to produce study cases have not always resulted in reflections able to contribute to diverse contexts. The weakness of some studies based on imposed methods made the reproduction of standard rules a goal to be achieved rather than the knowledge development itself.

Noteworthy, the ASSITEJ manifesto is a fundamental source since it shows the central issues that need to be investigated by committed researchers. Still, the policies of the municipality and the University of Stavanger also support the necessity of this research as well as FILIORUM's focus on belonging, communication, and play, as essential to the development and welfare in Early Childhood, echoing throughout life. Thus, scientific development may contribute to the dialectical improvement of the field and the entire society.

Artistic objects are essential to build awareness or naturalize ordinary senses, depending on each construction. Because of that, both democratic and authoritarian leaders from different times and territories fight for the mastery of the tools of cultural expression or try to devalue them. Thus, democratic societies must recognize access to cultural diversity as a priority for social development.

Conclusions

Artistic creations synthesize the values and behaviors of society, promoting ratifications or transformations. The properties of musicality and theatricality are essential to personal and social development since the beginning of life, grounding the emotional roots that base the cultural structures that determine values and behaviors that lead the choices made in each context. Thus, reflecting scientifically on the art's specific crucial role to the entirety of life is a broad necessity essential to a social development committed to better conditions based on respect and democracy as *parity in diversity*.

I hope my proposition of a *Radical Heteroscientific Methodology* may provoke grounded investigations about *Art as Science* and may evolve through critical dialogue between committed researchers and the broad society.

Acknowledgments

FILIORUM, IBU, University of Stavanger, Art as Science collaborative project, ASSITEJ.

References

- Araujo, S. (2012). *Sufixos –ismo e -(i)dade: semântica e produtividade*. Brasília: Universidade Católica de Brasília (monografia de conclusão de curso).
- ASSITEJ. (2020). *ASSITEJ Manifest*. ASSITEJ website. In: <http://www.assitej-international.org/en/2020/09/assitej-manifesto-2/>
- ASSITEJ. (2021). *ASSITEJ Coffee Sessions*. International: ASSITEJ International. In: <http://www.assitej-international.org/en/tag/coffee-sessions/>
- Bakhtin, M. (2010). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- COE (Council of Europe). (2014). "City of Stavanger Intercultural Profile". *Intercultural Cities: building the future on diversity*. COE. In: <https://rm.coe.int/1680482bb0>
- Freire, P. (2016). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz.
- Gabriel. (2011). *Methods and Methodology*. In: <https://deborahgabriel.com/2011/05/13/methods-and-methodology/>
- Giroux, H. (1988). *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez; Autores Associados.
- Halle, K., Dybwik, S. (2020). *Når UiS er ute i kulturen*. Stavanger: Stavanger Aftenblad. In: <https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/xPE3pR/naar-uis-er-ute-i-kulturen>
- Juguero, V. (2019). *Dramaturgias radicais: poéticas matrísticas para uma arte dialógica*. Porto Alegre: Federal University of Rio Grande do Sul.
- Lama, D., Maturana, H. (2016). *El desapego*. In: https://www.youtube.com/watch?v=JfWrDbb_h18.
- Kara, H. (2015). *Creative research methods in the social sciences: A practical guide*. Policy Press.
- Maturana, H., Verden-Zoller, G. (2004). *Amar e Brincar: Fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena.
- UiS-University of Stavanger. (2021). *FILIORUM*. In: <https://www.uis.no/en/research/filiorum-centre-for-research-in-early-childhood-education-and-care>
- UiS-University of Stavanger. (2021). *Mangfold*. In: <https://www.uis.no/nb/finn/tags/mangfold-2995>
- Veschi, B. (2019). *Etimologia de metodologia*. In: <https://etimologia.com.br/metodologia/>
- Winnicott, D. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago editora Ltda.

Implementing an inquiry-based approach to learning in the middle years Arts classroom

Justine Swainson¹, Joanna Cardinal²

¹International Baccalaureate Organization, UK

²International Baccalaureate Organization, The Netherlands

Abstract

The International Baccalaureate's Middle Years Programme (MYP) focuses on inquiry-based teaching and learning, through which teachers support students to construct their own understandings as often as possible in the classroom. Inquiry involves speculating, exploring, questioning and connecting; it has been suggested that this approach develops curiosity and promotes critical and creative thinking. This paper considers how an inquiry-based approach can provide the framework for planning, teaching, learning and assessment in the Arts. Students use research skills to investigate art movements/genres and artworks/performances. They develop ideas and an artistic intention through practical exploration. This provides the opportunity for experimentation in the art form and requires students to acquire and develop discipline-specific skills/techniques. Creating/performing an artwork provides an opportunity for active participation in the art form, and students are required to evaluate their own creation/performance as well as to reflect on their own development as an artist. This framework seeks to promote learner agency and engagement in the Arts through an inquiry-based approach.

Keywords: inquiry-based, IB Middle Years Programme, student-centred, active learning.

Implementar un enfoque de aprendizaje basado en la indagación en el aula de Artes de los años intermedios

Resumen

El Programa de los Años Intermedios (PAI) del Bachillerato Internacional se centra en la enseñanza y el aprendizaje basados en la indagación, a través de la cual los profesores ayudan a los alumnos a construir sus propios conocimientos con la mayor frecuencia posible en el aula. La indagación implica especular, explorar, cuestionar y conectar; se ha sugerido que este enfoque desarrolla la curiosidad y promueve el pensamiento crítico y creativo. Este documento considera cómo un enfoque basado en la investigación, puede proporcionar el marco para la planificación, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en las Artes. Los estudiantes usan habilidades de investigación para estudiar movimientos / géneros artísticos y obras de arte / representaciones. Desarrollan ideas y una intención artística a través de la exploración práctica. Esto brinda la oportunidad de experimentar en la forma de arte y requiere que los estudiantes adquieran y desarrollen habilidades / técnicas específicas de la disciplina. La creación / interpretación de una obra de arte brinda una oportunidad para la participación activa en la forma de arte, y requiere que los estudiantes evalúen su propia creación / desempeño, así como que reflexionen sobre su propio desarrollo como artista. Este marco busca promover la agencia de aprendizaje y la participación en las Artes a través de un enfoque basado en la indagación.

Palabras clave: basado en la indagación, Programa de los Años Intermedios del IB, centrado en el alumno, aprendizaje activo.

Introduction

The paradigm shift from teacher-centred to student-centred teaching and learning in the last few decades has led to an increased emphasis on the inquiry-based approach, but this approach is not new. In the 1930s Whitehead (1930) asserted “From the very beginning of his education, the child should experience the joy of discovery” (p.314) and, around the same time, Maria Montessori developed formal methods to implement an inquiry-based approach. Concurrently, in Russia and the Ukraine, Vygotsky, Gal’perin and others were developing and empirically testing methods to develop student understanding many – if not all - of which implemented an inquiry-based approach.

The default position for Arts teachers has tended to be that of instruction, leading to guided imitation, and finally unleashing their students to carry out individual work. Hutchings suggests that “the dominance of ‘theory’ in late twentieth-century research in the Arts has produced new manifestations of dogmatic teaching (which legitimate themselves through a conviction about the necessity and incontrovertibility of the theory espoused by the teacher)” (2007, p.11-12). The inquiry-based approach can therefore be somewhat uncomfortable in the beginning, as the focus shifts to student-directed activity.

What is inquiry?

Despite its frequent use, the term “inquiry-based” is rarely defined. To many, the term is synonymous with research and, while research can certainly be a component, it is only one aspect of the approach. Hutchings (2007) states that “Enquiry-Based Learning is about ensuring that, as far as is possible, students acquire their knowledge by means of a process of active learning” (p.12). Hutchings later clarifies this definition, warning that: “Active learning is not just about doing things; it is about students actively thinking” (p.16). Practical activity does not necessarily involve active thinking and listening to a presentation does not preclude it. Thus, it can be seen that inquiry-based teaching encompasses a wide range of diverse strategies, it is not limited to research skills, and therefore “there is a vast amount of skilled activity required of a ‘teacher’ to get a learner to discover on his own” (Bruner, 1977, p.xiv). The benefits of active thinking and doing for both students and teachers may be great, with Hutchings proffering that “the desired learning outcomes are more likely to become intellectually embedded: what we discover, we retain” (2007, p.12).

Inquiry cycles and models

Many teachers use established frameworks to develop inquiry-based units of work and to plan lessons. A brief comparison of three popular inquiry models is provided below (Table 1) and highlights the similarity between different models which are usually represented by graphics and symbols. Whilst undoubtedly helpful, inquiry cycles do not guarantee effective inquiry-based learning and teaching.

Table 1.

Comparison of three popular inquiry models

Kath Murdoch Inquiry Cycle Murdoch, 2019	French & Marschall (Steps in brackets relate to development of conceptual understanding) Marschall & French, 2018	Stripling Model Stripling 2009
Tune In	Engage	Connect
Find out	(Focus) Investigate	Wonder Investigate
Sort Out	Organize (Generalize)	Construct
Go further		Express
Reflect and act	(Transfer) Reflect	Reflect

From graphics to pragmatics

Diagrams and lists of activities can support teachers' understanding of inquiry-based teaching and learning but they will not inevitably result in active learning. Given that teachers are often accused of teaching to the test and that "assessment has an overwhelming influence on what, how and how much students study" (Gibbs & Simpson, 2004, p.3), revision of the IB MYP arts guide seeks to drive active student learning by combining relevant steps from established inquiry cycles with objectives and assessment criteria.

The revised MYP arts guide has four objectives, all of which require active learning:

- Investigating:
 - » Students investigate a movement or genre in their chosen arts discipline.
 - » Students critique an artwork or performance from the chosen movement or genre.
- Developing:
 - » Students practically explore ideas to inform development of a final artwork or performance.
 - » Students present a clear artistic intention for the final artwork or performance.
- Performing/creating:
 - » Students create or perform an artwork.
- Evaluating:
 - » Students appraise their own artwork or performance.
 - » Students reflect on their development as an artist.

The objectives can be addressed singly, in any combination and in any order in a unit of work. Assessment criteria have been developed to assess the extent to which students achieve each of the objectives. The Arts naturally lend themselves to an inquiry-based approach because "There exist no specific, fixed solutions, so that students have to make their own crucial decisions about processes and outcomes" (Hutchings, 2007, p.19); this can be the most overwhelming and at the same time the most liberating position from which to approach inquiry-based learning. So, how can inquiry be the basis for the acquisition of theory, techniques and practical skills in Arts disciplines?

Let us consider an inquiry-based approach to learning an aspect of basic music theory, namely the tonal patterns that discern major from minor scales. Working in groups, students are presented with four different keyboard tablatures - for 3 major and 1 minor scales. Students experiment on the keyboard, and using a Project Zero visible thinking strategy, think-pair-share-square, (Harvard Graduate School of Education, n.d.), they find the odd one out and develop a preliminary explanation of why. At this point, the teacher can provide an explanation of tones and semitones, or, to remain fully student-centred, facilitate research by the students towards the construction of a definition and understanding. Back in groups, students use the keyboard tablatures and the keyboard to discover the interval system for a major scale (WWHWWWH). They confirm their findings with a peer group. For the next step of the learning, students are assigned a minor scale – the teacher can decide whether this will be of only one type, or for more able learners, all three types of minor scales. Students repeat the discovery activity and share their findings. If harmonic, melodic and natural minors have all been investigated, this could culminate in groups of students presenting their findings to the class. This introductory inquiry could also lead to an exploration of the circle of fifths, other types of scales (e.g. pentatonic) or arpeggios and chords, or even modes.

In the visual arts classroom, we might consider inquiry-based learning as a vehicle for developing pencil drawing techniques. To engage student interest, the teacher offers for consideration a number of pencil-drawn self-portraits which demonstrate different artistic styles and techniques. Students observe the aesthetics of the portraits - they look at profile, facial proportions, feature placements in the portrait drawing, identify the artistic techniques the artist has used, and consider how these contribute to what the artist conveys about him/herself. Next, students practice different mark making techniques in their sketchbooks, for example shading, cross hatching, stippling and creating different line thicknesses. At this point they may conduct some research to help them develop these skills further if they think they may use them in their own artmaking process. This practical exploration of techniques provides an opportunity for students to develop an artistic intention for their own self portrait, and serves as preparation to create their own artwork.

Jacqueline Smith-Autard (2010) in her book "Dance Composition, a practical guide to creative success in dance making" considers five categories of stimulus for somatic explorations: visual, auditory, tactile, kinaesthetic and ideational. Any of these stimuli may provide a springboard for practical classroom explorations and inquiry in preparation for a performed composition. For example, the teacher provides students with auditory stimuli such as a heartbeat, a dripping tap, or a fire alarm, or with tactile stimuli such as something sticky, cold, or rough. From the selected stimulus, students work individually or in pairs to brainstorm and try out dance movements that could effectively represent, or develop an idea from, the stimulus. This practical activity can be taken through a cycle of inquiry, action and reflection as the student creates, refines and finalizes a dance composition.

The Arts in International Baccalaureate's Middle Years Programme offers a framework where any of the above inquiry-based activities would find a natural place in the classroom. Opportunities to address the objectives of Investigating, Developing, Creating/Performing can be clearly identified in the examples offered, and it is anticipated that the fourth objective of Evaluating becomes a routine conclusion to any of the preceding activities. Students in MYP Arts are encouraged to maintain a learning log or journal in which to reflect on what worked or did not work during the inquiry process, articulate new learning, and keep a record of learnings that they can apply in different contexts to future inquiry. The journal serves as a space to reflect upon personal change of ideas and perspectives, consider constructive criticism from peers and teachers, assess the inquiry process and adjust for future inquiry in the light of how new skills, strategies, tools, and resources influence learning.

Conclusion

Perhaps the most powerful justification for adopting an inquiry-based approach to learning is that rather than being taught what to think, students are being taught how to think, developing inquiry skills and nurturing inquiring attitudes that will serve them well in later (hopefully lifelong) learning. Classroom teachers relinquish much of their traditional role as instructor, in favour of the role of facilitator, asking questions rather than providing answers, and nurturing their students' sense of responsibility for their own learning. The classroom dynamic shifts from being teacher-centred to being learner-centred.

"Inquiry places students at the heart of learning by empowering them to follow their sense of wonder into new discoveries and insights about the way the world works."
(Barbara Stripling, 2003, p.4)

Acknowledgments

The IB gratefully acknowledges the generous contributions of IB World Schools and a global community of educators who collaborate in the development of the MYP. Particular thanks are due to Lauren Cullimore, of St. Paul's Grammar School, Sydney and Elysia Sheehan, of Lycée Français, Chicago for their contributions of inquiry-based learning activities for MYP dance and visual arts included in this paper.

References

- Bruner, J. S. (1977). *The process of education: [a landmark in educational theory] / Jerome S. Bruner*. Harvard University Press.
- Gibbs, G., Simpson, C. (2004) Conditions under which assessment supports student learning. *Learning and Teaching in Higher Education* 1, 3-31.
- Harvard Graduate School of Education. (n.d.). *Think, Pair, Share*. Retrieved from http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Think%20Pair%20Share_1.pdf
- Hutchings, W. (2007). "Enquiry-Based Learning: Definitions and Rationale". Manchester, UK. Centre for Excellence in Enquiry-Based Learning, The University of Manchester.
- Marschall, C., French, R. (2018). *Concept-Based Inquiry in Action*. (1st ed.). Thousand Oaks, USA: Corwin.
- Murdoch, K. (2019). *A model for designing a journey of inquiry*. Retrieved from: <https://static1.squarespace.com/static/55c7e-feae4b0f5d2463be2d1/t/5dcb82551bdcf03f365b0a6f/1573618265386/A+MODEL+FOR+DESIGNING+A+JOURNEY+O-F+INQUIRY.pdf>
- Smith-Autard, J. M. (2010). *Dance Composition: A practical guide to creative success in dance making*, (6th ed.). Bloomsbury Publishing, London.
- Stripling, B. (2009). Inquiring minds want to know: Using primary sources to guide inquiry-based learning. Presentation Library of Congress TPS Program, Washington, D.C.
- Stripling, B., Hughes-Hassell, S. (2003). *Curriculum connections through the library. Principles and Practice Series*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Whitehead, A. N. (1930). Aims of education and other essays. *Chicago Schools Journal*, 12, 314.

Elaboration of artistic projects and social commitment in the university environment

María Paula Santiago Martín de Madrid

Universitat Politècnica de València, España

Abstract

Shifting the priority of the educational process to student learning represents, to a large extent, a break with the traditional model in university classrooms. Through these it is intended that the students, by assuming a special role in the involvement in the teaching-learning process, become the main subject of it. In this sense, in recent years, it has sought to design learning spaces and guide the process of acquiring knowledge and skills from a perspective in which the application of methodologies such as the preparation of projects have acquired a great role. In the university academic field and specifically in the field of knowledge related to Fine Arts, the elaboration of projects is a very widespread methodology. It allows students to develop the concepts learned, as well as initiative and creativity. At the same time, this methodological strategy brings them closer to other dynamics such as consulting sources, searching for information, writing texts, and research-related processes. Likewise, during the last years an increase in interest on the part of the students to develop projects of social involvement has been detected. The free-themed proposals have resulted in works whose contents address issues that highlight this trend. For example, numerous studies have been carried out that take as a starting point, among others, gender issues, environmental problems, migration and different Sustainable Development Goals. In this communication, allusion is made to the project dynamics carried out in a Bachelor of Fine Arts subject whose results have been materialized in the realization of different exhibition projects.

Keywords: Project, methodology, university, art, social commitment.

Elaboración de proyectos artísticos y compromiso social en el entorno universitario

Resumen

Desplazar la prioridad del proceso educativo al aprendizaje del alumnado representa, en buena medida, una ruptura con el modelo tradicional en las aulas universitarias. A través de estas se pretende que el alumnado, al asumir un especial protagonismo en la implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se constituya como sujeto principal del mismo. En este sentido, en los últimos años, se ha buscado diseñar espacios de aprendizaje y guiar el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades desde una perspectiva en la que la aplicación de metodologías como la elaboración de proyectos han adquirido un gran protagonismo. En el ámbito académico universitario y concretamente en el campo de conocimiento relacionado con la Bellas Artes, la elaboración de proyectos es una metodología muy extendida. La misma permite desarrollar por parte del alumnado los conceptos aprendidos, así como la iniciativa y la creatividad. Paralelamente, esta estrategia metodológica les aproxima a otras dinámicas como la consulta de fuentes, la búsqueda de información, la redacción de textos y los procesos vinculados con la investigación. Asimismo, durante los últimos cursos se ha detectado un

incremento en el interés por parte del alumnado por desarrollar proyectos de implicación social. Las propuestas de temática libre han derivado en trabajos cuyos contenidos abordan cuestiones que ponen de manifiesto esta tendencia. Por ejemplo, se han llevado a cabo numerosos trabajos que toman como punto de partida, entre otros, cuestiones de género, problemas medioambientales, migraciones y diferentes Objetivos de Desarrollo Sostenible. En esta comunicación se hace alusión a la dinámica proyectual llevada a cabo en una asignatura de Grado en Bellas Artes cuyos resultados se han materializado en la realización de diferentes proyectos expositivos.

Palabras clave: Proyecto, metodología, universidad, arte, compromiso social.

CIVAE 2021 | July 14 -15, 2021

3rd Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

María Paula Santiago Martín de Madrid
Universitat Politècnica de València, España

Elaboración de proyectos artísticos y compromiso social en el entorno universitario

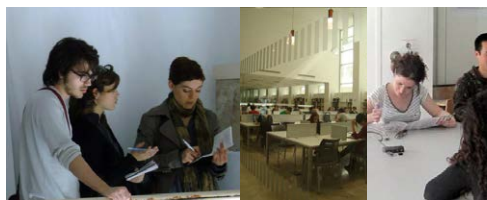
Elaboration of artistic projects and social commitment in the university environment

En el ámbito académico universitario y concretamente en el campo de conocimiento relacionado con la Bellas Artes, la elaboración de proyectos es una metodología muy extendida. La misma permite desarrollar por parte del alumnado los conceptos aprendidos, así como la iniciativa y la creatividad. Paralelamente, esta estrategia metodológica les aproxima a otras dinámicas como la consulta de fuentes, la búsqueda de información, la redacción de textos y los procesos vinculados con la investigación.

Metodología proyectual en el aula

En el marco de la asignatura *Presentación y divulgación de la obra de arte*, impartida en el Grado en Bellas Artes, se abordan entre otros los siguientes **contenidos relacionados con la metodología proyectual**.

- ✓ El método proyectual y la metodología de investigación artística
- ✓ Búsqueda, captación y selección de información
- ✓ El planteamiento de proyectos artísticos
- ✓ La propuesta expositiva de obra
- ✓ La divulgación y difusión del proyecto artístico



Desarrollar estrategias relativas a las metodologías para la elaboración de proyectos artísticos, así como a las relacionadas con la adecuación de la obra a un entorno concreto constituye uno de los objetivos básicos. Por tanto, los contenidos están estrechamente relacionados con la adquisición de habilidades encaminadas al establecimiento de relaciones con entidades públicas y privadas, así como con la divulgación de las propuestas expositivas y proyectos artísticos.

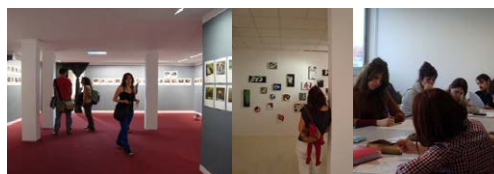


La exposición de proyectos artísticos

Esta se plantea como resultado de la aplicación de la metodología basada en proyectos y partimos del hecho de **que la exposición de arte** contiene una dimensión amplia en la que no sólo se hacen visibles determinados objetos artísticos. Por el contrario, se trata de un acto de comunicación en el que el público, encargado de su interpretación, tiene protagonismo, ya que si bien la exposición se puede concebir como una escenificación, el proyecto presentado desempeña un rol comunicativo que se halla expuesto al discurso social, a la crítica y, en numerosas ocasiones, a la sensibilización sobre algún tema o problemática concreta.

Por tanto, se pretende favorecer la realización de proyectos expositivos concebidos como un complejo sistema en el que intervienen, entre otras, cuestiones relacionadas con:

- > Conceptualización
- > Diseño
- > Organización
- > Comunicación



En el marco de la asignatura, se plantea la realización de exposiciones colectivas o individuales que parten de una reflexión previa de carácter conceptual, donde la gestión, la elaboración de material divulgativo y el montaje técnico de las obras es llevado a cabo íntegramente por el alumnado. Esto hace que todas las decisiones requeridas sean tomadas en el contexto del aula con el consenso colectivo. Por otro lado, diferentes alumnos y alumnas adoptan, en función de sus propios perfiles, diferentes roles en el proceso de desarrollo del proyecto.

Conclusión

A modo de **conclusión** cabe destacar que durante los últimos cursos se ha detectado un incremento de motivación del alumnado así como un incremento en el interés por desarrollar proyectos de implicación social. Las propuestas de temática libre han derivado en proyectos cuyos contenidos abordan cuestiones que ponen de manifiesto esta tendencia. Por ejemplo, se han llevado a cabo numerosos trabajos que toman como punto de partida, entre otros, cuestiones de género, problemas medioambientales, migraciones y diferentes Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Playing socio-political games: Guess Who of women artists

Beatriz Martínez-Villagrasa, Alba García-Martínez, Rosa Belén Gallego Lendínez

Visual Arts and Design Department, University of Barcelona, Spain

Abstract

This study is framed within the framework of a doctoral thesis on critical games. Games and art have crossed, at least since the beginning of the twentieth century, as we see in the use of the Exquisite Corpse of the Surrealists, in Duchamp's obsession with chess and in the Fluxus games boxes. During the last twenty years, the separation between games and art has dissipated as much for the artists as for the creators of games. The field in which games and art have converged, superimposed, collided, found and, above all, interacted has not yet been widely explored. This research is about finding new ways of thinking about games, new ways to use games to think about the rest of the world. How games can contribute as an artistic medium and how art can subvert the order of the power of games. In this article we are going to focus on the work of art *Who is She?* created by Rosa Lendínez, Attiz and Alba Refulgente and created for the exhibition **NEGOCIO** (García-Martínez & Martínez-Villagrasa, 2019), which is both a critical game and a sculpture. Unlike the original *Guess Who?*, where the choice of the opponent is guessed only based on the physical appearance of the characters, this version shows the role of women within the framework of contemporary art, focusing on the professional career of each artist. This proposal changes completely the way of playing the traditional *Guess Who?*, leaving aside the physical appearance, to show that women in contemporary art have a discriminatory position, invisibilizing their careers and artistic production. This time, players must ask questions based on the career of the artist to know who is who, and for that, they must firstly know their career, not their physical features.

Keywords: guess who, women, Spain, artists, critical game.

Jugar a juegos sociopolíticos: Quién es quién de mujeres artistas

Resumen

Este estudio se enmarca en el marco de referencia de una tesis doctoral sobre juegos críticos. Los juegos y el arte se han cruzado, al menos desde principios del siglo XX, como vemos en el uso del "Cáncer Exquisito" de los Surrealistas, en la obsesión de Duchamp por el ajedrez y en las cajas de juego de Fluxus. Durante los últimos veinte años, la separación entre juegos y arte se ha disipado tanto para los artistas como para los creadores de juegos. El campo en el que los juegos y el arte han convergido, superpuesto, colisionado, encontrado y, sobre todo, interactuado todavía no ha sido ampliamente explorado. Esta investigación trata de encontrar nuevas formas de pensar sobre los juegos, nuevas formas de usar los juegos para pensar en el resto del mundo. Cómo los juegos pueden contribuir como medio artístico y cómo el arte puede subvertir el orden del poder de los juegos. En este artículo nos vamos a centrar en la obra de arte *¿Quién es ella?* creado por Rosa Lendínez, Attiz y Alba Refulgente y creado para la exposición **NEGOCIO** (García-Martínez & Martínez-Villagrasa, 2019), que es a la vez un juego crítico y una escultura. A diferencia del original *Guess Who?*, donde la elección del oponente se adivina únicamente en base a la apariencia física de los personajes, esta versión muestra el rol de la mujer en el marco del arte contemporáneo, enfocándose en la carrera profesional de cada artista. Esta propuesta cambia por completo la forma de jugar al tradicional *¿Adivina quién?*, dejando de lado

la apariencia física, para mostrar que las mujeres en el arte contemporáneo tienen una posición discriminatoria, invisibilizando sus carreras y producción artística. En esta ocasión, los jugadores deben hacer preguntas basadas en la carrera del artista para saber quién es quién, y para eso, primero deben conocer su carrera, no sus rasgos físicos.

Palabras clave: adivina quién, mujeres, España, artistas, juego crítico.

Introduction

This research arises from being aware of the limited presence of women in the Spanish art business. As artists and researchers, we find this problem particularly acute in contemporary art fairs such as ARCO Madrid, ArtMadrid, Hybrid and Justmad. Since these are a clear reflection of the real workplace and the flow of art in galleries.

This problem comes from the base of the art market and the role that women have historically played in it. Her role has always been as an object of study, never as an artist or creator. The figure of the woman is considered as a passive element of observation. It is limited to being contemplated by the male artist. They represent femininity repeating some archetypes such as the mother, the saint or the harpy (García-García, 2009). The Google Scholar search for “Women in Art” brings some results on their representation, especially in relation to sexuality. As a result of this search, the first papers that the platform offers focus on the representation and sexualization of women in art (Albarrán Diego, 2007). Most of the few articles that refer to women as artists focus only on feminisms and popular art created by women (Gargallo Celentani, 2018).

During the second half of the 20th century the deconstruction of the image of women through art began to be considered. Not only breaking with the archetypes that we drag on the representation of women, but also reclaiming her place as a woman artist. A woman who creates and has something to say.

Women in contemporary art fairs

As a consequence of this situation, an analysis of the presence of female artists in the most prominent contemporary art fairs in Spain was carried out. The report InformeMAV#17 analyzes the presence of women at the ARCO, ArtMadrid, Hybrid and Justmad art fairs. The absence of women is evident, not only as artists who exhibit, but on all levels. Focusing on the ARCO fair in 2018, the data is:

- only 6% of the total number of artists in ARCO18 are women
- 34% from the galleries that participate in ARCO are led by women
- 80% of the Committee members ARCO organizer is made up of men
- 71.4% from the awards assigned in the call goes to a man

The lack of female presence in ArtMadrid is similar to ARCO. Hybrid and Justmad fairs give more prominence and exhibit a greater number of female works. Although these fairs are more alternative and have less impact than ARCO and ArtMadrid. In ARCO19, the number of female artists rises from 6% to 6.13%, while in the 2020 edition, there is a 7% more female presence (“La presencia de mujeres artistas crece un 7% en ARCO 2020,” 2020). It is an approximation and a first step, but it is not enough considering the number of art graduates in Spanish universities each year. This situation shows there is a disconnection between the number of women who study art and who actually have a professional career. For the exposed situation, as women artists and researchers, we need to disseminate this reality. For that, there is an ideal format in the game to represent this problem.

Why the use of game?

The main purpose of *Who is she?* (2018) in this exhibition was guessing which was the general knowledge about women artists in Spain and, furthermore, create a shocking experience in the public when they realise that they don't know any women in the art market.

Game is the best way to get people involved in this problem. On the one hand, art continues to be immersed in a bubble that separates it from society, the role of the artist as a genius and the work of art as something elevated and incomprehensible for the uninitiated still remains. On the other hand, the game production system responds, for the most part, to perpetuating parameters of the current economic and social system, such as war games as *Call of Duty* (2003-present) or *Battlefield* (2002-2018), or like other more traditional ones, for instance, *Monopoly* (1935). We started from the following hypotheses to consider the role of games in artistic creation:

- The use of the game as an artistic language reduces the intensity of the contemplative aspect of the artistic work. This helps to break down the barriers that impose respect and subordination towards it.
- The playful and interactive aspect of the games makes the contents of the artwork more intelligible.
- Using the game as a means of communication is effective for art to transmit the social reality of its time.
- That the public relate the artistic works to a field known as that of the game facilitates their involvement as an active part within the content of the work.
- Games are generators of culture and association, since the public, by getting involved in them, makes their social aspect manifest, creating dialogue and community.

Who is she? (2018) was created thanks to the scholarship for young artists from the critical games exhibition NEGOCIO at the Las Cigarreras Cultural Center in Alicante (García-Martínez & Martínez-Villagrasa, 2019). So, in the frame of this exhibition we had to observe and analyse how people connected with the works of arts, which were also games. In turn, this exhibition was created as an object of study for the thesis "Critical Games: Games as a Means of Expression in Art" by Alba García-Martínez (García-Martínez, 2021).



Figure 1. *Who is she?* (2018)

Project development

We looked for a game in which people were to find out: Guess Who? This is a two-player guessing game from 1988. In Guess Who? Each player has an identical game board containing 24 pictures of characters identified by name. The game begins with each player choosing a random card from a sepa-

rate pile of cards that contain the same 24 images. The object of the game is to be the first to determine which card the opponent selected. This is achieved by asking a question about the appearance of the character (if he has glasses, accessories, about his hair colour...), one per turn, the answer can be yes or no. When the opponent answers the question, the characters that do not meet the criteria are eliminated and the cards are knocked off the board.

Our project has this format but the questions about the artists are focused on their professional career and their biography, rather than their aspect. It was about recognizing them as artists and not by their physical image. For this reason, we decided to incorporate some icons that reflected this information in the lower part of each illustrative portrait.



Figure 2. Icons in the lower part of *Who is she?* (2018)

Characters

When the format was defined, we searched and selected the characters for our game. We looked for (in the websites of Spanish Universities of Fine Arts, in documentary sources and in art catalogue archives) women artists with a consolidated career, who actively produce work and, if possible, who combine this work with academic research and university teaching. Of all of them, we reviewed their web pages, their resumes, if they assiduously published articles or participated in congresses and art fairs. Also, if they take part in group or individual exhibitions. Finally, we selected 24 candidates and contacted them. In most cases they answered positively and were collaborative. After the initial exchange of emails, we asked them to complete a short interview-survey (to obtain all the information that needed to be reflected in the game) and a portrait of themselves for the game board and cards.



Figure 3. Characters of *Who is she?* (2018)

Production of the game

Then we started the materialization of our idea: the game. It was made with medium density fibreboard and pine wood strips. Combining manual processes with laser technology and digital tools. The design of the board and the cards was made from vector drawing in Adobe Illustrator. The portraits are simplifications of the images provided by the artists. We generate a code of icons with linear style stamps.

To obtain the shape of the wooden game pieces that are raised when playing, we use laser cutting on the medium density fibreboard. In these pieces, the graphic part (drawing and grisaille) was made by combining various techniques. The lines of the portrait drawing and the frame design and icons on each piece were first laser-printed. This initial impression was markedly linear and flat, wherewith, to give the pieces three-dimensionality and depth, we made a grisaille, like a watercolor: we generate areas darker than the base color of this material. For this we use vegetable inks that we apply with a brush, diluted in water. Finally, we apply a layer of fixative and matte varnish to give luster and improve the maintenance of the drawing for a better durability of the wood. The structure that gives unity to the game boards was made by articulating pine wood slats with metal brackets nails. The cards and rules of the game were printed twice, once for each player, on paper, in blue and red.



Figure 4. Cards of *Who is she?* (2018)

Exhibition and results

It was considered useful to take advantage of the presence of the public in the NEGOCIO exhibition (García-Martínez & Martínez-Villagrasa, 2019) to carry out some type of empirical contrast of the hypotheses defended before. To do this, we borrowed demographic tools from the social sciences that shed light on quantitative data and combined them with direct observation to qualitatively complete the results. The results of this study would help us to confirm that critical art can have a certain social impact. Three kind of questionnaires were designed, which had to be answered at three different types of moment:

- Initial questionnaire (Pretest): before entering the exhibition. Its purpose was to analyse the “base” state of opinion of the visitors and allows to quantify the influence of the exhibition by comparing it with the following questionnaires.
- Questionnaire at the exit of the exhibition (Posttest I): the objective is to evaluate the momentary impact of the exhibition on the previous ideas (“base” state of opinion) of the visitor.
- Distant questionnaire (Posttest II): it was carried out three months after the end of the exhibition. It seeks to analyse the mark that the exhibition may have left on the attitude or permanent thought of the person.

On the other hand, a qualitative analysis system was established that was based on observation and taking notes. This observation was made on opening days and, during the time the exhibition was opened, four hours a day, two random days each week. Therefore, the total hours observed was 68. The question referring to *Who is she?* (2018) was in the specific questions explained below:

Table 1.

Tests related questions

Pretest	Posttest I	Posttest II
(All specific questions).	Have any of the games on display caused you any kind of reflection?	Do you remember any of the exhibited works? Which?
	Have you incorporated any new nuances to your perception of the social phenomena they deal with?	During this time, has any work in the exhibition come to your mind (in a conversation, when seeing a related news item, etc.)? Why?

All the specific questions that are asked before entering the exhibition are focused on testing both the degree of prior knowledge and the interest raised by the social issues that are discussed. The results of the pretest were compared, in the subsequent tests, with the works that have aroused the greatest interest.

Table 2.

Tests related questions

How many contemporary women artists from Spain do you know?		Why do you think Spanish artists (women) are little known?	
no	51,5%	a- Because there are few and they have little relevance.	12,1%
2	19,7%	b- Because it is one more field where there is gender discrimination.	66,7%
5	7,6%	c- They are known.	13,6%
10	21,2%	other	7,6%

If we talk about the degree of knowledge of Spanish artists, more than half of the users stated that they did not know any, compared to 21.2% who knew 10 or more. If we look at the reasons underlying this ignorance, 66.7% based it on gender discrimination; however, 12.1% considered that it was the result of the shortage of women artists and their lack of relevance. Despite the fact that this last option represents a low percentage, it is worth mentioning it because we considered it to be the most far-fetched answer. On the other hand, 13.6% believe that they are known, which is quite paradoxical; we do not know in which media have frequently heard of Spanish living women artists. Among the 7.6% who answered "other", there were sexist and disrespectful opinions denouncing the work of women artists, merely for the fact of being women. In turn, we find references to the precariousness of artists in Spain, both women and men:

In general, visual arts in Spain have little visibility. It is a sector with little importance in the institutions of the State: you just must go to the INEM and fill out the job application. It is not contemplated that someone may be trained or specialized in arts. It is a precarious and precarised sector. It affects everyone in the sector, regardless of the artist's gender. (Anonymous, personal communication, August 2018).

Despite these data, it should be noted that *Who is she?* (2018) was one of the works with the best reception among the public, specifically, of the 18 works exhibited, 11% of those surveyed affirm that this is the work they remember the most according to the results of the Posttest II. Therefore, given these results, the initial objective for which this project arose, to disseminate and give more presence to women artists, to demonstrate the sexist bias of art and the lack of support and representation that they receive through the usual, institutional and market, has been reached.

Acknowledgments

This project was born from the production grant from **NEGOCIO** exhibition, which, in turn, was awarded with the III Buit Blanc grant from Las Cigarreras Cultural Center.

References

- Albarrán Diego, J. (2007). Representaciones del género y la sexualidad en el arte contemporáneo español. *Foro de Educación: Pensamiento, Cultura y Sociedad*, 9, 297–309.
- García-García, F. (2009). Revisiones de la imagen de la mujer en el arte contemporáneo. In *Investigación y género, avance en las distintas áreas de conocimiento : I Congreso Universitario Andaluz Investigación y Género* (pp. 429–439). Universidad de Sevilla.
- García-Martínez, A., Martínez-Villagrasa, B. (2019). *NEGOCIO*. Centro Cultural Las Cigarreras.
- García-Martínez, A. (2021). *Juegos Críticos: El juego como medio de expresión en el arte*. Universitat de Barcelona.
- Gargallo Celentani, F. (2018). Mujeres, feminismo y arte popular. *Política y Cultura*, (50), 259–265.
- La presencia de mujeres artistas crece un 7% en ARCO 2020. (2020, February 26). *The Objective*.

Renaissance and Baroque Art through an Iconographic Escape Room

Joana Rodríguez Pérez

Universidad de La Laguna, España

Abstract

This proposal aims to bring the students of the subject Geography and History in the 3rd year of ESO closer to the art of the Modern, Renaissance and Baroque periods, through the analysis of images of one of the most recurrent themes of these artistic styles: christian iconography. This will be approached through a learning situation that culminates in the making of an *Escape Room*, so that the pupils become the protagonists of their teaching-learning process and are immersed in an educational game in which the subject matter is related in its entirety to the contents of the subject. In short, this project aims to bring together, through a playful activity, contents that are generally less enthusiastically accepted by a large part of the student body through more traditional methodologies.

Keywords: didactic, iconography, christian iconography, Renaissance, Baroque, Escape Room.

El arte del Renacimiento y el Barroco a través de un *Escape Room* iconográfico

Resumen

Esta propuesta pretende acercar al alumnado de la asignatura de Geografía e Historia de 3º de la ESO el arte correspondiente a la Época Moderna, Renacimiento y Barroco, a través del análisis de las imágenes de uno de los temas más recurrentes de estos estilos artísticos: la iconografía cristiana. Este hecho se abordará a través de una situación de aprendizaje que culmine en la realización de un *Escape Room*, de modo que los alumnos se conviertan en protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje y se vean inmersos en un juego educativo en el que la temática está relacionada en su totalidad con los contenidos de la asignatura. Este proyecto, en definitiva, pretende aproximar, a través de una actividad lúdica, contenidos que, de manera general, mediante metodologías más tradicionales, son aceptados con menor entusiasmo por gran parte del alumnado.

Palabras clave: didáctica, iconografía, iconografía cristiana, Renacimiento, Barroco, Escape Room.

Introducción

De manera general, el estudio del arte queda cada vez con mayor frecuencia fuera de los discursos de las asignaturas de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). A pesar de que los currículos oficiales incorporan estos contenidos como un elemento más dentro de los entendidos como fundamentales en el itinerario propuesto, la realidad es que en la mayoría de las ocasiones estos temas quedan relegados a un segundo plano, de modo que son escasamente abordados o simplemente se obvian. Este hecho empeora aun más, si cabe, cuando nos damos cuenta de que, a pesar de ser consumidores natos de imágenes y vivir cada vez más en un mundo mayormente visual, no somos capaces de analizar

este medio de comunicación y de conocer los elementos que conforman esas imágenes, y que pueden tener distintos significados. En este sentido, entendemos que reflexionar sobre la mirada y, en nuestro caso, educar en la mirada, se convierte en un hecho fundamental en este tiempo.

Con todo, esta comunicación presenta una propuesta que pretende proporcionar herramientas a docentes de la Enseñanza Secundaria Obligatoria para abordar el estudio del arte correspondiente a la Época Moderna. Así, esta se propone acercar al alumnado de la asignatura de Geografía e Historia de 3º de la ESO (según los currículos oficiales de la Comunidad Autónoma de Canarias) el arte del Renacimiento y Barroco, a través del análisis de las imágenes de uno de los temas más recurrentes de dichos estilos artísticos: la iconografía cristiana. Este hecho se abordará a través de una situación de aprendizaje que culmine a través de la aplicación de una de las metodologías pedagógicas más estudiadas y en boga en los últimos años: la gamificación, concretamente a través de un *Escape Room*. Esta propuesta plantea que el estudiantado se convierta en protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje y se vea inmerso en un juego educativo en el que la temática está relacionada en su totalidad con los contenidos de la asignatura, y especialmente con el arte. Este proyecto, en definitiva, pretende aproximar, a través de una actividad lúdica, contenidos que, de manera general, a través de metodologías tradicionales, son aceptados con menor entusiasmo por gran parte del alumnado, y busca aproximarlos a un arte que, de primera mano, parece estar muy lejano de su tiempo.

La propuesta

Con el fin de obtener un resultado satisfactorio y lograr conseguir los objetivos que nos formulamos con esta propuesta, la organización de la misma debe ser categórica. Es importante que el transcurso de actividades disponga de sentido lógico, de tal manera que estas se sucedan coherentemente. La propuesta consta de tres fases igual de importantes cada una de ellas para lograr un aprendizaje exitoso evitando que los contenidos se pierdan en las formas. La primera, supone la estructuración y planificación minuciosa por parte del docente, de modo que se concreten las fases del trabajo, realización del material que necesitarán los alumnos y alumnas y la elaboración del instrumental para el *Escape Room* (selección de obras, pistas y enigmas, códigos QR para que el alumnado pueda observar la imagen con mayor detalle, etc.) La segunda fase, implica el comienzo de la situación de aprendizaje misma. Esta supone tres sesiones en el aula para trabajar las características del arte del Renacimiento y del Barroco, así como introducirles en el estudio iconográfico y concretamente en la iconografía cristiana de estos estilos artísticos. La tercera fase, por su parte, está compuesta por la última sesión dedicada plenamente a llevar a la práctica el juego de escape. En esta comunicación desarrollaremos exclusivamente esta fase ya que supone mayor dedicación y control de materiales por parte del/la docente.

La función del profesor/a resulta siempre primordial para cualquier propuesta dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Pero más lo es aun si se trata de una propuesta en la que los/as estudiantes asumen el papel protagonista y, en cierto modo, van a ser ellos/as mismos quienes dirijan, guíen y determinen dicho proceso. Del mismo modo, utilizando una metodología como la gamificación, en la que las actividades son distendidas y amenas, es muy fácil dejarse llevar, sucediendo que los objetivos, tanto de la propuesta como del propio currículo, se vean ensombrecidos y pasen a un segundo plano. Este hecho es muy arriesgado debido a que no podemos olvidar que el principal objetivo es conseguir un aprendizaje satisfactorio. Por este motivo, en esta ocasión el trabajo docente debe ser doblemente cuidadoso y preciso, atendiendo a múltiples aspectos.

Para la elaboración del *Escape Room* debe procederse en un primer paso a discurrir una narrativa lógica que de sentido al juego en sí mismo, y a este dentro de la situación de aprendizaje que le precede —si la hubiera—. Así, es muy facilitador elaborar un supuesto a partir del cual se desplegarían todas las actividades y ayudaría a promover la motivación, la iniciativa y el interés del estudiantado. La idea de la que partimos podría ser la siguiente: “el centro está interesado en hacerse con un total de 6 obras de arte con temática religiosa y pertenecientes al Renacimiento y al Barroco para su colección. Para ello han contactado con un marchante de arte que ha resultado ser muy poco profesional. No domina los estilos artísticos y tampoco sabe realizar un estudio iconográfico para identificar los temas representados. El centro no quiere ser víctima de estafa, por ello ha contado con el alumnado de 3º de la ESO ya que son ellos los que estudian las características de estos estilos artísticos. El marchante de arte ha dejado 10 obras por toda la sala (espacio en el que se va a realizar la actividad) con diferentes estilos y temas. Ahora deben ser los alumnos y alumnas quienes identifiquen los estilos y temas que quiere el centro específicamente”.

Tras plantear la narrativa, en el segundo paso, se procedería a la selección de las obras que los alumnos y alumnas deben analizar e identificar en el *Escape Room*. Partiendo del supuesto estas podrían suponer un total de seis, tres renacentistas y tres barrocas. Lo ideal en este punto es que las obras elegidas presenten características irrefutables de los estilos, lo cual facilitará al alumnado el análisis y la identificación de las mismas, pero que no sean obras extremadamente conocidas dentro del espectro de la cultura general, para evitar que los educandos puedan identificarlas de antemano sin necesidad de realizar un verdadero examen. Además de estas seis obras, se deberían seleccionar otras cuatro más para repartir en la sala de escape que no pertenezcan a los estilos que trabajamos. La única función de estas obras es “distraer” al alumnado y completar el repertorio de las supuestas diez obras que el marchante de arte deja en el centro.

Una vez marcada la narrativa, elegidas las obras protagonistas y el orden en el que queremos que los alumnos lleguen hasta ellas, se continuará con la elaboración de las pistas —las cuales irán dentro de sobres— que permiten lograr los objetivos y salir del *Escape Room*. Es importante que los enigmas estén bien conectados y los datos que dan información a los alumnos sean precisos. En nuestra propuesta planteamos un total de doce pistas, seis de ellas orientan hacia la obra a identificar y las otras seis permiten seguir el orden lógico de las pistas para llegar a los sobres correctos. Estas se distribuirían de la siguiente manera: dispondremos doce sobres generales colocados en un lugar visible de la sala del cual partirán los alumnos, y, además de estos, cada obra (las diez que deja el marchante) contará con un sobre denominado “sobres a pie de obra”. El hecho de que el número de sobres sea mayor que el de pistas se debe a que algunos de dichos sobres contendrán en su interior la palabra ERROR, ya que no están dentro de la narrativa del juego y cumplen una función decorativa para completar la presentación de este. Para que sea más fácil de comprender, presentamos la siguiente tabla.

Tabla 1.

Relación de sobres y pistas

SOBRES GENERALES	SOBRES A PIE DE OBRA
S1. Pista 1ª obra: alusión a la iconografía	S1.1. Obra <i>Trinidad</i> . Lleva al sobre 5
S2. ERROR	S2.1. ERROR
S3. Pista 4ª obra: acróstico	S3.1. Obra <i>Última Cena</i> . Lleva al sobre 6
S4. ERROR	S4.1. ERROR
S5. Pista 2ª obra: textos de la Biblia	S5.1. Obra <i>Calvario</i> . Lleva al sobre 7

S6. Pista 5ª obra: escritura especular	S6.1 Obra <i>Descendimiento</i> . Lleva al sobre 11
S7. Pista 3ª obra: criptograma	S7.1. Obra <i>Anunciación</i> . Lleva al sobre 3
S8. ERROR	S8.1. ERROR
S9. ERROR	S9.1. ERROR
S10. ERROR	S10.1. ERROR
S11. Pista 6ª obra: alusión a la iconografía	S11.1. Obra <i>San Pedro</i> . Pista final: código para conseguir la llave de la puerta
S12. ERROR	

Tras formalizar la elaboración y el itinerario a seguir de las pistas, concretamos los utensilios complementarios de los cuales debe servirse el alumnado para superar las pruebas. En nuestro caso, con las pistas que planteamos, se requerirá de objetos como un espejo —para interpretar la escritura especular—, una biblia —que permitirá llevar a la práctica el método iconográfico—, marcadores, bolígrafos, descifrador de mensaje mediante un código, etc. Es importante disponer de estos objetos ya que son necesarios para la resolución del juego. En este punto, además, generamos códigos QR vinculados a las imágenes protagonistas con el fin de que los estudiantes pudieran examinar mejor, si fuera necesario, los detalles de las obras.

Finalmente, como último paso dentro del trabajo del docente previo a la ejecución de la propuesta, procedimos a la elaboración de las fichas que los alumnos deben cumplimentar a medida que van avanzando en el *Escape Room* y analizando e identificando las imágenes correctas. También será necesario establecer un límite de tiempo adecuado a las exigencias de la prueba.

Conclusiones

Tras lo expuesto anteriormente, resulta indiscutible que, en el marco de las metodologías activas, el papel del docente es más crucial que nunca para poder conseguir que la práctica educativa se produzca de la mejor manera posible y el alumnado adquiera un aprendizaje real. El conocimiento y dominio de los diferentes métodos por parte del profesor o profesora, son fundamentales para saber adaptarse a la realidad de un aula, de un grupo, de una asignatura y de unos contenidos concretos. Entendemos que la implementación de una práctica como la que aquí hemos propuesto requiere un enorme trabajo por parte del docente y su puesta en práctica resulta todo un reto debido a infinidad de aspectos, entre los que se encuentra la limitación de tiempo, la heterogeneidad del alumnado o el cumplimiento de unos criterios establecidos.

No es novedoso que la gamificación se haya convertido en una de las metodologías por las que más se ha apostado en educación debido a sus amplias posibilidades y a sus conocidos beneficios. Si bien esto es cierto, en la actualidad suele relacionarse de manera inherente la gamificación con el uso de las TICs. Sin embargo, en esta propuesta resulta claro que la gamificación “analógica”, si podemos llamarla de esta manera, es un recurso tan tradicional como pujante y con una capacidad didáctica ingente. Además de facilitar el aprendizaje y focalizar el objetivo en alcanzar el conocimiento y no una calificación concreta, este tipo de proyectos fomentan el trato más personal, algo extremadamente valioso y que cada vez parece ser más complicado a causa de la digitalización acelerada de la vida —acentuada, sin duda, por la crisis de la COVID-19—. En este sentido, un proyecto como el *Escape Room* que desarrollamos, también resulta altamente efectivo para relajar tensiones dentro de un grupo en el que el clima afectivo no es el más adecuado para desarrollar una actividad tan importante como es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, el uso de la metodología de gamificación permite aproximar de manera atractiva un tema que a priori no resulta tal al alumnado.

Además de lo expuesto, la utilización de una metodología y actividad como la que hemos propuesto, ha demostrado ser enormemente facilitadora para la introducción del arte en el ámbito de la Geografía e Historia de 3º ESO, permitiendo que el alumnado establezca una relación directa con este y lo entienda como producto de una época concreta, reconociendo su valor como bien cultural. Asimismo, ha posibilitado la introducción de un tema como es la iconografía cristiana que, de manera general, es ajeno a los estudiantes y ante el que estos se muestran reticentes.

Por otra parte, convertir una herramienta como la imagen, a la que están totalmente habituados, en protagonista, ayuda a aproximar el aprendizaje a los educandos. A pesar de que en primera instancia la imagen que trabajamos en esta didáctica está alejada de lo que el alumnado está acostumbrado a consumir, el cambio en la relación que se establece con ella que aquí proponemos experimentar, marca un camino extensible a todos los tipos de imágenes que nos rodean. Además, en una era digital como es la que vivimos, introducir análisis de imágenes y hacerles conscientes de lo importante que es leer las mismas, permite que los estudiantes comiencen a desarrollar cierta capacidad crítica a la hora de “consumir” imágenes. Consideramos esto como un aspecto fundamental en un tiempo en el que la manipulación de la imagen y las *fake news* vinculadas a las mismas, están a la orden del día. Además de aprender a trabajar con la imagen como fuente, el uso de obras de arte —instrumento didáctico extraordinario— hace que se desarrolle el interés por el patrimonio que nos rodea y que, en gran medida, nos define como sociedad.

Intangible heritage and Internet. The didactic project «Sibil·la 2.0», an example of transversality in the classroom

Francesc Vicens Vidal

CESAG. UP-Comillas

UIB (Universitat de les Illes Balears), España

Abstract

Through the didactic project "Sibil·la 2.0" we present an online teaching experience with the purpose of making this manifestation of the intangible heritage of humanity known to primary and secondary school students in the Balearic Islands. The project proposes an approach to the singing of the sibyl through transversality and interdisciplinarity. From each area of the current curriculum and from different educational levels, a specific work is proposed that will allow specific approaches to the singing of the sibyl. Through the web <https://web.conselldemallorca.cat/es/proyecto-didactico-sibil-la> a guided didactic itinerary is proposed that is articulated from the objectives and contents of each subject. Thus, the song of the sibyl can be studied from mathematics, music, knowledge of the environment or language subjects from guided experiences and online activities. As a whole, it is an innovative proposal that seeks to reflect, disseminate and safeguard intangible heritage in general and the singing of the sibyl in particular. This communication describes, analyzes and evaluates the impact of this project in the classrooms of educational centers in the Balearic Islands.

Keywords: intangible heritage, song of the sibyl. Internet, transversality.

Patrimonio inmaterial e internet. El proyecto didáctico “Sibil·la 2.0”, un ejemplo de transversalidad en las aulas

Resumen

A través del proyecto didáctico “Sibil·la 2.0” presentamos una experiencia docente *on line* con el propósito de dar a conocer esta manifestación del patrimonio inmaterial de la humanidad a los estudiantes de primaria y secundaria de las Islas Baleares. El proyecto plantea una aproximación al canto de la sibila a través de la transversalidad y la interdisciplinariedad. Desde cada área del currículum vigente y desde niveles educativos distintos se plantea un trabajo específico que permitirá, aproximaciones específicas al canto de la sibila. A través de la web <https://web.conselldemallorca.cat/es/proyecto-didactico-sibil-la> se propone un itinerario didáctico guiado que se articula a partir de los objetivos y los contenidos de cada materia. Así pues, el canto de la sibila podrá ser estudiado desde las matemáticas, la música, el conocimiento del medio o las asignaturas de lenguas a partir de experiencias guiadas y actividades en línea. En su conjunto, se trata de una propuesta innovadora que persigue el objetivo de reflexionar, difundir y salvaguardar el patrimonio inmaterial en general y el canto de la sibila en particular. En esta comunicación se describe, se analiza y se evalúa el impacto de dicho proyecto en las aulas de los centros educativos de las Baleares.

Palabras clave: patrimonio inmaterial, canto de la sibila, internet, transversalidad.

Introducción

El proyecto «Sibil-la 2.0» es una propuesta interdisciplinar para dar a conocer el canto de la sibila de Mallorca a los alumnos de primaria y secundaria de la comunidad de la Islas Baleares. Actualmente el canto de la sibila es una antigua tradición navideña que constituye una de las expresiones vivas más singulares del patrimonio inmaterial de Mallorca. Los aspectos teatrales y musicales unidos a elementos dinámicos de socialización han hecho que esta actividad con su origen en el teatro litúrgico medieval fuese catalogada en la *Lista representativa* de la UNESCO (*Intangible Cultural Heritage*). Desde el mes de noviembre de 2011 el canto de la sibila forma parte del patrimonio inmaterial de la humanidad. Aun así, el mes de diciembre de 2004 el canto de la sibila ya fue declarado BIC (Bien de Interés Cultural) por el Consell de Mallorca, que es la principal institución dinamizadora de la actividad.

Entre los compromisos institucionales del Consell vinculados con la sibila están los de difundir y salvaguardar la actividad entre los sectores de la población más alejados de su alcance cultural; y es que se detecta de manera generalizada que los grupos escolares desde edades muy tempranas desconocen las expresiones del patrimonio inmaterial de Mallorca en general y la del canto de la sibila en particular. Para paliar dicha cuestión, durante el curso 2020-2021, el Consell de Mallorca editó un proyecto didáctico sobre la sibila de carácter transversal dirigido tanto al profesorado como al alumnado de primaria y secundaria. Dicho proyecto constituye un material de referencia que permite indistintamente tanto lecturas globales como particulares del canto de la sibila.

Así pues, el objetivo principal de dicho proyecto es promover el desarrollo de procesos de aprendizaje a través de distintos enfoques didácticos del canto de la sibila. Como actividad de carácter social y performativa la sibila permite enfoques de índole muy diversa, así como el trabajo cooperativo, experiencias vivenciales, siempre desde una perspectiva integradora y global. En cualquier caso, el propósito último de este trabajo es dar a conocer el canto de la sibila como muestra emblemática de la cultura de la comunidad a la que el alumnado pertenece.

Descripción de la propuesta

El proyecto «Sibil-la 2.0» ha sido concebido para tratar el tema del patrimonio inmaterial y del canto de la sibila desde las diferentes áreas del conocimiento que plantea el currículum educativo de las Islas Baleares de Educación Primaria (Decreto 32/2014 del 18 de julio) y Educación Secundaria, hasta el nivel de cuarto curso de la ESO (Decreto 34/2005 de 15 de mayo). El desarrollo metodológico de la propuesta se articula en base a actividades vinculadas a las distintas asignaturas del currículum educativo. Así pues, el proyecto consta de sesenta actividades divididas en veintidós fichas didácticas o temas (diez para primaria y doce para secundaria). Cada ficha o tema consta de un texto ilustrado que se focaliza en una temática. Dichas temáticas van desde las sibilas de la cultura clásica –quienes eran, donde habitaban, qué función y consideración social tenían– hasta las sibilas del siglo XXI. Entre la Antigüedad y la contemporaneidad se tratan otros aspectos del canto de la sibila relacionados con los procesos históricos, los hitos artísticos, musicales y literarios de la temática o el manejo de fuentes a partir de recursos tecnológicos. Además, cada ficha incluye distintos recursos que permitirán implementar aspectos complementarios del tema a partir de recursos multimedia. De esta manera, el proyecto articula una serie de vídeos, audiciones musicales y piezas audiovisuales que permiten no sólo el aprendizaje autónomo de los ítems propuestos sino también comprender el alcance de las múltiples facetas de un canto que va desde la experiencia etnográfica hasta el videoclip de tipo experimental. Todo ello es el pretexto para dar a la conocer un canto de la sibila que proporciona experiencias de tipo artístico y cultural, a la vez que se desarrollan diversas competencias como la adquisición de habilidades lingüísticas y sociales a través del trabajo en equipo o la búsqueda de información a través de la tecnología.

A continuació, presentamos un fragmento de la ficha 10 del proyecto en la que se puede apreciar la imagen corporativa del canto de la sibila que ilustra un texto descriptivo. En la columna lateral izquierda se especifican los aspectos más relevantes que se podrán trabajar desde cada asignatura:

FITXA 10
Educació primària
Projecte didàctic

LA SIBIL·LA: PATRIMONI DE LA HUMANITAT

Llista de béns immaterials de la UNESCO | La Sibil·la a internet

ÀREES DE CONEIXEMENT:

Geografia i història

La revolució tecnològica i la globalització al final del segle XXI i principis del XXI

La relació entre el passat, el present i el futur a través de la història i la geografia

Música

Classificació i discriminació auditiva dels diferents tipus de veus i instruments [...]

Coneixement i valoració dels les manifestacions i obres musicals més significatives del patrimoni musical balear i universal

Utilització correcta del vocabulari musical específic per descriure i explicar el llenguatge musical

Ús de fonts d'informació diverses i plurals per conèixer música

Anglès

Lectura comprensiva i autònoma de texts diversos i extracció d'informació general i específica per utilitzar la lectura com a font d'informació [...]

La Sibil·la: present i futur

El mes de novembre de l'any 2010, la Sibil·la va passar a formar part de la llista representativa del patrimoni immaterial de la UNESCO. Des d'aleshores, la Sibil·la ha assumit nous àmbits i es coneix arreu. A dia d'avui, l'antiga tradició de cantar la Sibil·la continua sent allò que ha estat sempre: una mostra dels valors tradicionals més nostrats.



En els darrers temps, la Sibil·la s'ha convertit en una expressió cultural important de Mallorca. Es representa a tots els indrets de l'illa de moltes formes vàlides i alhora diferents. Per això, el veritable valor de la Sibil·la al segle XXI és que sent una és, a la vegada, moltes (tot i que, en essència, la Sibil·la continua sent cantada per una nina o una dona, vestida amb atributs orientals i una espasa).

Des de la darrera dècada, la Sibil·la viu un gran moment històric. La seva incorporació a la llista representativa de la UNESCO i el desig de ser àmpliament reconeguda han estat u. Aquest fet ha anat lligat al fenomen de les sibil·les de nova creació, unes propostes inventades que aglutinen antiguitat i modernitat, alhora que no interfereixen en la línia tradicional del cant. Tot plegat ha fet de la Sibil·la una tradició de passat que, com a expressió viva, augura convertir-se en un dels màxims exponents culturals del segle XXI.

Figura 1. Imagen de la primera parte de la ficha 10 del proyecto «Sibil·la 2.0». Autor: Francesc Vicens.
Fuente: <https://web.conselldemallorca.cat/es/proyecto-didactico-sibil-la>

Objetivos y contenidos del proyecto

Como ya hemos dicho, el proyecto plantea contenidos y objetivos específicos para cada materia. Así, desde el área de la educación artística se desarrollan habilidades relacionadas con la creatividad y la producción artística fomentando la reflexión y la formación de criterio estético propio. Igualmente, desde las ciencias aplicadas (ciencias naturales y matemáticas) se facilitan actividades de tipo empírico a partir de varias particularidades que se dan en diversos contextos de la representación: las plantas con propiedades medicinales del jardín de las sibilas y los calendarios tradicionales de navidad. De la misma manera, desde el área de lenguas el alumnado averiguará el significado de un texto arcaico, apocalíptico y en desuso para reflexionar sobre su vigencia en el siglo XXI. En la siguiente tabla podemos apreciar una síntesis de los objetivos, los contenidos y los recursos utilizados en primaria.

Tabla 1.

Objetivos, contenidos y recursos didácticos por asignaturas del proyecto «Sibil·la 2.0». Nivel de educación primaria

Asignatura	Objetivos	Contenidos	Recursos
Ciencias Naturales	Estudiar y clasificar materiales Iniciar la actividad científica	Estructura y fisiología de las plantas	Herbario virtual del huerto mediterráneo y de la sibila griega
Ciencias Sociales	Utilizar las tecnologías de la información para obtener y compartir información	Recogida de datos Fuentes históricas y su clasificación La historia	Líneas del tiempo Mapas conceptuales Buscadores en línea Bases de datos
Educación artística (plástica)	Desarrollar la creatividad y expresarla	Construcción y creación de piezas sencillas	Materiales moldeables
Educación artística (música)	Conocer las manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio	Curiosidad por descubrir las manifestaciones musicales de la Comunidad	Audiciones musicales Documentales Piezas audiovisuales de la sibila
Lengua catalana y literatura	Comprender textos de géneros y temáticas diversas	Comprensión y valoración de diferentes textos orales Dramatización de textos	Diccionarios terminológicos
Matemáticas	Conocer unidades de medida tradicionales propias de las Islas Baleares	Unidades de medida tradicionales y del tiempo	Calendario tradicional de obleas decorativas
Religión	Conocer el calendario cultural y litúrgico	Adviento / Navidad	Documental

Conclusiones

Las actividades del proyecto «Sibil·la 2.0» facilitan los aprendizajes significativos por dar lugar a experiencias lúdicas y/o gamificadas propiciando actitudes de sensibilización y respeto hacia el patrimonio cultural propio.

Igualmente, cabe destacar que el proyecto supone un manejo de fuentes relevante para el conocimiento de el canto de la sibila, así como el uso de recursos tecnológicos para acceder a ellas, con el fin de fomentar el aprendizaje cooperativo y la sensibilidad por compartir el conocimiento.

Para finalizar solamente destacar que la propuesta del proyecto didáctico «Sibil·la 2.0» abre una vía a las prácticas docentes relacionadas con el patrimonio cultural inmaterial. Aunque a día de hoy todavía no hemos evaluado el impacto social y educativo del proyecto podemos asegurar que las escuelas y los institutos que lo desarrollan en sus aulas son activos del tratamiento, la divulgación y la salvaguarda que dicta la UNESCO en la tarea de mantener vivo el canto de la sibila.

Referencias

- Ayats, J. (2006). *La Sibil·la i les matines a Mallorca*. Palma: Consell de Mallorca.
- Calaf, R. (2014). Una educación patrimonial para todos: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización. *Heritage & Museography*, 15, 88-89.
- Carrero, E., Gómez, M. (2015). *La Sibila. Sonido. Imagen. Liturgia. Escena*. Madrid: Editorial Alpuerto.
- Proyecto didáctico de la sibila (2021). Recuperado de: <https://web.conselldemallorca.cat/es/proyecto-didactico-sibil-la>
- Sanchís Guarner, M. (1956). *El cant de la Sibil·la, antiga cerimònia nadalenca*. València: Institutió Alfons el Magnànim.
- Santacana, J., Llonch, N. (2015). *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*. Madrid: Trea
- Vicens, F (2012). *El cant del sibil·la a Mallorca. Un fenomen emergent*. Palma: Documenta Balear.
- Vicens, F (2013). *El cant de la sibil·la. Patrimoni de la humanitat*. Palma: Lleonard Muntaner.

Art in science and science in art: a magical symbiosis of a therapeutic and educational nature with social interaction

Rosa Peñasco Velasco

Tenured Professor at Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED). Writer, Spain

Abstract

For centuries and beyond the Faculties of Fine Arts or the creative and artistic fields in which it develops and develops, Art seems to have been relegated to the background and even reviled by those who were considered and considered purely scientific environments. Science and Creativity or Art and Science, have been and still are difficult to match, in and by certain sectors. However, the 21st century will encourage us to change many schemes and, among them, we should start by changing our way of understanding and relating to Art. First as jurists, philologists, philosophers, sociologists, pedagogues, scientists, social workers or therapists in the broadest sense of the word, assimilating that Art is an essential tool that facilitates and enriches our activity. But above all as teachers: because Art, in all its variants, is a wonderful medium for communicating and transmitting values while transmitting knowledge to be able to know, teach, learn, integrate and, always, enrich ourselves. After all, there is no greater art than knowing how to live with art! In this work, this unique symbiosis will be demonstrated with various examples.

Keywords: Art in college, Art in science, Science in Art.

El arte en la ciencia y la ciencia en el arte: una mágica simbiosis de carácter terapéutico y docente con interacción social

Resumen

Durante siglos y más allá de las Facultades de Bellas Artes o de los propios ámbitos creativos y artísticos en los que se desarrolla y desenvuelve, el Arte parece haber estado relegado a un segundo plano y hasta denostado por los que se consideraban y consideran entornos puramente científicos. Ciencia y Creatividad o Arte y Ciencia, han sido y aún hoy son binomios difícilmente hermanables, en y por determinados sectores. Sin embargo, el siglo XXI nos incitar a cambiar muchos esquemas y, de entre ellos, deberíamos empezar por cambiar nuestra forma de entender y relacionarnos con el Arte. Primero como juristas, filólogos, filósofos, sociólogos, pedagogos, científicos, trabajadores sociales o terapeutas en el más amplio sentido de la palabra, asimilando que el Arte es una herramienta esencial que facilita y enriquece nuestra actividad. Pero sobre todo como docentes: porque el Arte, en todas sus variantes, es un medio maravilloso para comunicar y transmitir valores, al tiempo que se transmiten conocimientos para poder conocer, enseñar, aprender, integrar y, siempre, enriquecernos. Después de todo, ¡no hay mayor arte que saber vivir con arte! ¡Y no hay mayor ciencia que tener con-ciencia! En este trabajo, se demostrará con diversos ejemplos esta simbiosis singular...

Palabras clave: Arte en la Universidad, Arte en la Ciencia, Ciencia en el Arte.

Introducción

Soy escritora. Pero también doctora en Derecho y profesora de Trabajo Social en la Universidad. Escribir me apasiona, pero la Universidad y la ciencia son también mi vida. Esta especie de dualidad que vive conmigo desde siempre, ha hecho que también desde siempre haya podido experimentar la riqueza de integrar ciencia y arte continuamente. Porque si escribo novelas, por ejemplo, debo investigar y muchas veces recurrir y aprender determinados conocimientos científicos para poder plasmar una idea. Sin embargo, la simbiosis ciencia y arte aún es más evidente, cuando se trata de escribir ensayos científicos, ya que el conocimiento surgido a través de la investigación resulta fundamental, pero el arte de redactar y el aspecto literario, también.

De otro lado, el arte es un medio maravilloso para gozar la vida, aprender de ella y, en el caso de la Universidad, crear interacciones sociales importantes, además de ser un medio valiosísimo en el desarrollo de la actividad docente.

Quizás por esta simbiosis ciencia y arte que vivo en mi propia piel desde siempre, también desde siempre he utilizado el arte en mi actividad docente, del mismo modo que los conocimientos científicos han enriquecido mi arte.

Los ejemplos son múltiples, pero baste recordar el ensayo “La copla sabe de leyes” (UNED 2018), en el que con letras de las coplas analizaba el derecho de familia. O también “El testamento ológrafo otorgado por personas que escriben con la boca o con el pie” (Dikynson 2019), en cuyas páginas se analizaba el derecho de sucesiones y más concretamente el testamento ológrafo o escrito por el propio testador, pero a través de los casos prácticos de artistas que pintan con la boca o con el pie porque no pueden utilizar las manos...

UniversalizARTE: el arte en la Universidad como medio terapéutico y docente

Podría poner mil ejemplos de lo expresado anteriormente, pero baste hacer constar en estas líneas, por ejemplo el ensayo que he coordinado y cuyo título, precisamente, es “UniversalizARTE: el arte en la Universidad como medio terapéutico y docente” (ECU 2021). En dicho trabajo han intervenido profesores de Universidad de materias tan diversas como lo puede ser el derecho, la física, matemáticas, trabajo social, filología, políticas y sociología y un largo etcétera, pero todos han tenido un denominador común: la utilización de algún medio artístico, para explicar un conocimiento científico.

Y así, además de la maravillosa y humanista unión de conocimientos, los profesionales que se han servido de música, literatura, pintura, escultura, teatro, fotografía, cuentos, cómics, cine, humor gráfico, mundo cibernético o publicidad en el desarrollo de su actividad investigadora y docente y tanto teórica como práctica, no sólo han colaborado en la escritura de un libro peculiar, sino que también llevado a cabo beneficiosas terapias o han intentado transmitir “con arte” sus conocimientos, además de haber creado con ello una determinada interacción social. Y todo gracias al arte o, mejor dicho: ¡ARTE! Porque la aplicación del arte en el mundo científico no sólo es posible, sino también hermosa, enriquecedora, integradora y, hoy en día, necesaria...

Entre otras cosas porque la neurociencia moderna ha demostrado, científicamente, que sin pasión no hay aprendizaje. Y si no hay aprendizaje, ¿qué sentido tendría la enseñanza y la actividad docente en sí? ¿Y cómo se llevará a cabo cualquier terapia con resultados satisfactorios? El Arte es esencial en cualquier aspecto de la vida porque, además de destilar belleza, genera pasión, y la pasión nos enreda en la fascinante madeja de querer saber y entender cuanto nos rodea.

Pese a que como afirmó Einstein “Es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio”, nunca debemos dejar de luchar por desintegrar prejuicios que a día de hoy, además de ser obsoletos, nos impiden hacer bien nuestro trabajo en ámbitos terapéuticos o en ámbitos docentes.

Sin duda, el mayor prejuicio es no querer ver que el siglo XXI nos incita a integrar, humanizarnos y reconectarnos reconociendo el Arte en nuestras vidas. Porque el Arte, en todas sus variantes y desde tiempo inmemorial y hasta la actualidad, ha sido y es, por excelencia, no sólo el “gran” medio de expresión del ser humano, sino también una forma de rescatar el Humanismo perdido, siendo vehículo de comunicación y unión entre unos y otros.

Por tanto, se hace necesario incitar a cambiar muchos esquemas y, de entre ellos, tal vez deberíamos empezar por cambiar nuestra forma de entender y relacionarnos con el Arte. Primero como juristas, filólogos, filósofos, sociólogos, pedagogos, científicos, trabajadores sociales o terapeutas en el más amplio sentido de la palabra, asimilando que el Arte es una herramienta esencial que facilita y enriquece nuestra actividad. Pero sobre todo como docentes: porque el Arte, en todas sus variantes, es un medio maravilloso para comunicar y transmitir valores al tiempo que se transmiten conocimientos para poder conocer, enseñar, aprender, integrar y, siempre, enriquecernos. Después de todo, ¿no hay mayor arte que saber vivir con arte!

Objetivos

1. Poner de manifiesto la rica interacción entre arte y ciencia, observando la presencia de la ciencia en el mundo del arte y del arte en el ámbito científico.
2. Analizar la beneficiosa utilización del arte como terapia.
3. Exponer cómo la utilización de diferentes manifestaciones artísticas, facilita y enriquece la comunicación y la actividad docente en cualquiera de sus grados o variantes: desde la Escuela a la Universidad.
4. Comprender que tanto la docencia como la investigación del siglo XXI, incita a integrar creatividad y ciencia.
5. Contribuir a humanizar una sociedad separada y deshumanizada, con la belleza que solo el Arte y la creatividad pueden aportar.
6. Comprender que la aplicación del arte a la ciencia y de la ciencia al arte, son factores esenciales para generar una determinada interacción social.

Conclusiones

Tras la experiencia de haber intentado a lo largo de una extensa vida académica unir Ciencia y Arte y aún consciente de que para muchos universitarios ni siquiera en pleno siglo XXI resulta demasiado ortodoxa esta unión –el arte, afortunadamente tampoco lo es porque como bien afirmó Picasso, “El arte que es casto, no es arte”-, en el ensayo titulado *UniversalizARTE*, he tenido el lujo de contar con la colaboración de grandes artistas y grandes profesionales de los más diversos ámbitos que han investigado, expuesto, aplicado y se han servido del arte como medio terapéutico y docente, en la teoría y en la práctica, desde la Universidad.

La profunda razón de ser de estas páginas reside en la creencia de que la docencia y la investigación universitaria del siglo XXI debe apostar por la creatividad, la interculturalidad, la integración y la multidisciplinaridad. De hecho, tanto la Agencia Nacional de la Evaluación y Calidad de la Acreditación

(ANECA), la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) o el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) -al menos teóricamente- valoran en grado sumo la innovación y la transferencia de resultados. En este sentido, *UniversalizARTE: el Arte en la Universidad como medio terapéutico y docente*, supera con creces las expectativas exigidas por las más altas instituciones relacionadas con la Universidad.

Y como ejemplo innegable de integración e interdisciplinariedad, hay que decir que se ha demostrado entre sus líneas, cómo han unido a artistas, juristas, trabajadores sociales, filólogos, físicos, pedagogos, sociólogos, politólogos, psicólogos y filósofos, empleando la creatividad en el desarrollo de cualquiera de las disciplinas a las que cada profesional se dedica. Y así, además de la maravillosa y humanista unión de conocimientos que, lamentablemente, todavía muchos consideran compartimentos estancos exclusivos e incompatibles, los profesionales que se han servido de música, literatura, pintura, escultura, teatro, fotografía, cuentos, cómics, humor gráfico, mundo cibernético o publicidad en el desarrollo de su actividad investigadora y docente y tanto teórica como práctica, no sólo han intentado transmitir “con arte” sus conocimientos, sino también creado con ello una determinada interacción social.

Y todo gracias al arte o, mejor dicho: ¡ARTE! Porque la aplicación del arte en el mundo universitario y científico no sólo es posible, sino también hermosa, enriquecedora e integradora y, hoy en día, necesaria...

Agradecimientos

A todos los alquimistas de la vida que día a día transforman con ciencia y arte, el ya difícil arte de vivir con conciencia.

Referencias

- Peñasco, R. (2021). *Universalizarte: el arte en la Universidad como medio terapéutico y docente*. Alicante: Editorial ECU.
- Peñasco, R. (2021). *Mi vida en los libros y mis libros en la vida*. Recuperado de: <https://youtu.be/VdOen7WG7gI>
- Peñasco, R. (2018). *La copla sabe de leyes: el matrimonio, la separación, el divorcio y los hijos en nuestras canciones*. Madrid: Editorial UNED.
- Peñasco, R. (2018). *El testamento ológrafo otorgado por personas que escriben con la boca o con el pie*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Peñasco, R. (2013). *Mi madre-niña: un viaje al corazón, desde el corazón del alzhéimer*. Almería: Editorial Círculo Rojo.
- Peñasco, R. (s/f). Canal Youtube. Recuperado de: https://www.youtube.com/channel/UCkz_a5LoHPq8ZdyA8dNae2Q

The Theater of Conscience as an instrument for positive coexistence and emotional education in the school environment

Pax Dettoni¹, Marcelo Segales²

¹Anthropologist, playwright and expert in emotional education. Theater Association of Consciousness, Spain

²Economist and anthropologist, Tomillo Foundation, Spain

Abstract

In this article we illustrate how the Theater of Consciousness can be an effective instrument for the acquisition of tools for emotional literacy, the development of socio-emotional skills and positive conflict resolution, and thus achieve coexistence positive in children and adults in the school environment. In this sense, the experience of "In your shoes: a space for active empathy", an intervention program education aimed at the entire school community and supported by the Theater of Conscience, a practice that personifies emotions and allows to recognize them, learn to manage them and thus advance towards empathy, assertiveness, positive conflict resolution. Definitely, towards a culture of peace. To do this, in addition to describing its development methodology between equal and cascading, reach (more than 7,000 teachers, students, families and non-staff) teaching in 57 schools since 2016) and lines of action, the main results of its application both in ordinary education and in special education during the 2019/2020 academic year in the Community of Madrid as a result of an evaluation developed by a team of evaluators led by a professor from the Carlos III University, with the support of the Utrecht University, the National Institute for Educational Evaluation and Thyme Foundation.

Keywords: theater, conscience, positive coexistence, emotional education, school.

El Teatro de Conciencia como instrumento para la convivencia positiva y la educación emocional en el ámbito escolar

Abstract

En este artículo ilustramos cómo el Teatro de Conciencia puede ser un instrumento eficaz para la adquisición de herramientas para la alfabetización emocional, el desarrollo de las habilidades socioemocionales y la resolución positiva del conflicto, y así alcanzar la convivencia positiva en niños y personas adultas en el ámbito escolar. En este sentido, se ilustrará la experiencia de "En sus zapatos: un espacio de empatía activa", un programa de intervención educativa dirigido a toda la comunidad escolar y sustentado en el Teatro de Conciencia, una práctica que personifica las emociones y permita reconocerlas, aprender a gestionarlas y avanzar así hacia la empatía, la asertividad, la resolución positiva del conflicto. En definitiva, hacia una cultura de paz. Para ello, además de describir su metodología de desarrollo entre iguales y en cascada, alcance (más de 7.000 docentes, alumnado, familias y personal no docente en 57 centros escolares desde 2016) y ejes de actuación, se detallan los principales resultados de su aplicación tanto en educación ordinaria como en educación especial durante el curso 2019/2020 en la Comunidad de Madrid fruto de una evaluación desarrollada por un equipo de evaluadores dirigido por un profesor de la Universidad Carlos III, con el apoyo de la Universidad de Utrecht, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y Fundación Tomillo.

Palabras clave: teatro, consciencia, coexistencia positiva, educación emocional, escuela.

Introducción

“En Sus Zapatos: Un Espacio de Empatía Activa” es un programa de Alfabetización Emocional y Teatro de Conciencia para la convivencia, dirigido a toda la comunidad escolar, que busca prevenir la violencia y el acoso escolar, fomentando la convivencia a través de formaciones de Educación Emocional dirigidas al alumnado, a sus maestros, familias y al personal no docente para el desarrollo de las “soft skills”, a través del juego y el teatro. Todo ello a través del uso de la metodología propia que escenifica las emociones, denominada Teatro de Conciencia.

El **Teatro de Conciencia** es una metodología teatral que personifica las emociones “haciendo visible lo invisible”, mostrando los conceptos básicos de la Inteligencia Emocional para la alfabetización emocional y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de adultos, jóvenes y niños. Esta metodología fue creada con vocación pedagógica, principalmente, pero también artística en el año 2010 por **Pax Dettoni Serrano**. La metodología de Teatro de Conciencia está al servicio de la Educación Emocional, permitiendo reconocer fácilmente las emociones para después aprender a gestionarlas y avanzar así hacia la empatía, la asertividad, la resolución positiva del conflicto, la compasión, el perdón y la bondad; en última instancia, hacia la construcción de una cultura de Paz.

En el año 2017 esta metodología permite diseñar¹ un modelo de intervención pedagógica en los centros escolares para alfabetizar emocionalmente a toda la comunidad y mejorar la convivencia. Dicho modelo es “En Sus Zapatos: Un Espacio de Empatía Activa” que, después se ha convertido en un programa que se implementa en los centros educativos.

Este es pues un programa que promueve las “soft skills”, la empatía y la compasión en la convivencia entre todos. Cualquier niño o niña potencialmente puede agredir y/o puede recibir agresión, por ello es importante cuidar a todos los niños y niñas dotándolos de habilidades socio-emocionales. Y no hacerlo de forma puntual, sino como parte de su educación, abordando la convivencia escolar y la prevención de la violencia de una forma holística, incluyendo a sus educadores y familias, que son sus principales modelos. Por ello, “En Sus Zapatos” ofrece herramientas básicas y prácticas a toda la comunidad escolar para realizar una alfabetización emocional, relacionada con la gestión emocional, la empatía activa y la resolución positiva del conflicto que previene que emerja la violencia y facilita la creación de climas de convivencia armónica.

Además, en la situación actual que vivimos de crisis sanitaria, el programa se convierte en fundamental para abordar las dificultades socio-emocionales que de esta pandemia se han derivado entre el alumnado y sus adultos de referencia.

De este modo, los tres ejes teóricos que sustentan el programa son:

- Identificación, reconocimiento y gestión emocional: aprender a reconocer las emociones, calmarse y evitar que ante situaciones que provocan frustración, rabia, miedo o tristeza se usen conductas que agredan a otras personas o a ellos mismos.
- Empatía activa: aprender no sólo a ponerse “en los zapatos” de las otras personas, sino también a actuar en consecuencia e intentar ayudarles. De esta manera, se abre la puerta a la compasión y al perdón.
- Resolución positiva del conflicto: aprender a usar la asertividad, la negociación y los acuerdos “win-win”, en el que todos ganan, para resolver los problemas de convivencia que surgen a diario. Aprender a activar una comunicación no violenta y una resolución creativa y restaurativa de los conflictos.

¹ La creadora y principal impulsora del método y programa “En Sus Zapatos” es Pax Dettoni Serrano, fundadora y directora de la Asociación Teatro de Conciencia, organización sin ánimo de lucro, no confesional e independiente que gestiona y coordina el método y programa “En Sus Zapatos” en la actualidad.

El formato de aprendizaje que propone "En Sus Zapatos" es un modelo de aprendizaje entre iguales y en cascada que tiene este recorrido formativo (Ver [Video](#)):

1. Docentes se forman como facilitadoras del método "En Sus Zapatos" en un curso anual.
2. Los facilitadores acreditados forman a docentes, familias y personal no docente de los centros escolares que quieren implementar el proyecto – puede ser su propio centro o no.
3. El profesorado formado por los facilitadores lleva el método a sus aulas enseñándolo a los niños y niñas – ayudados por un manual para el aula- para que ellos aprendan habilidades socioemocionales.
4. Finalmente, el alumnado, como resultado final de implementar el método en su aula, crea una obra de Teatro de Conciencia a partir de sus vivencias en el centro o de sus inquietudes, en la que enseñan a compañeros de cursos inferiores las habilidades socioemocionales y los recursos de educación emocional aprendidas en "En Sus Zapatos".

De este modo, el programa llega a toda la comunidad escolar y las experiencias y vivencias formativas se transmiten y comparten de unos a otros siendo así los aprendizajes más eficaces y de mayor recorrido y extensión.

Traectoria del programa "En Sus Zapatos: Un Espacio de Empatía Activa"

Desde su inicio en el curso 2016/2017 hasta la actualidad, el programa "En Sus Zapatos" ha alcanzado a más de 7.000 personas (docentes, alumnado, familias y personal no docente) en 57 centros escolares. Su puesta en marcha contó con el apoyo del CNIIE del Ministerio de Educación del Gobierno de España. Un año más tarde, con la colaboración de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, en particular con la Subdirección General de Programas de Innovación y Formación, empezó a formar a algunos de sus docentes y acreditarlos como facilitadores, con el objetivo de escalar el programa a un mayor número de centros escolares. Así mismo ha contado con el apoyo de la Fundación Porticus y la Fundación Aprendiendo a Ser.

Los resultados del programa en el último curso escolar 2019/2020, que ya los docentes acreditados como facilitadores llevaron a cabo en 23 centros de la Comunidad de Madrid han sido evaluados por expertos de la Universidad Carlos III de Madrid con la colaboración del INEE (Ministerio de Educación), la Universidad de Utrecht (Países Bajos), y de la Fundación Tomillo (Madrid). Dichos resultados son los que se presentarán en el próximo apartado del presente artículo.

Además, el programa ha recibido el Premio a "Las 10 Iniciativas Sociales más innovadoras de 2017" por el Banco de Desarrollo Latinoamericano (CAF).

En la actualidad, se ha desarrollado el curso anual que se ofrecerá a partir de septiembre 2021 hasta junio 2022: "Educación Emocional con Teatro de Conciencia. Método "En Sus Zapatos". Dicho curso se llevará a cabo en modalidad *on line* semipresencial y tendrá una duración de 150h. Su objetivo es formar a los docentes en alfabetización emocional con teatro de conciencia, a través del método "En Sus Zapatos", de manera que luego ellos puedan convertirse en facilitadores del método para alfabetizar emocionalmente a otros docentes de sus propios centros u otros, así como a su alumnado para mejorar las "soft skills" y la convivencia escolar. Este curso cuenta con la colaboración del INTEF del Ministerio de Educación.

Otro de los aspectos innovadores y de éxito del proyecto es la creación de posters didácticos para reforzar el aprendizaje. Los posters muestran gráficamente elementos esenciales del programa como del “Monstruo del dolor emocional” que refleja cómo funcionan las emociones si no las gestionamos, a modo de monstruo que nos domina como si fuéramos una marioneta. La técnica de “El Árbol”, muestra gráficamente cómo respirar para llegar a la calma.

Principales resultados de la evaluación

La ejecución del Programa durante el curso 2019/2020 en 24 centros escolares de la Comunidad de Madrid fue evaluada con el objetivo de conocer los cambios en el alumnado, docentes, facilitadoras y familias tras su paso por el mismo². Para ello se emplearon técnicas de recogida de información cuantitativas (cuestionarios a todos los agentes) y cualitativas (entrevistas, observación participante, etc.). Los resultados fueron constatados en las dos dimensiones que aborda a través del Teatro de Conciencia: la mejora de la alfabetización emocional y la mejora de la convivencia.

Educación ordinaria

De los principales resultados del Programa en el contexto de los centros de educación ordinaria (23 centros) cabe destacar cuatro aspectos. En primer lugar, todos los agentes mejoraron sus habilidades para identificar y reconocer sus emociones. En el caso de los docentes, además, se constató que tras el Programa también otorgan más importancia a preocuparse por las emociones de los demás (adultos y menores)³. Por otra parte, según el 91,5% de los docentes, el alumnado ha aprendido a reconocer las emociones y a identificarlas en sí mismo, pero también a expresarlas. Para las familias, esto se ha reflejado en el reconocimiento de sus emociones y las de sus hijos a través de la identificación del “monstruo” (dolor emocional) que les tiene “secuestrados” cuando sienten enfado. Así, tras su paso por “En Sus Zapatos” se ha duplicado el porcentaje de familias que consideran que no es positivo juzgar las emociones de los niños (30% al 61%) sino que hay que ayudarles a identificarlas y aprender a gestionarlas.

En segundo lugar, los agentes experimentaron un progreso significativo en relación con la gestión de sus emociones. Tras su paso por el programa, muestran su enfado con menos gritos e insultos y esperan estar más tranquilos para afrontar los problemas. En este contexto, el Teatro de Conciencia ha sido un elemento positivo para alcanzar más fácilmente la calma física, y las técnicas aprendidas han incrementado su autocontrol. Tanto los docentes, familias y alumnos reconocen que la técnica teatral y la posibilidad de visualizar y representar escenas de su vida cotidiana ha facilitado la incorporación de estas habilidades para calmarse más rápidamente y evitar que se produzcan los conflictos⁴. En el caso de los niños, el 90,5% de los docentes participantes considera que el alumnado gestiona mejor sus emociones, reacciona menos impulsivamente y se relaja antes de actuar⁵ después de haber pasado por el programa.

² Hay que destacar que la evaluación fue liderada por el equipo de trabajo de MEANS Evaluación, conformado por Juan Andrés Ligerero como director de la evaluación, docente de la Universidad Carlos III de Madrid con la colaboración del INEE (Ministerio de Educación), la Universidad de Utrecht (Países Bajos), y de la Fundación Tomillo (Madrid), además de la colaboración de la Consejería de Educación del Gobierno de la Comunidad de Madrid.

³ Según sus palabras: “(El Programa) me ha ayudado a no dar por hecho las emociones de los demás, ni el dar por hecho que viven esas emociones igual que las vivo yo; creo que en general a ser mucho más comprensiva y a juzgar menos”.

⁴ Una docente comentaba: “Yo antes hubiera dado un golpe en la mesa y un grito, pero no lo hice porque respiré tranquilamente”.

⁵ Los docentes señalan que su alumnado les han dicho frases como: “profe, estás nervioso, vamos a hacer El árbol”.

En tercer lugar, tras su paso por el programa se constata que todos los agentes ejercitan más la empatía activa. Por una parte, se ponen con más facilidad en el lugar de los demás, ya sean niños o personas adultas. Por ejemplo, la disposición de los docentes a ponerse en el lugar de los alumnos y a identificar lo que sienten ante un enfado se incrementó del 62% al 78%. Por otra parte, tienen más facilidad para entender que detrás de un mal comportamiento de un menor hay un problema (dolor emocional) que lo explica. Por ejemplo, el porcentaje de familias que considera que cuando un niño se comporta mal es porque tiene un problema casi se ha triplicado, pasando del 16% al 44%⁶. En cuanto a los niños, ello se ha traducido en que alumnos y alumnas se escuchan más, se interrumpen menos cuando dialogan, se miran de otra manera y respetan más la opinión de otros.

En cuarto lugar, la convivencia se ha hecho más positiva, tanto en el aula como en los hogares. Según los docentes, el Programa y el teatro han mejorado el vínculo entre las personas adultas y los niños, con quienes han experimentado un cambio en la mirada. Tras su paso por el programa, los adultos consideran en mayor medida que una mirada compasiva puede ayudar a que los niños y niñas mejoren su comportamiento. Además, el Programa ha facilitado la distensión y la participación en el aula⁷, generando espacios seguros y más bondadosos, en los que la comunicación violenta y el grito se minimizan. Así, los docentes han gritado o recriminado bruscamente actitudes al alumnado un 8,5% y 16,1% menos en la situación previa al confinamiento y durante confinamiento, respectivamente. Asimismo, si un alumno se comporta de manera disruptiva o agresiva con otro, la reacción punitiva de castigo ha disminuido del 72% al 34%. Por el contrario, se desarrollan más actividades vinculadas a la reflexión y el respeto en el aula: un 16,5% más “hablan en clase de cómo se han sentido”; un 15% más “hacen ejercicios de respiración”. Y cuando una alumna se comporta conflictivamente intentando llamar la atención, la disposición del profesorado a prestarle la atención que le pide aumenta del 38% al 64% tras el desarrollo del Programa.

De forma similar, para las familias el Programa ha supuesto una oportunidad para cambiar su mirada respecto a sus hijos. Han aprendido a “verlos con otros ojos”, mejorando la comunicación intrafamiliar y disminuyendo el rechazo cuando un niño se porta mal: pasando del 32% de las opiniones antes del Programa al 16% una vez transcurrido el mismo. Como consecuencia, las familias aseguran que son capaces de resolver los conflictos de forma más positiva, con menos castigos, recriminaciones y gritos. La disposición a ignorar a un niño que se comporta conflictivamente disminuye significativamente, del 29% al 11%. Se incrementa la disposición a enmendar el daño causado de forma conjunta y se reduce la creencia de que siempre es necesario pedir perdón cuando no se siente.

Finalmente, en relación con el alumnado, la perspectiva docente señala que tras su paso por el Programa, el hecho de que esté más motivado y que su comportamiento sea más respetuoso y compasivo hace que afronten y resuelvan los conflictos sin hacer daño y dialogando más, algo que consigue mejor ambiente y relaciones más positivas y cordiales dentro del grupo. *En este sentido, el 88% del profesorado considera que ha habido mejora en la convivencia, y que se detecta un clima más “amable” y “tranquilo”.* El 89,5% declara que los alumnos están más predispuestos a ayudarse unos a otros. Es por ello que el 80% de los docentes considera que, gracias a una mirada más comprensiva y compasiva, cuando se produce un conflicto, los alumnos se piden perdón de una manera más sincera y que el 87% cree que los alumnos resuelven los conflictos de una manera más positiva, sin llegar a la violencia física o verbal, lo que fomenta un perdón de verdad; que se siente y que lleva a la empatía y a restaurar el daño realizado⁸.

6 Una familia refería que “El programa te hace comprender que los niños si se comportan mal es por algún motivo y te dan las herramientas para gestionar tus emociones y así enseñar a tus hijos”.

7 Una docente comentaba: “Si tú le dices a un niño confío en ti, confío en ti, sé que la próxima vez lo vas a hacer mucho mejor ¡Madre mía, qué diferencia!”

8 En relación con esto un alumno comentaba: “He sentido alegría, y lo que me ha gustado en las escenas de teatro es cuando hay una solución y se perdonan”.

Educación especial

El Programa se implementó, además, en un centro de educación especial⁹ con un alumnado participante cuya edad cronológica se situaba entre 15 y 21 años pero cuya edad madurativa era significativamente inferior (entre los 4 y los 9 años). En este caso, la evaluación efectuada en este contexto, consistente en un conjunto de 6 entrevistas a docentes y 2 a familias, arrojó, sobre su alumnado, cuatro resultados clave¹⁰.

En primer lugar, tanto las docentes como las familias han reconocido que el principal resultado que suscitó el Programa sobre el alumnado fue que, tras su paso por el mismo, este experimentó mejoras en la identificación de sus emociones. El Programa fue positivo, en este sentido, para que los alumnos y alumnas pudieran reconocer lo que sienten y, para ello, los materiales y la metodología del teatro fueron fundamentales¹¹.

En segundo lugar, el programa generó un espacio y un tiempo específicos para que, el alumnado (y también las docentes) aprendiera a gestionar sus emociones y, sobre todo, a alcanzar la calma física. Para ello se pueden identificar dos factores: la metodología (el círculo de confianza) implementada durante las sesiones, que fueron un espacio refugio en el que los alumnos pudieron gestionar sus emociones; y el teatro, como elemento canalizador que facilitó la materialización de dicho proceso de transformación interna. Esto se produjo, especialmente, en aquellos alumnos con más facilidad para expresarse verbalmente o madurativamente más mayores. En ocasiones, fueron los propios alumnos quienes conseguían, a través de la gestión de sus emociones, prevenir patrones de conducta negativos para ellos y los demás, disminuyendo las “explosiones de emocionalidad” que en buena medida caracterizan a muchos de los jóvenes del Centro. Además, el alumnado mejoró su autoestima, siendo el programa un “subidón” de confianza al verse capaces de identificar sus emociones y saber lo que sienten.

En tercer lugar, el hecho de compartir un tiempo y un espacio íntimo también supuso incorporar en los alumnos la rutina de escuchar empáticamente a sus compañeros. Ello forma parte de toda una serie de cambios que se han producido en sus relaciones entre ellos. La acumulación del trabajo en el aula y las sesiones específicas condujo a fortalecer la cohesión grupal, a que todos los alumnos, en su heterogeneidad, se sintieran parte del mismo colectivo. Por ello, el nivel de conductas disruptivas disminuyó, así como los conflictos entre el alumnado. Según las docentes, todo ello podrá tener efectos positivos sobre un conjunto de competencias directamente vinculadas a la autonomía, inserción social e incluso laboral del alumnado.

Finalmente, estos aprendizajes han sido relevantes para el alumnado a la hora de sobrellevar mejor el confinamiento como consecuencia de la interrupción de las clases presenciales por la pandemia de COVID-19. Muchos de ellos han transmitido a sus familias, madres, padres, hermanos cómo calmarse e, incluso, cómo llegar a resolver conflictos, a transmitir la consciencia del secuestro emocional y aplicar las técnicas que ayudan a superar el dolor.

9 El CPEE Alfonso X de Leganés (Madrid).

10 Los resultados sobre familias y docentes pueden asimilarse, en grandes líneas, a los anteriormente reseñados en la educación ordinaria, por lo que el presente epígrafe se centra en los resultados en el alumnado del centro educativo.

11 Como señalaba la madre de una alumna: “Durante este tiempo de confinamiento ha habido un día en el que mi hija estaba... no sabíamos exactamente que era. No era enfado, no sabía muy bien. Y gracias los títeres, a trabajar con ellos, conseguimos ver que era más bien tristeza. Así conseguimos que lo reconociera y lo sacó de dentro. Se abrazó a mí, se puso a llorar y se relajó. No sé muy bien que le había pasado, no es que le hubiera pasado nada, pero se sentía así. El Programa fue como una llave que abrió una puerta estaba cerrada”.

Discusión: contribución del teatro a alcanzar la mejora de la alfabetización emocional y la convivencia escolar

El Teatro de Conciencia constituye el eje vertebrador del Programa. Para reflejar su contribución a los resultados anteriormente reseñados se efectúan dos reflexiones. La primera tiene que ver con la consideración del instrumento teatral desde el punto de vista de su papel en la consecución de los objetivos del Programa. La segunda se refiere a la valoración subjetiva de los agentes en relación con su experiencia personal acerca del uso del teatro, especialmente, en el caso de los niños.

De este modo, en primer lugar, se ha constatado que la metodología teatral es una vía innovadora y eficaz para alcanzar resultados de cambio positivos en los agentes participantes desde el punto de vista de la educación y alfabetización emocional así como en la convivencia positiva. De hecho, en el caso de los docentes, la proporción de aquellos que consideran que el teatro es idóneo para trabajar la educación emocional se incrementó, tras su paso por el programa, del 85,5% al 97,1%, mientras que aquellos que no tenían una opinión formada pasaron del 12,1% al 0,4%. Este mismo cambio se produjo también entre las familias participantes, que pasaron de manifestar su acuerdo en un 73,3% al inicio de la formación hasta el 93,7% a la finalización de la misma, mientras quienes desconocían la capacidad del teatro para trabajar estas cuestiones pasó del 17,6% al 3,8%.

Esta consideración positiva del instrumento teatral se ha sustentado en una serie de constataciones concretas que los agentes han podido realizar durante su paso por el Programa. Por una parte, según los agentes, el teatro facilita los aprendizajes dado que permite vivenciar y ver situaciones que de otra manera sería difícil reproducir, además de, como veremos, constituir una práctica divertida, novedosa e interesante. Asimismo, al desarrollarse un aprendizaje lúdico en un contexto relajado, el teatro es una herramienta que ayuda a que los participantes se expresen libremente, lo cual facilita identificar, expresar y gestionar las emociones. Vencer la vergüenza constituyó un desafío para las personas que, gracias al teatro, interiorizaron los aprendizajes de un modo más directo. El teatro y las técnicas teatrales han sido claves, además, para alcanzar la calma física.

Asimismo, los agentes subrayaron que el teatro “permite ponerse en la piel de otra persona y experimentar sus emociones y, por lo tanto, comprender mejor otros puntos de vista”, y, al mismo tiempo, “ser espectador de situaciones reales que vives en el día a día, viendo reflejadas tus reacciones más comunes y habituales”, según dos docentes. En este sentido, se subraya la capacidad del teatro para que los agentes puedan ponerse “en los zapatos” de otro a través de la interpretación de diferentes personajes. Especialmente, la visualización de dos finales (un primer “final malo” en el que la emoción hace un secuestro o “gana la batalla” a los protagonistas llevándolos a comportamientos agresivos; y un segundo “final bueno”, en el que se gestionan las emociones pudiendo llegar así a una resolución positiva del conflicto) ha facilitado la comprensión de los ejes teóricos del programa en todas las personas participantes del programa¹². A todo este resultado, ayudó la presencia de materiales (carteles, pósteres) utilizados para reforzar los aprendizajes y que han sido muy bien valorados por todos los agentes, especialmente debido a su gran impacto. En cuanto a las máscaras y las capas, su uso se ha considerado clave para representar las distintas emociones y el dolor emocional, respectivamente, algo que ha sido destacado por los equipos docentes de los diferentes centros participantes.

En el caso particular de los niños, este uso del teatro y el aprendizaje artístico aparejado sorprendió al profesorado al descubrir la capacidad de sus alumnos para hacer teatro, diseñar y escenificar las escenas teatrales. En particular, el teatro permitió que los alumnos pudieran desbloquearse, perder el miedo o la vergüenza, expresar hacia los demás sus emociones y cómo se sentían, así como sus

¹² Según una docente, “el teatro para mejorar la inteligencia emocional de los niños y de todos en general, me pareció fascinante. Creo que el teatro es la parte más fuerte y positiva del programa”.

aprendizajes durante el Programa. En el caso particular de la educación especial, un miembro del equipo docente señalaba: “han descubierto una herramienta de trabajo clave: el teatro. Con un juego yo identifico como me siento y que puedo hacer para cambiarlo. Para ellos ha sido algo novedoso, divertido, y les ha cambiado”. Según los niños, gracias al teatro “se vieron los contenidos del programa de forma muy clara”. A su vez, los alumnos han destacado la capacidad del instrumento teatral para crear situaciones diversas junto con el resto de sus compañeros a la vez que el elemento lúdico facilitaba la comprensión de los valores detrás del programa¹³. Ello se trasladó, además, al ámbito del hogar. De hecho, muchas familias han expresado que sus hijos les han hablado sobre los conceptos del programa, sobre el dolor emocional y el monstruo. Por ejemplo, en el caso de una alumna de educación especial que tenía una relación conflictiva con su hermana, al enseñarle la herramienta del teatro, fueron capaces de representar este conflicto: “fue el único momento en el que en ese hogar hubo un momento de serenidad”, señaló su tutora.

En definitiva, el teatro ha sido una manera pedagógica de expresar emociones y representar situaciones cotidianas, mejorar capacidades, reforzar la autoestima, ponerse en el lugar de los demás y, finalmente, a ayudar a resolver conflictos de una manera más empática y respetuosa. De este modo, se concluye que “el programa no tendría sentido sin el teatro”, como señalaba una docente.

En segundo lugar, además de cumplir una función esencial para la transmisión y el aprendizaje, la experiencia concreta de Teatro de Conciencia del programa ha sido valorada muy positivamente por la abrumadora mayoría los participantes. Así, según los docentes, el teatro “gustó mucho a los estudiantes”, “lo captaron en seguida”. En este sentido, de las respuestas cualitativas recogidas del alumnado destaca su alegría al desarrollar las escenas, más allá del hecho, ya referido, de poder enseñar lo aprendido a los demás, vencer los miedos y nervios iniciales y resolver los conflictos. Con independencia de su función pedagógica, pues, el teatro dejó una sensación de felicidad en todos los agentes, y especialmente en el alumnado, algo que se materializó durante todo el proceso y, finalmente, en el reconocimiento tras las escenas y las obras finales, tanto por parte de sus compañeros como de sus docentes.

Referencias

- Dettoni, P. (2017). *Emociones a Escena: Recopilatoria de Obras de Teatro de Conciencia*. Editorial Círculo Rojo.
- Dettoni, P. (2019). *Guía para facilitar el programa “En Sus Zapatos: Un espacio de Empatía Activa”*. Asociación Teatro de Conciencia.
- Dettoni, P. (2021). Teatro de Conciencia. Recuperado de: www.paxdettoniserrano.com
- Dettoni, P. (2020). *Talambote: un cuento para la alfabetización emocional*. Asociación Teatro de Conciencia.
- Dettoni, P. (2018). *En Sus Zapatos: Manual para el Aula*. Asociación Teatro de Conciencia.
- Dettoni, P., Carpena, A. (2016). *Guía del seminario institucional: programa de actividades para realizar en grupo*. Asociación Teatro de Conciencia.
- En sus zapatos. (2021). *Educación Emocional con Teatro de Conciencia para la Convivencia*. Recuperado de: www.programaensuzapatos.org
- Ligero, J.A. (2021). *Informe de datos de la evaluación del Programa “En Sus Zapatos: un espacio para la empatía activa*. MEANS Evaluación, INEE, Universidad de Utrecht, Fundación Tomillo.
- UN Women. (2011). *UN Women’s Guide To Gender Equality / Human Rights Responsive Evaluation*. Recuperado de: <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2015/4/un-women-evaluation-handbook-how-to-manage-gender-responsive-evaluation>
- Teatro de Conciencia (2021). *Educación emocional y teatro*. Recuperado de: www.teatrodeconciencia.org

¹³ Según las palabras de un alumno: “he sentido ilusión por representar un papel y poder enseñar también a los demás, lo que he aprendido”.

Art Education as a Participatory Art Process

Sonja Vuk

Associate profesor at Art Education Department, Academy of Fine Arts, University of Zagreb, Croatia

Abstract

In contemporary art education particular attention should be given to transferring the creative process involved in art-making to the creative process used in teaching, such that each student's innate creativity is encouraged. Therefore, is suggested participatory art, as a one of the ways of developing creativity inherent in every person. Stimulation of creativity leads to self-realization, so the person manages personal connections and practical skills and participates in the life of the community. This way, a conscious and independent person is formed, ready to restructure social relations, take the initiative and solve problems. Participatory art, as a part of the contemporary visual art, is using forms of artwork to create and shape everyday life, thus moving from aesthetics to ethics. This is a transformative act with the emphasis on creativity as a means of personal transformation (Anderson et al., 2010). One of possible ways to integrate such an art into society is by implementing it in art education on elementary, secondary and tertiary level. This way particular attention is paid to the persons in the context and their ideas, attitudes and emotions, constructing meaning through art. Art education, which includes such an ethical-aesthetic component of art (Dewey, 1902, 2013), can enable a complete development of the student and lay the foundations for the further development of the student's cognitive, emotional and psychological traits. Other features of contemporary visual art that can be linked to the process of art education created as a participatory art project are interdisciplinarity, collaboration, use of new media and communication technologies, performative learning, a research approach, goal setting, processual and participatory aspect, play, visual culture as contemporary context, creating new relationships and stimulating multiple senses at the same time. Such an art education relies on the teacher who should be artist himself/herself (Craft, 1997) because teaching is an art form (Robinson and Aronika, 2015, 2016), creation of new personalities.

Keywords: art education; participatory art; teaching process as art process

La educación artística como proceso artístico participativo

Resumen

En la educación artística contemporánea se debe prestar especial atención a transferir el proceso creativo involucrado en la creación artística al proceso creativo utilizado en la enseñanza, de modo que se fomente la creatividad innata de cada estudiante. Por ello, se sugiere el arte participativo, como una de las formas de desarrollar la creatividad inherente a toda persona. La estimulación de la creatividad conduce a la autorrealización, por lo que la persona maneja las conexiones personales y las habilidades prácticas y participa en la vida de la comunidad. De esta manera, se forma una persona consciente e independiente, dispuesta a reestructurar las relaciones sociales, tomar la iniciativa y resolver problemas. El arte participativo, como parte del arte visual contemporáneo, está utilizando formas de arte para crear y dar forma a la vida cotidiana, pasando así de la estética a la ética. Este es un acto

transformador con énfasis en la creatividad como medio de transformación personal (Anderson et al., 2010). Una de las posibles formas de integrar un arte de este tipo en la sociedad es implementarlo en la educación artística en los niveles elemental, secundario y terciario. De esta manera se presta especial atención a las personas en el contexto y sus ideas, actitudes y emociones, construyendo significados a través del arte. La educación artística, que incluye un componente ético-estético del arte (Dewey, 1902, 2013), puede permitir un desarrollo completo del estudiante y sentar las bases para un mayor desarrollo de los rasgos cognitivos, emocionales y psicológicos del estudiante. Otras características del arte visual contemporáneo que pueden vincularse al proceso de educación artística creado como un proyecto de arte participativo son la interdisciplinariedad, la colaboración, el uso de los nuevos medios y tecnologías de la comunicación, el aprendizaje performativo, un enfoque de investigación, el establecimiento de objetivos, el aspecto procesual y participativo, el juego, la cultura visual como contexto contemporáneo, creando nuevas relaciones y estimulando múltiples sentidos al mismo tiempo. Dicha educación artística se basa en el maestro que debe ser el artista mismo (Craft, 1997) porque la enseñanza es una forma de arte (Robinson y Aronika, 2015, 2016), creación de nuevas personalidades.

Palabras clave: educación artística; arte participativo; proceso de enseñanza como proceso de arte

References

- Anderson, T., Gussak, D., Hallmark, K. K., Paul, A. (Ed.) (2010). *Art Education for Social Justice*. Reston, Va: NAEA (National Art Education Association).
- Craft, A. (1997). *Identity and Creativity: educating teachers for postmodernism?* Teacher Development, Volume 1, No. 1, 1997
- Dewey, J. (1902, 2013). *My Pedagogic Creed*. KKIEN Publ. Int. The Kindle edition.
- Robinson, K., Aronika, L. (2015, 2016). *Creative Schools. The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. New York: Penguin.

CIVAE 2021 | July 14 -15, 2021
3rd Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

M.A. Sonja Vuk
Associate professor at Art Education Department,
Academy of Fine Arts,
University of Zagreb, Croatia

ART EDUCATION AS A PARTICIPATORY ART PROCESS

INTRODUCTION

In contemporary art education particular attention should be given to transferring the creative process involved in art-making to the creative process used in teaching, such that each student's innate creativity is encouraged. Therefore, is suggested participatory art, as a one of the ways of developing creativity inherent in every person. Stimulation of creativity leads to self-realization, so the person manages personal connections and practical skills, and participates in the life of the community. This way, a conscious and independent person in formed, ready to restructure social relations, take the initiative and solve problems. Participatory art, as a part of the contemporary visual art, is using forms of artwork to create and shape everyday life, thus moving from aesthetics to ethics. This is transformative act with the emphasis on creativity as a means of personal transformation.

3 still from video based on Declaration of Human Rights



SECONDARY SCHOOL (15, 16 yr)



1 installation on plastic pollution



2 graffiti on bullying because of the looks

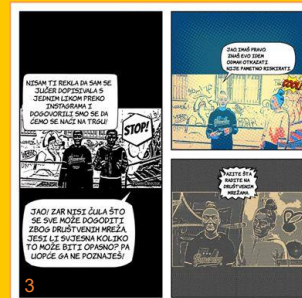


3 mapping places in town that are not accessible to the disabled

One of possible ways to integrate such an art into society is by implementing it in art education on elementary, secondary and tertiary level. This way particular attention is paid to the persons in the context and their ideas, attitudes and emotions, constructing meaning through art. Art education which includes such an ethical-aesthetic component of art can enable a complete development of the student and lay the foundations for the further development of the student's cognitive, emotional and psychological traits. Other features of contemporary visual art that can be linked to the process of art education created as a participatory art project are interdisciplinarity, collaboration, use of new media and communication technologies, performative learning, a research approach, goal setting, processual and participatory aspect, play, visual culture as contemporary context, creation of new relationships and stimulation of multiple senses. Similar approach was in Tom Anderson's program Art for Life and further art education for social justice (2010) where art is a way of communication and social activism. Such a curriculum is built on empathy, democracy, and critical practice, and visual arts education becomes a tool for problem solving, socialization, mental health needs and social change.

ART EDUCATION DEPT. AT ART ACADEMY

1 sensitization for work with visually impaired children



2 game for Learning how to Learn project, students teach other Students
3 student's work with 14 yr pupils about dangers of online dating

ELEMENTARY SCHOOL (11, 14 yr)



1 poster (detail) to warn other students about the consequences of pollution



2 still from animation about salvation of children slaves in illegal cocoa plantation

CONCLUSION

Such an art education relies on the teacher who should be a person with correct moral and ethical views and general knowledge of the world (Dewey, 1902,2013) so that he/she can take a responsibility in shaping the purpose of education (Giroux, 1988) and be a mediator between the student and his/her surroundings (Read, 1943,1956). The teacher should be actively involved in artistic creation (Sawyer, 2012) because teaching is a form of personal expression (Craft, 1997) or an art form (Robinson Aronika, (2015, 2016).



2

Anderson, T., Gussak, D., Hallmark, K. K., Paul, A. (Ed.) (2010). *Art Education for Social Justice*. Reston, Va: NAEA (National Art Education Association).
Craft, A. (1997). *Identity and Creativity: educating teachers for postmodernism?* Teacher Development, Volume 1, No. 1, 1997
Dewey, J. (1902/2013). *My Pedagogic Creed*. KKIEN Publ. Int. The Kindle edition.
Giroux, H.A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, Connecticut; London: Bergin&Garvey.
Read, H. (1943/1956). *Education through Art*. New York: Pantheon Books.
Robinson, K., Aronika, L. (2015/2016). *Creative Schools. The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. New York: Penguin.
Sawyer, R. K. (2012). *Explaining Creativity. The Science of Human Innovation*. Oxford: University Press.

All images are from author's archive: Elementary school (2012); Secondary school (2006, 2006, 2008); Art Academy (2012, 2020, 2020)

Puppets in education: an interdisciplinary experience in the teacher training classroom

Miquel A. Oltra-Albiach

Universitat de València, España

Abstract

The present work starts from the consideration of the puppet theater as a literary fact that at the same time is in connection with diverse disciplines such as the plastic arts, music or dance, and tries to approach its enormous possibilities in an educational project that has in account all kinds of diversity. We present a classroom experience carried out during the 2020/2021 academic year in two groups of Early Childhood Education Teaching and focused on the puppet, on dramatization and theater as a process, as well as the elements of the puppet, its history and its roots in the different cultures, typologies, construction...The proposal highlights the insufficiency of treating the puppet from a single area (plastic expression, music, linguistic and literary education, corporal expression, social sciences ...) and the need to articulate proposals that contemplate it from an interdisciplinary perspective, without forgetting the new views that are proposed to us from a diverse and liberating vision of the body, art, literature, school and the world.

Keywords: Puppets, Children's artistic education, Children's literature, Didactic proposals, Treatment of diversity in the classroom.

Los títeres en la educación: una experiencia interdisciplinar en el aula de Magisterio

Resumen

El presente trabajo parte de la consideración del teatro de títeres como hecho literario que a la vez se encuentra en conexión con disciplinas diversas como las artes plásticas, la música o la danza, y pretende acercarse a sus enormes posibilidades en un proyecto educativo que tenga en cuenta todo tipo de diversidad. Presentamos una experiencia de aula llevada a cabo durante el curso 2020/2021 en dos grupos de Magisterio Educación Infantil y centrada en el títere, en la dramatización y el teatro como proceso, así como los elementos del títere, su historia y su arraigo en las diferentes culturas, las tipologías, la construcción...La propuesta pone en evidencia la insuficiencia del tratamiento del títere desde una única área (expresión plástica, música, educación lingüística y literaria, expresión corporal, ciencias sociales...) y la necesidad de articular propuestas que lo contemplen desde una perspectiva interdisciplinar, sin obviar las nuevas miradas que se nos proponen desde una visión diversa y liberadora del cuerpo, del arte, de la literatura, de la escuela y del mundo.

Palabras clave: Títeres, Educación artística infantil, Literatura infantil, Propuestas didácticas, Tratamiento de la diversidad en el aula.

El títere, un elemento interdisciplinar

No cabe duda de que el teatro, entendido como actividad que engloba literatura, artes visuales y movimiento, es un elemento cargado de posibilidades educativas y que no siempre ha sido suficientemente valorado, tanto desde el punto de vista de la escuela como desde el del arte dramático. Dentro del teatro, el títere nos ofrece un gran número de posibilidades, algunas conocidas y otras seguramente aun por desarrollar. El títere es un elemento cargado de significados históricos, culturales y personales que muchas veces se entrecruzan (monstruo, objeto sospechoso, deidad, elemento kitsch, juguete...). Entre sus muchas posibilidades, podemos destacar que:

1. Responde a la exigencia curricular y a la tendencia en la investigación educativa hacia la interdisciplinariedad (al menos desde tres áreas, como luego veremos).
2. El hecho de que sea un elemento presente a lo largo de la historia y en las diversas culturas nos ofrece grandes posibilidades en cuanto a la observación de diversas técnicas constructivas, estéticas, formas de manipulación y de dramatización. Igualmente, la capacidad de fascinación del objeto en escena lo constituye sin duda en elemento educativo (tal como han entendido la mayoría de movimientos de renovación pedagógica).
3. Finalmente, el hecho de que las vanguardias artísticas hayan visto en el títere un elemento interesante desde el punto de vista artístico, también lo coloca en una posición privilegiada a la hora de incorporarlo en un proyecto multidisciplinar que incluye la educación artística (Klee; Calder; participación de Picasso en los títeres de El Retablo de Maese Pedro de Manuel de Falla, estrenado en París en los años 20; las escenografías y los títeres de Ramón Gaya, por ejemplo, para las Misiones Pedagógicas).

Hemos propuesto este trabajo a partir de una interrogación que nos hace plantearnos el sentido de una Europa cerrada en sí misma, incapaz de solucionar los problemas de las personas hacia el interior, e ineficaz a la hora de dar una respuesta solidaria a los nuevos retos que llegan de fuera. Sin embargo, creemos en el espíritu que llevó a la creación de las instituciones europeas: la idea de que hay que acabar con el enfrentamiento secular, y que compartimos un patrimonio cultural común que hemos creado a través de los siglos y del paso de varias civilizaciones sobre nuestro territorio. Así nació esta actividad de aula llevada a cabo en el Grado de Magisterio en Educación Infantil, que tuvo como eje conductor las principales tradiciones de los títeres europeos y como objetivo la planificación, el montaje y la representación de una obra teatral con títeres que recogiera el espíritu de los diversos personajes protagonistas en las diversas tradiciones de las naciones europeas y los pusiera al servicio de la obra teatral.

El títere: transgresión y represión

Otro motivo para incorporar el títere a nuestro proyecto es el carácter históricamente transgresor, que lo ha enfrentado de manera sistemática a la autoridad de cualquier tipo. No cabe duda de que esta dinámica de transgresión y represión se resuelve en Europa con la infantilización progresiva del teatro de títeres. Quizá el intento más acertado de “desactivar” al títere de toda su carga subversiva tiene lugar a finales del siglo XVIII, con la aparición del niño como público de espectáculos y como receptor específico de literatura: a partir de aquí la idea de lo que es y no es adecuado va evolucionando junto con la progresiva idealización del niño o la niña, que pasa a ser un ser “angelical” desprovisto de todo

sentimiento de crueldad y prácticamente de otro mundo. Se consigue así, en el caso de los títeres, despojarlos de todo su potencial expresivo (y subversivo), y ponerlos al servicio del orden establecido o bien convertirlos en algo insustancial. Los intentos de recuperar esa vertiente mordaz, reivindicativa y transgresora serán siempre la excepción (pensemos por ejemplo en algunas compañías de títeres durante la II República en España).

Literatura y títeres

Mane Bernardo es un referente en el siglo XX en cuanto a la reivindicación del títere y de su uso escolar. El arraigo del títere en el interior más profundo del ser humano es lo que hace -según Bernardo- que tenga unas potencialidades educativas apenas vislumbradas por los educadores. Además otra fuente de posibilidades educativas es el tratamiento multidisciplinar que pide el títere, en una escuela que rechaza la consideración de la realidad fragmentada en varias "materias de estudio" y defensa -sobre todo en los primeros niveles educativos- un tratamiento integrador, globalizador y multidisciplinar (Bernardo, 1962: 13-25).

La diversidad de tradiciones y la presencia universal del títere como elemento social, literario y dramático aporta la posibilidad de trabajar de manera comparada las diversas técnicas, los diversos textos (escritos o de tradición oral) y el resto de componentes del teatro con títeres, en una perspectiva intercultural. En este sentido, consideramos de vital importancia tratar el teatro de títeres como un ejemplo de la conexión de culturas y manifestación de lenguas diversas, desde la perspectiva de la literatura como manifestación cultural, como vehículo de enlace de aspectos culturales comunes y divergentes (Mendoza, 1994: 17).

Títeres en el aula de Magisterio

Los principales objetivos de la actividad correspondían a algunas de las competencias generales de la titulación del Grado de Magisterio en Educación Infantil y en varios resultados de aprendizaje que contempla la Guía Docente de la asignatura Formación Literaria en el aula de educación Infantil. La propuesta estuvo constituida por cuatro sesiones de hora y media cada una, con una frecuencia semanal en el mes de noviembre de 2020. Los grupos estaban compuestos por 46 y 39 personas respectivamente, que se distribuyeron en grupos de entre 8 y 12 personas. Dentro de cada sesión, el trabajo se repartió de la siguiente forma:

1. Presentación de la actividad, creación de grupos y asignación de tareas. En esta primera sesión, a partir de una presentación teórica sobre tipos de títeres y tradiciones en el mundo, se inició la investigación por grupos en Internet. Cada grupo tenía que encontrar una tradición europea de títeres, descubrir el argumento típico de las historias donde aparece el personaje escogido y describir con la mayor profundidad posible aspectos físicos y psicológicos del personaje que luego serán importantes a la hora de elaborar el guión teatral (como es físicamente, qué rasgos podemos destacar, como habla, como se mueve, qué carácter tiene, cómo actúa o reacciona ante determinadas situaciones, etc.).
2. Presentación al grupo-clase de la tradición elegida. De estas presentaciones, basadas en un guión básico que se proporcionó a los estudiantes, se valoró principalmente la originalidad y el uso de los soportes multimedia. De hecho, como requisito mínimo, debían presentar al menos un vídeo bajado de internet en el que apareciera un fragmento de alguna representación.

3. Posteriormente se elaboró un guión inicial a partir de los argumentos que los grupos habían investigado. La condición básica del guión teatral que debían desarrollar era que estuviera inspirada en las historias que cada grupo aportaba y que los protagonistas fuesen los personajes de las respectivas tradiciones. Consideramos especialmente interesante esta parte en cuanto a la producción de textos literarios y en cuanto a la discusión, reflexión y contraste de ideas sobre Europa, sus tradiciones, las identidades, etc.
4. Asignación de tareas para el montaje teatral. Hay que recordar que hacemos un tratamiento del espectáculo teatral de forma holística, es decir, teniendo en cuenta los diversos oficios teatrales y no únicamente la manipulación de los títeres.
5. Representación teatral (organizada de manera online a causa de las restricciones por la Covid-19).
6. Evaluación de la propuesta.

Conclusión

Después de esta experiencia, consideramos que los desarrollos curriculares abren una puerta a la incorporación del títere en las adaptaciones de centro y de aula. Así, hemos partido de las aportaciones de varios autores con el fin de integrar el objetivo de nuestra tarea con las particularidades que aporta el trabajo con los títeres.

La experiencia fue muy positivamente valorada por el alumnado, y consideramos que se cumplieron los objetivos que pretendíamos alcanzar, tanto en cuanto al títere como herramienta, como en lo que se refiere a la valoración positiva de la diversidad cultural, un planteamiento que nos ha permitido aproximarnos a la tradición literaria popular de los pueblos de Europa en una perspectiva lúdica y formativa.

Queda como reto la descolonización del títere, abrirnos a la visión de este desde las periferias, desde la perspectiva femenina y desde la multitud de identidades que nos atraviesan y que constituyen la enorme riqueza de la diversidad humana.

Referencias

- Arañó, J. (1993). La nueva educación artística significativa: definiendo la educación artística en un período de cambio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 5. Recuperado de: http://www.arteeindividuoysociedad.es/articulos/N5/Juan_Arano.pdf.
- Barragán Rodríguez, J. M. (1995). Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 39-63.
- Bernardo, M. (1962). *Títeres y niños*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cervera, J. (1998). *Iniciación al teatro*. Madrid, Bruño.
- Dias, B. (2014). Afectes, visualitat i pedagogia queer, entre perversió i censura. *Temps d'Educació*, 47, 153-167.
- Fontal Merillas, O. (s. d.). La Educación Artística en el contexto postmoderno: un paso por las nuevas tecnologías. Recuperado de: http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__02f7a79c-7a0a-11e1-818f-ed15e3c494af/index.html
- Kaplin, S. (2001). A puppet tree: a model for the field of puppet theatre. En Bell, J. (ed.), *Puppets, Masks and performing objects*. Massachusetts: New York University & Massachusetts Institute of Technology, (pp. 18-25).
- Ibarra, N., Ballester, J. (2010). La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía. *Aula de Innovación Educativa*, 197, 9-12.
- Llorens, J. (2019). *Els títelles al País Valencià*. Alicante: Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- Oltra Albiach, M. A. (2012). Títelles i transgressió. *Revista Impossibilia*, 3, Literatura y poder, 215-232. Recuperado de: <http://www.impossibilia.org/interacciones-artisticas/titelles-i-transgressio-miquel-angel-oltra-albiach>
- Oltra Albiach, M. A. (2013). Los títeres, una herramienta para la escuela del siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*, LXXI, (255), 277-291.

Arte para aprender a dançar compuesto por Cesar Negri Milanés. Madrid, 1630

Pilar Montoya Chica

Conservatorio Superior de Música de Castilla y León COSCYL
Universidad Autónoma de Madrid UAM, España

Abstract

The purpose of this text is to study an important dance source located in the National Library of Madrid whose title is the following: *Arte para aprender a dançar compuesto por Cesar Negri Milanés*. The manuscript dated in Madrid in 1630 turns out to be the translation into Spanish of the famous treatise *Le gratie d'amore* by the aforementioned author printed in Milan in 1602. This document most likely served to educate Prince Baltasar Carlos in the honorable exercise of dance, as it appears on the front cover of the Spanish version. These circumstances lead us to raise questions such as the reception of Italian dance in Spain, the importation of Spanish dances in Italy, the distinctive characteristics of both dance styles or, on the contrary, the existence of a musical – choreographic *corpus* common to both countries. A comparative analysis of the named sources will be carried out, observing the perceptible concordances, connections, contributions or divergences, from which valid data can be extracted that provide adequate information for the task of recreating these repertoires.

Keywords: choreographic sources 17th century, italian style reception, Italy-Spain connections.

Arte para aprender a dançar compuesto por Cesar Negri Milanés. Madrid, 1630.

Resumen

El presente escrito tiene como objeto el estudio de una importante fuente de danza ubicada en la Biblioteca Nacional de Madrid cuyo título es el siguiente: *Arte para aprender a dançar compuesto por Cesar Negri Milanés*. El manuscrito fechado en Madrid en 1630 resulta ser la traducción al castellano del famoso tratado *Le gratie d'amore* del citado autor impreso en Milán en 1602. Dicho documento sirvió muy probablemente para educar en el honorable ejercicio de la danza al Príncipe Baltasar Carlos, según consta en la portada de la versión española. Estas circunstancias nos llevan a plantear cuestiones tales como la recepción de la danza italiana en España, la importación de danzas españolas en Italia, las características distintivas de ambos estilos de danza, si las hubiera, o por el contrario la existencia de un *corpus* musical-coreográfico común a ambos países. Para ello se procederá al análisis comparativo de las citadas fuentes observando las concordancias, conexiones, aportaciones o divergencias perceptibles, de las que puedan extraerse datos válidos que aporten información adecuada para la tarea de la recreación de estos repertorios.

Palabras clave: fuentes coreográficas siglo XVII, recepción estilo italiano, conexiones Italia-España.

Introducción

El manuscrito 14085 de la Biblioteca Nacional de Madrid titulado *Arte para aprender a dançar* dedicado al príncipe Baltasar Carlos, hijo de Felipe IV, se conserva en una reproducción manuscrita con caligrafía del siglo XIX. El volumen forma parte de la Biblioteca de Francisco Asenjo Barbieri, en concreto, de los denominados Papeles Barbieri o Fondo Barbieri cuyo inventario y edición se debe a Emilio Casares (Casares, 1986 y 1988). El otro ejemplar está localizado en la Biblioteca Nacional de Francia, en la sección de manuscritos españoles bajo la signatura M/352, y data del siglo XVII (Morel-Fatio, 1892).



Figura 1. Arte para aprender a dançar compuesto por Cesar Negri. Madrid, 1630. E-Mn Barbieri Mss 14085



Figura 2. El príncipe Baltasar Carlos en 1635-36. Diego Velázquez (1599-1660). Museo del Prado (Madrid)

La fuente originaria: *Le gratie d'amore*

Comienza el tratadista con una introducción histórica en la que puede advertirse un número relevante de conexiones con España. Primeramente, el lugar de la edición, Milán, territorio perteneciente por entonces a la corona española. Más adelante, la dedicatoria. Negri dedica su libro a Felipe III, Rey de España y monarca del nuevo mundo, añadiendo las siguientes palabras:

Aquí, ya que por el grave peso de los años no puedo mover el pie (como solía), he querido al menos, como un motivo más añadido a mi devoción por SU MAJESTAD, mover la mano y la pluma en el angosto Teatro de este libro. (Negri, 1602, dedicatoria)

Efectivamente, Negri se encontraba en el último tramo de su carrera cuando sacó a la luz esta publicación. Según consta en la portada-frontispicio, contaba con la edad de 66 años.

El autor enumera además las festividades representadas en Milán para la futura Reina de España Margarita, en su viaje a este país, eventos en donde Negri participó de manera activa. Siguiendo con esta introducción, aparecen citadas las representaciones que se ofrecieron en presencia del Archiduque Alberto – futuro esposo de la Infanta Isabel - y otros altos dignatarios como Don Juan de Austria, así como varios espectáculos representados en Milán para la nobleza española. Finalmente, el autor incluye una lista de Damas y Caballeros de la nobleza española que frecuentaron su escuela.

Esta primera parte del tratado pone de manifiesto el compromiso social que Negri tenía con las personalidades de la época, a las que debía su agradecimiento, puesto que era en la corte donde tanto su oficio de bailarín como de teórico de la danza eran reconocidos. La segunda parte de la fuente se compone de un total de 55 reglas que describen diferentes pasos y movimientos, acompañando cada explicación con un grabado que representa normalmente a un caballero ejemplificando su ejecución. En la tercera y última parte, Negri describe un número significativo de danzas de corte ejecutadas por dos o más bailarines.

Danzas con connotaciones “hispanicas”

Consultando además otras fuentes italianas coetáneas a Negri como los dos tratados de Fabrizio Caroso (Caroso, 1581 y 1600) puede extraerse una relación de coreografías cuyo título puede evocar un origen “hispanico” tales como: *Españoleta*, *Españoleta nueva al modo de Madrid*, *Españoleto*, *Gallarda de España*, *Pavanilla*, *Canario*, *La Castellana*, o los Balletti *Furioso a la española*, *Villanico*, *Alta Mendoza*, entre otros.

Destacaremos el *Ballo nuovo* del autor (Negri, 1602, pp. 270-276) ejecutado para celebrar las nupcias de Isabel de Austria, Infanta de España y del Archiduque Alberto de Austria. Se trata de dos danzas de antorchas puestas en escena por seis damas y seis caballeros respectivamente, repertorios estudiados en profundidad por Pamela Jones (Jones, 1986).

Las traducciones españolas del tratado de Negri

El auge de la imprenta y de la traducción en el siglo XVII influyó de manera decisiva en la rápida difusión entre los círculos aristocráticos del tratado italiano y de su traducción al español. Según Melina Márquez García-Largo (Márquez, 2017) este podría haber sido el recorrido histórico de los manuscritos. En el caso del manuscrito M/352, el *ex libris* que aparece en la portada nos informa de su pertenencia a la biblioteca de Henri-Charles du Cambout de Coislin que, a su vez, lo heredó de su abuelo el Chancelier Séguier. Los libros de dicha Biblioteca serían legados en 1731 a la Iglesia de Saint-Germain que, tras el incendio sufrido en 1794, trasladaría todos sus fondos, incluido el manuscrito de la traducción del tratado de Negri, a la Biblioteca Nacional de Francia, donde han permanecido hasta ahora.

¿Cómo llegó a Francia la traducción española? Una posibilidad pudo ser que, siendo el Conde Duque de Olivares el ordenante de la traducción, el manuscrito fuera albergado en su biblioteca privada y, como consecuencia, se dispersara con el resto de la biblioteca tras su caída del poder. Cuando el dominio del valido llegó a su fin, los libros acabaron en manos del mejor postor y uno de ellos pudo ser el ya mencionado Chancelier Séguier. Finalmente, en uno de los viajes que Barbieri realizó a París solicitaría la reproducción del documento para añadirla a su biblioteca privada y posterior donación a la Biblioteca Nacional de Madrid.

En cuanto a la forma de anotar estos repertorios, tanto en la fuente original como en las dos traducciones, las danzas son explicadas mediante descripción verbal, no pudiéndose hablar de un sistema de notación propiamente dicho. En el encabezamiento se expone el título de la obra, número de ejecutantes, en ocasiones autoría, y dedicatoria, casi siempre a damas de la alta nobleza. En la fuente

italiana, después de la exposición de los movimientos de la danza mediante palabras se adjunta la música en tablatura de laúd y en notación mensural blanca. Además el tratado en italiano está adornado con varias estampas que complementan y enriquecen la danza descrita.

Sin embargo, las dos traducciones al español carecen de ilustraciones. Se tratan, en realidad, de una versión parcial de la obra original, es decir, reproducen solamente aquellas partes del libro que realmente incluyen lecciones de baile. Por ello, desaparecen en las traducciones las abundantes dedicatorias y preliminares sobre Caballeros y Damas de la época de Negri así como la introducción histórica del inicio al completo.

El traductor de Olivares no incluyó el último baile, titulado *Brando dell'autore il qual si balla in otto, quattro cavalieri & quattro Dame* dedicado a la Reina Doña Margarita así como el *Eccho, che risponde a' lamenti d'Orfeo* (Negri, 1602, pp. 291 y 286). Tampoco figura en las fuentes españolas una breve narración titulada *Breve narratione del soggetto degli Intermedio del Sig. Camillo Schiafenati, rappresentanti nell'Armenia Pastorale del Sig. Gio. Battista Visconte* ni la *Canzone del Sig. Gherardo Borgogni, l'errante academico inquieto di Milano*, composición poética incluida a continuación del baile de la *Nizzarda* (Negri, 1602, pp. 285 y 270).

Estableciendo una relación entre los términos de danza en los idiomas italiano y español puede observarse un hecho significativo y es que la persona encargada de realizar la traducción adaptó al castellano los tecnicismos de baile, cuestión importante que puede ser de gran utilidad a la hora de consultar las fuentes españolas, documentos que en la mayoría de las veces, aportan la terminología de los pasos, pero no su descripción.

Tabla 1.

Comparación de términos de danza

<i>Le gratie, 1602</i>	<i>Arte para aprender, 1630</i>
Del seguito scorso	Del segundo [seguido] escurrido, o, de Boladillo
Del seguito battuto al canario	Del seguido golpeado al Canario
Del seguito spezzato al canario	Del seguido rompido el [al] Canario
Del modo del fare i dopij, & prima del doppio grave	Del modo de haçer los doblados, y primero del doblado grave
Del doppio minimo	Del doblado minimo
Del modo di fare la ripresa grave	Del modo de haçer la represa grave

No obstante, es frecuente la confusión entre algunos términos plasmados mediante símbolos semejantes que representan pasos o movimientos. Estos errores introducidos en el texto español, producto de la falta de conocimientos de danza por parte del traductor, dieron lugar a un tratado de danza 'erróneo' que, quizás, posibilitarían variaciones en la recepción de la danza italiana del siglo XVII en la corte de Felipe IV, en cierto modo de un estilo Negri "a la española".

Conclusiones

Muchas son las conexiones entre el tratado *Le gratie d' amore* y la corte española: la dedicatoria "Al potentissimo, & catholico Filippo Terzo Re di Spagna, et monarca del mondo novo", la relación que al principio expone el maestro de danza milanés de Damas y Caballeros españoles que frecuentaron su Escuela de Danzar o de los espectáculos que en Milán se ofrecieron para la nobleza española además del número significativo de coreografías incluidas con títulos que pudieran sugerir un origen hispánico.

Por otra parte, la preservación de dos traducciones de dicho tratado al castellano, es un hecho revelador que refuerza la idea de los fuertes vínculos político-culturales existentes entre Milán y Madrid. Los avatares de la historia hicieron que estos manuscritos se conservaran en dos ubicaciones tan distantes como las Bibliotecas Nacionales francesa y española.

La danza era considerada una disciplina fundamental en la educación de las altas clases sociales en este periodo ya que fomentaba la robustez y compostura del cuerpo así como la elegancia en los movimientos, constituyendo unos códigos gestuales distintivos de dichos círculos sociales. El príncipe Baltasar Carlos, como heredero al trono español, recibió sin duda una sólida formación en esta materia a través de la versión castellana de Negri encargada por el principal valido de la corte, el Conde-Duque de Olivares.

El proceso de traducción aporta como componente esencial la comparación de términos técnicos de danza en ambos idiomas, cuestión valiosa que ayuda a la comprensión del léxico coreológico existente en los tratados españoles coetáneos, a pesar de la existencia de errores puntuales fácilmente identificables.

Finalmente, queda de manifiesto el problema que entraña la definición de un estilo artístico, sus características y elementos distintivos que lo hacen singular en relación con otros. Esta dificultad es especialmente patente en el caso de la danza italiana y española de finales del siglo XVI y principios del XVII, cuestión abierta, pendiente de estudios posteriores.

Referencias

- Casares, E. (Ed.). (1986 y 1988). *Documentos sobre música española y epistolario (Legado Barbieri)*. Madrid: Fundación Banco Exterior de España, 2 vols.
- Caroso, F. (1581). *Il Ballarino*. Venetia: Francesco Ziletti. Edición facsímil Bologna: Arnaldo Forni, 1969.
- Caroso, F. (1600). *Nobiltà di Dame*. Venetia: Presso il Muschio. Edición facsímil Oxford: Oxford University Press, 1986.
- Jones, P. (1986). Spectacle in Milan: Cesare Negri's torch dances. *Early Music*, 14(2), 182-198.
- Márquez García-Largo, M. (2017). *Papeles Barbieri. Arte para aprender a dançar compuesto por Cesar Negri Milanés*. Madrid: Discantus more hispano.
- Morel-Fatio, A. (1892). *Catalogue des manuscrits espagnols et des manuscrits portugais*. Notice 111. Paris: Imprimerie nationale.
- Negri, C. (1602). *Le gratie d'amore*. Milano: Pacifico Pontio & Gio. Edición Facsímil Bologna: Arnaldo Forni, 2001.
- Negri, C. (1630). *Arte para aprender a dançar compuesto por Cesar Negri milanés traducido en castellano por mandado del excelentísimo señor conde duque de S{an} Lucar dirigido al príncipe de España don Baltasar Carlos n{uest}ro señor. En Madrid año de MDCXXX*. Madrid: Biblioteca Nacional de España, Barbieri Mss 14085. Paris: Bibliothèque Nationale de France, Département des manuscrits, Espagnol 352.

Training in research-creation as a strategy to address interdisciplinarity

Melissa Ballesteros Mejía¹, Manuel Martínez Torán²

¹Estudiante de Doctorado Universitat Politècnica de València, Profesora Asociada Universidad El Bosque, Colombia

²Director Cátedra Brecha Digital y Diversidad Funcional Universitat Politècnica de València, España

Abstract

Research training is a mechanism for involving artists and designers in knowledge processes around the world. These areas claim the scarcity in the use of visual and plastic languages to investigate, and the assessment of creative processes as enhancers of new knowledge. Research-creation not only as a concept, but also as a methodological approach, could become a catalyst for more appropriate interdisciplinary processes to address the complex problems faced by today's society. However, its potential to transform the binary logic of knowledge production is being disabled. The use of plastic / sensory languages for the collection and analysis of information, the emphasis on synthesis strategies and the construction of narratives could become essential research training tools for these areas or others with an interest in working from cooperation between disciplines, but they are not yet explicitly contemplate in the curricula. This means that the development of research competencies is of reduced interest to most artists and designers in training and they remain disjointed from the real dynamics of production and use of knowledge.

Keywords: research-creation, research training, art education, methodology.

La formación en investigación-creación como estrategia para abordar la interdisciplinarietà

Resumen

La formación en investigación es un mecanismo para lograr el involucramiento de artistas y diseñadores en los procesos de conocimiento alrededor del mundo. Estas áreas, reclaman la escasez en el uso de lenguajes visuales y plásticos para investigar, y en la valoración de los procesos creativos como potenciadores de nuevo conocimiento. La investigación-creación no solo como concepto, sino como aproximación metodológica, podría convertirse en un catalizador de procesos interdisciplinarios más apropiados para abordar los problemas complejos a los que se enfrenta la sociedad actual. Sin embargo, sus potencialidades para transformar la lógica binaria de producción de conocimiento están siendo desaprovechadas. El uso de lenguajes plástico/sensoriales para la recolección y análisis de información, el énfasis en estrategias de síntesis y la construcción de narrativas, se pueden convertir en herramientas de formación en investigación esenciales para estas áreas u otras con interés en trabajar desde la cooperación entre disciplinas, pero aún no están siendo contempladas en los currículos de manera explícita. Esto hace que, el desarrollo de competencias en investigación sea de poco interés para la mayoría de los artistas y diseñadores en formación y también, permanezcan desarticuladas de las dinámicas reales de producción y uso de conocimiento.

Palabras clave: investigación-creación, formación en investigación, educación en artes, metodología.

Introducción ¿Es posible enseñar a investigar de otra manera?

Situación actual del desarrollo de competencias de investigación

Los procesos de desarrollo de competencias de investigación han estado marcados por los parámetros de las ciencias, es así como, independientemente de la disciplina o grado académico que se estudie, aprender a investigar se hace aún hoy principalmente desde la estructura del método científico, entrenando tanto a niños como a profesionales a aproximarse al mundo desde una lógica binaria, cuantitativa y cualitativa, que desaprovecha las potencialidades de los procesos creativos para la generación de conocimiento. Esto se puede ver en los currículos y las asignaturas encargadas de desarrollar estas competencias, incluso en profesionales del arte y el diseño, que se encuentran aún centradas en enseñar desde los avances de las ciencias naturales y las ciencias sociales, y no tanto desde las condiciones de los procesos creativos, obligando a adaptar estos, a parámetros que no terminan de articularse con aspectos de creación que son vitales para la producción de resultados de investigación desde estas áreas.

Es así como, los resultados positivos que se han venido obteniendo con iniciativas de modelos de formación como el STEM/STEAM o los movimientos de educación *maker* o *Do It Together* planteados en los últimos años (Cilleruelo y Zubiaga, 2014), parecen no tenerse en cuenta en los procesos de formación relacionados con la investigación, evitando que estas asignaturas se puedan convertir en espacios que propicien el diálogo entre diversas disciplinas, el aprendizaje cooperativo y una relación más visible entre la teoría y la práctica. Esto hace que el proceso creativo no se logre establecer como una metodología de trabajo válida para realizar investigación en diferentes áreas de conocimiento, pues, a pesar que se ha dado un avance hacia la producción de conocimiento desde otros formatos a través de los procesos participativos, y la relación del arte con la ciencia como se puede ver en experiencias como la de Patricia Leavy (2015) aún falta difundirlo más ampliamente en las aulas de clase, especialmente en las asignaturas relacionadas con competencias de investigación.

En ese sentido, se requiere continuar en la generación de espacios y herramientas para el encuentro y las sinergias entre disciplinas que permitan migrar de un modelo de investigación basado en las ciencias a uno más interdisciplinar, abierto y cooperativo, pues según Arrigoni (2016) y Cilleruelo y Zubiaga (2014), la experiencia compartida desde la materialización de ideas que se propicia en laboratorios de prototipado propios del arte y el diseño, ha demostrado que permite alcanzar los objetivos más eficientemente y promover el compromiso y entusiasmo por la construcción de soluciones.

La investigación-creación como estrategia

En búsqueda de evitar perpetuar la separación histórica entre las artes y las ciencias en materia de investigación, hace algunos años en países como Canadá o Colombia, se introdujo el concepto “investigación-creación”, que si bien tiene diversos orígenes y se relaciona con conceptos con mayor reconocimiento como el *practice-based-research* o la investigación artística, plantea pensar los procesos de generación de conocimiento como un continuum, estableciendo reciprocidad entre la investigación tradicional y los procesos creativos, lo que abre posibilidades para que tanto los lenguajes usados en estos procesos como las maneras de relacionarse con los contextos se transforme hacia lógicas más fluidas e interdisciplinarias, más apropiadas para abordar los problemas complejos a los que nos enfrentamos (Ballesteros y Beltrán, 2018). Es por eso que, como lo dicen Louis-Claude Paquin y Cintya Noury (2018) se debe avanzar de la definición de este concepto hacia la estructuración de sus prácticas, de manera que se reconozcan los aspectos prácticos de su implementación en ámbitos académicos y profesionales, pues por ahora las asignaturas que desarrollan competencias de investi-

gación se mantienen vinculadas a los parámetros de las ciencias desconectando metodológicamente los procesos creativos de los de investigación.

Desde el punto de vista de los autores, se necesita reconocer a la investigación-creación no solo como concepto, sino sobre todo como aproximación metodológica, en la dirección que es reclamada por Findeli *et al.* (2008) de manera que sea posible entrenar a las personas equiparando el proceso creativo a los procesos científicos y tecnológicos como paradigma de conocimiento. Así, en vista de las reclamaciones de estas áreas sobre la falta de reconocimiento en el uso de otros lenguajes diferentes al escrito y oral para investigar, así como la falta de valoración de sus procesos como potenciadores de conocimiento, es importante pensar de qué manera y con qué características producen conocimiento estas áreas para mejorar su entrenamiento hacia esos aspectos.

Materiales y Método: Ampliando horizontes

Este artículo parte del análisis de una muestra de 105 documentos de proyectos del área de humanidades tanto de tipo postgradual (maestrías y doctorados) como de convocatorias de financiación gubernamental (ministerios y alcaldías) en Colombia entre los años 2014 – 2020. El rango de tiempo permitió estudiar la evolución histórica del término investigación-creación en este país, que se introdujo de manera explícita en 2014. Para la selección de los casos se utilizó la estrategia de muestreo basado en la teoría de Patton (2015), a través de la construcción de una base de datos *Ad hoc* de proyectos de acuerdo a la disposición de información en los repositorios institucionales de universidades y estamentos públicos. Para seleccionar los proyectos a estudiar se tuvo en cuenta principalmente el uso del concepto investigación-creación en la descripción del resumen o título. En estos documentos, se analizó tanto la estructura del proyecto como sus resultados, haciendo especial énfasis en indagar sobre el proceso metodológico del mismo, de manera que fuera posible extraer patrones o características comunes entre ellos.

Resultados: Tres pasos hacia la transformación

Después de realizado el análisis, se extrajeron características particulares de la investigación-creación que permiten plantearla como una aproximación metodológica diferenciada. Aquí, se nombrarán tres características consideradas potenciadoras de cambios metodológicos para propiciar la interdisciplinariedad en la investigación, de manera que se incite a iniciar un proceso de transformación en las maneras como se desarrollan competencias de investigación sin importar su nivel académico.

Uso de otros lenguajes para el análisis

La primera de ellas se enfoca en el reconocimiento de otro tipo de lenguajes para el análisis de información en los proyectos. Esto, porque, aunque a nivel cualitativo o cuantitativo es posible recoger información visual o sonora, esta es analizada utilizando técnicas de análisis científico, que, si bien pueden complementar el estudio de un fenómeno, invisibiliza los aspectos estéticos y creativos de los datos anteponiendo la comprensión o explicación de estos sobre la experiencia estética y el sentido de su contenido. Así, la transformación obligada de los datos visuales o plásticos a lenguajes como el escrito o numérico, presenta una pérdida que afecta la aproximación a las situaciones tal como lo dice Hospers (2020). En cambio, cuando son utilizadas técnicas de análisis visuales o sonoras en los proyectos de investigación científica se potencian sus resultados de manera exponencial. En ese sentido, propender por la enseñanza del uso de técnicas de análisis desde otros lenguajes propios

de los procesos de creación, aproximándose a enfoques como el de pensamiento visual de Rudolph Arnheim (1979) o el pensamiento *maker* de Dougherty (2013), incrementa el diálogo entre disciplinas y la innovación en cualquier tipo de proyecto.

La importancia del proceso de síntesis en la investigación

Según Ulrich Neisser (1976), la realidad está construida a partir del funcionamiento de un sistema complejo interno que utiliza información sensorial. La cognición es entonces el conjunto de procesos mentales que tienen lugar entre la recepción de los estímulos y la respuesta a estos. Ese proceso cognitivo está compuesto por el análisis y la síntesis. Sin embargo, los procesos de investigación han permanecido históricamente más centrados en el análisis, desarrollando técnicas que permitan desglosar un todo en diferentes elementos, dejando a la síntesis con pocas herramientas para ser llevada a cabo. Si bien, estas actividades son complementarias (análisis y síntesis) y permiten conocer más profundamente las realidades en las que estamos inmersos, el énfasis sobre el análisis, no ha permitido que se introduzcan al desarrollo de competencias de investigación estrategias de síntesis como las que son implementadas por diseñadores y artistas constantemente en sus procesos creativos. Estos métodos particulares de organizar, fusionar y utilizar información a través de la “composición” es la que permite reunir elementos, a veces dispares, en un todo que sea óptimo para los objetivos de un proyecto.

Häfner (2013) expresa que, la función que cumple el diseño en el mundo es producir un acto creativo de síntesis que le da sentido al contexto que nos rodea a través de la forma, por tanto, el entrenamiento sobre la condensación de gestos estéticos que detonan experiencias sensibles enriquecidas como característica diferencial de la investigación-creación como aproximación metodológica, complementa apropiadamente la producción de conocimiento, generando ganancias para las diferentes disciplinas que lo apliquen.

Del método científico a la narrativa

Según Suleng (2017) más del 80% de las investigaciones se quedan sin aprovechar, lo que perjudica la acumulación de conocimiento para el avance no solo de las disciplinas, sino de la sociedad en general. Esto, se puede deber a muchas cuestiones, pero se puede ver que el problema puede estar ligado principalmente a una falla de tipo comunicativo. Méndez Sánchez y Ghitis Jaramillo (2015) en su estudio sobre la creatividad en niños, encuentran que la aplicación de técnicas narrativas en ejercicios de aprendizaje, permite un mejor desempeño por parte del individuo, pues no solo genera un mayor involucramiento por parte del estudiante en la tarea, sino que le permite compartir la experiencia con otros, mejorando el uso de información y su comunicación. Asimismo, la narrativa se convierte en un mecanismo para propiciar las actividades mentales asociadas a la creatividad y promover el entusiasmo de la persona por el aprendizaje. Por tanto, complementar la estructura de ordenamiento de método científico con la enseñanza de la construcción de narrativas, no solo producirá resultados de investigación más interesantes, sino sobre todo más transferibles y acumulables que finalmente es uno de los propósitos de la producción de conocimiento según Manzini (2009).

Conclusiones

La investigación-creación presenta estas y otras cualidades que la hacen merecedora de establecerse como aproximación metodológica, por tanto, introducirla como estrategia en el desarrollo de competencias de investigación de manera explícita, no solo en las artes y el diseño, sino también en otras

áreas con interés en trabajar desde la cooperación entre disciplinas, permitirá la transformación de nuestras maneras de aproximarnos al mundo y producir conocimiento desde una visión integral, en donde la experiencia sensible, la exploración sobre las posibilidades de la materia y los escenarios que van más allá de la realidad, nos lleve a soluciones más innovadoras y articuladas con las necesidades de los contextos.

Agradecimientos

Agradecemos a los autores de proyectos e instituciones que nos permitieron acceder a la información para la realización de este estudio, así como a todos los estudiantes y docentes de las asignaturas de investigación-creación a nivel de grado y posgrado de la Universidad El Bosque que con el análisis de su experiencia nos han animado a seguir avanzando en la estructuración de la investigación-creación como aproximación metodológica.

Referencias

- Arnheim, R. (1979). *Arte y percepción visual*. Alianza Editorial.
- Arrigoni, G. (2016). Epistemologies of prototyping: knowing in artistic research. *Digital Creativity*, 27(2), 99–112. doi: <https://doi.org/10.1080/14626268.2016.1188119>
- Ballesteros, M., Beltrán, E. (2018). *¿Investigar creando? Una guía para la investigación-creación en la academia*. Universidad El Bosque.
- Cilleruelo, L., Zubiaga, A. (2014). Una aproximación a la Educación STEAM. Prácticas educativas en la encrucijada arte, ciencia y tecnología. *Jornadas de Psicodidáctica*, 1–18. Recuperado de: <http://www.augustozubiaga.com/site/wp-content/uploads/2014/11/STEM-TO-STEAM.pdf>
- Dougherty, D. (2013). The Maker Mindset. In M. Honey & D. Kanter (Eds.), *Design, make, play: Growing the next generation of STEM innovators*. (pp. 7–11). Routledge.
- Findeli, A., Brouillet, D., Martin, S., Moineau, C., Tarrago, R. (2008). 04: Research Through Design and Transdisciplinarity: A Tentative Contribution to the Methodology of Design Research. «*FOCUSED*» — *Current Design Research Projects and Methods Swiss Design Network Symposium, January*, 67–91.
- Häfner, A. (2013). Design macht Sinn für die Gesellschaft. In *Design der Zukunft* - (pp. 1–6).
- Hospers, J. (2020). *Art as a means to truth or knowledge*. Philosophy of Art. Encyclopedia Britannica. Recuperado de: <https://www.britannica.com/topic/philosophy-of-art/Art-as-a-means-to-truth-or-knowledge>
- Leavy, P. (2015). *Method meets arts, arts-based research practices* (Segunda Ed). The Guilford Press.
- Manzini, E. (2009). New design knowledge. *Design Studies*, 30(1), 4–12. doi: <https://doi.org/10.1016/j.destud.2008.10.001>
- Méndez Sánchez, M. A., Ghitis Jaramillo, T. (2015). La creatividad: Un proceso cognitivo, pilar de la educación. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 143–155. doi: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000200009>
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology* (WH Freeman and Company (ed.)). WH Freeman and Company.
- Paquin, L.-C., Noury, C. (2018). *Définir la recherche-création ou cartographier ses pratiques?* Acfas Magazine. Recuperado de: <https://www.acfas.ca/publications/magazine/2018/02/definir-recherche-creation-cartographier-ses-pratiques>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice* (SAGE (ed.); Fourth Ed). SAGE.
- Suleng, K. (2017). *La fiebre de los estudios científicos que ¿no sirven para nada?* Revista Plaza. Recuperado de: <https://valenciaplaza.com/violacion-hablan-las-victimas>

Intertextuality between the music of Andrés Valero-Castells and hard rock: a practical and novel approach for the teaching of music in compulsory secondary education

Noelia Barros da Cuña

Universidad Politécnica de Valencia, España

Abstract

For centuries, in Western music, experimentation and innovation have been the means that have moved musical art to more creatively attractive realms. This has been shown in aspects such as instrumental advancement or the diversity of the harmonic range. In education, we understand that the same thing happens. Reflection, experimentation, modernization and innovation mean that new ways are increasingly being explored to improve teaching-learning processes in the field of music. This proposal that we present is based on the use of examples of another type of music that may be more attractive to youth, such as rock fused with the music of the composer and director Andrés Valero-Castells, since we understand that in this way we will achieve cover the contents contemplated in compulsory secondary education doing it in an ingenious, attractive and interesting way for our students. Through the study in class of other genres of music, students can come to perceive musical styles that otherwise would not be feasible, because despite the fact that in another era they were numbers in the sales charts, today they have remained overshadowed by more commercial or simply more salable music.

Keywords: teaching-learning, music education, intertextuality.

Intertextualidad entre la música de Andrés Valero-Castells y el rock duro: un enfoque práctico y novedoso para la enseñanza de la música en la educación secundaria obligatoria

Resumen

Desde hace siglos, en la música occidental, la experimentación y la innovación han sido los medios que han movido al arte musical a ámbitos más atractivos creativamente hablando. Esto se ha puesto de manifiesto en aspectos como el avance instrumental o la diversidad del rango armónico. En educación, entendemos que ocurre lo mismo. La reflexión, la experimentación, la modernización y la innovación hacen que cada vez más se exploren nuevas vías para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la música. Esta propuesta que presentamos está basada en el uso de ejemplos de otro tipo de música que puede resultar más atractiva para la juventud como es el rock fusionado con la música del compositor y director Andrés Valero-Castells, puesto que, comprendemos que de esta forma lograremos abarcar los contenidos contemplados en la educación secundaria obligatoria haciéndolo de una forma ingeniosa, atractiva e interesante para nuestros discentes. A través del estudio en clase de otros géneros de música, los estudiantes pueden llegar a percibir estilos musicales que de otra forma no sería factible, pues a pesar de que en otra época fueran números uno en las listas de ventas, hoy en día han quedado eclipsados por la música más comercial o sencillamente más vendible.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, educación musical, intertextualidad.

Introducción

Realmente existen pocos estudios que se aproximen a la relación entre el rock y la música clásica, y de qué modo puede utilizarse esta relación para la enseñanza de música en secundaria. Con esta propuesta se pretende contribuir a la mejora de la educación musical en la ESO, basándonos en la reflexión, la audición responsable y el empleo no sólo de los ejemplos de música clásica que se encuentran en los libros de texto, sino también en el empleo de otro género de música como es el rock. Las causas por las que sería provechoso y beneficioso hacer uso de esta intertextualidad son varias. En primer lugar darle a la música rock la consideración que se merece dentro del aula, aportar al alumnado el conocimiento de la música rock a través de la música clásica y así abarcar todos los contenidos de una forma llamativa e innovadora.

En los años 70 la filósofa y escritora francesa Julia Kristeva (1941) presenta el concepto de intertextualidad a partir del planteamiento teórico de Mijaíl Bajtín (1895-1975) demostrando que otros textos más o menos reconocibles se encuentran incrustados en un texto:

[...] Bajtín es uno de los primeros en sustituir la segmentación estática de los textos por un modelo en que la estructura literaria no es, sino que se elabora con respecto a otra estructura. Esta dinamización del estructuralismo solo es posible a partir de una concepción según la cual la "palabra literaria" no es un punto (en sentido fijo), sino un cruce de superficies textuales, un diálogo de varias escrituras: del escritor, del destinatario (o del personaje), del contexto cultural actual o anterior.

Esta tendencia literaria se ha dado en todas las artes, produciendo en música el término intermusicalidad; neologismo que en España se ha apodado "Música sobre músicas", uno o varios textos musicales preexistentes se reorganizan dándole un nuevo sentido.

El término anglosajón empleado para esta práctica es Borrowing (préstamo) pero es 1996 cuando la musicóloga y profesora asistente en el Departamento de Música de la Universidad de Chicago, Ingrid Monson, introduce el concepto de intermusicalidad, mostrando como una música ya elaborada puede llegar a residir en otras músicas, enlazando lo antiguo con lo moderno.

La música en Occidente se ha servido frecuentemente de la técnica del collage y de elementos musicales precedentes para producir nuevas obras haciendo que las fusiones artísticas cada día adquieran más importancia en una sociedad que demanda y necesita una alta dosis de interculturalidad para ser entendida.

La intermusicalidad, patente desde el inicio de la historia de la música manuscrita, adopta a lo largo de los últimos siglos una especial importancia, fortaleciendo la producción creativo-musical y destacando continuamente novedosos caminos para la composición, como el caso Andrés Valero-Castells y los diferentes guiños rock que hace en algunas de sus obras.

Objetivos

Consiste en una práctica educativa en la que el alumnado trabajará para conocer el estilo musical rock a través de la música del compositor Andrés Valero-Castells.

Los objetivos que buscamos con esta propuesta son:

- Constatar que algunas piezas de rock poseen una gran calidad compositiva, comparable a la que se puede detectar en la música clásica.
- Contemplar la conexión que hay desde el punto de vista compositivo entre el rock y la música clásica, utilizando para ello el análisis de piezas de ambos estilos.
- Analizar la importancia que se le da al rock en los libros de texto de la ESO.
- Aportar una mejora a la enseñanza musical en las aulas de Educación Secundaria por medio de una propuesta atractiva y novedosa.

Propuesta

Esta propuesta está planteada para llevar a cabo en cualquier centro de educación secundaria obligatoria en el que se pretenda trabajar la intertextualidad entre la música de Andrés Valero-Castells y el rock duro. La actividad está orientada para llevarse a cabo de modo que participen todos los alumnos en una propuesta didáctica utilizando un tipo de música en concreto.

Primero es necesario demostrar que algunas piezas de rock cuentan con la calidad musical suficiente como para proporcionar de forma creativa diversos conocimientos al alumnado. Seguidamente, se mostrará y descubrirá al compositor Andrés Valero-Castells.

Andrés Valero-Castells (1973). Compositor, director, catedrático y académico. Se titula en los Conservatorios Superiores de Música de Valencia y Murcia, en ocho especialidades con cuatro Menciones de Honor y Premio Fin de Carrera en composición. Se forma con grandes profesores como R. Ramos, L. Balada, E. García Asensio, E. Cifre, M. Galduf, V. Campos, entre otros. Ha asistido a diversos cursos de perfeccionamiento y ha obtenido el Diploma de Estudios Avanzado por la Universidad Católica de Valencia. Ha recibido destacados premios y distinciones en Francia, Italia, EEUU y España. Sus obras son interpretadas por todo el mundo de la mano de grandes orquestas, destacados directores y conocidos intérpretes internacionales. Ha dirigido diversas orquestas y numerosas bandas municipales, entre muchas más formaciones.

A continuación, indagaremos y escucharemos las diferentes obras de Andrés Valero-Castells con guiños al rock que describimos a continuación:

- “Brass & Roses” (“Reencontres” III, 2005-AV57) (2021-AV57b) obra escrita para ensemble de metales, con versión para quinteto de metales con un tercer movimiento en el cual podemos apreciar la música de la famosa banda de rockeros estadounidense formada en 1985 “Guns N’Roses”, a través de sus seis compases iniciales de guitarra del tema “Sweet Child o’Mine”, que utiliza a partir de la mitad de la pieza de forma más o menos textual, a menudo mezclados con el resto del material temático.
- “Gallurana” (2009-AV72), obra para banda sinfónica con el tema que en 1977 escribió el guitarrista y compositor Brian May “We Will Rock You” para talentosos Queen. El motivo descendente de cuatro sonidos del estribillo de la canción de rock, salpica prácticamente toda la obra.
- “Sus Scrofa” (2010-AV73) / “Luur Obertura” (2021-AV73b) pieza para cuarteto de trompetas con versión para quinteto de metales, en donde utiliza brevemente el famoso riff del universal tema “Smoke on the water” de Deep Purple.
- “Fantasía sobre un riff de Sherpa” (“Cardiofonía” IV, 2010-AV76) obra para banda sinfónica formada por cuatro movimientos, y es en este último donde podemos observar el primer riff del tema “Al centro del corazón”, escrito e interpretado por José Luis Campuzano “Sherpa”.
- “Smells like Prelude” (2016-AV85) / “RachmaNirvanoff” (2019-AV85b), obra para piano con versión para quinteto de metales, en donde utiliza el tema “Smells like teen spirit”, compuesto por Kurt Cobain (1976-1994), Krist Novoselic (1965), y Dave Grohl (1969), componentes de la banda estadounidense Nirvana.
- “400” (2017-AV87) obra para banda sinfónica en la que se sirve de la melodía del tema “Lithium” del tercer single del álbum “Nevermind” del grupo de rock Nirvana.
- “Mujica’s Rap” (“Sinfonía nº6, Grafítica” II, 2018/19-AV90), tercer movimiento de una sinfonía para banda sinfónica en el que utiliza referencias al estribillo de la canción “Run To The Hills”, del icónico grupo británico Iron Maiden, escrita por el bajista Steve Harris (1956) y publicada en marzo de 1982 en el álbum “The Number Of The Beast”.
- “Catarsis en rojo” (2019/20-AV91) obra para banda sinfónica con un guiño a la canción “Todo es del mismo color”, del grupo de rock de Buñol, Malsujeto.

- “El carpintero y el duque” (“Concierto Galdosiano” II, 2020-AV93) obra para dos trompetas y orquesta con un tercer movimiento con referencias al estribillo de la canción “Resistiré” que popularizó el grupo de rock Barón Rojo en 1982, escrito por: José Luis Campuzano “Sherpa”, y los hermanos Armando y Carlos de Castro, con texto de Carolina Cortés.

Finalmente, todas estas obras contienen diferentes muestras rock que investigaremos y estudiaremos sus diferentes parámetros musicales como son: armonía, métrica y rítmica; forma y estructura; y tratamiento motivico y temático.

Conclusiones

La finalidad general de esta propuesta consiste en averiguar en qué medida el rock sigue unas determinadas similitudes en cuanto estructura, armonía, métrica, etc. con la música clásica, basándonos en la reflexión, la audición consciente y empleo de ejemplos de otro estilo de música.

Agradecimientos

Simplemente escribo para agradecer a mi compañero y amigo Andrés Valero-Castells co-autor del libro “La intertextualidad entre la música clásica y el rock duro” que muy pronto será publicado por la editorial Piles que ha sido la razón de esta propuesta y comunicación.

Referencias

- Aguilera, C. (2012). *Historia del Rock sinfónico*. Madrid: T&B Editores.
- Berg, M. R., Fernández, P., López, A. M., Quintáns, C. R., Muñoz-Quirós, M. F., De La Puente, I., Tejera, J. (2011). *Música primer ciclo ESO*. A Coruña: Galinova.
- Berg, M. R., Fernández, P., López, A. M., Quintáns, C. R., Muñoz-Quirós, M. F., De La Puente, I., Tejera, J. (2011). *Música 3 segundo ciclo ESO*. A Coruña: Galinova.
- Berg, M. R., Fernández, P., López, A. M., Quintáns, C. R., Muñoz-Quirós, M. F., De La Puente, I., Tejera, J. (2011). *Música 4 segundo ciclo ESO*. A Coruña: Galinova.
- Colomé, J., Giró, J., Maestro, M. A. (2015). *ESO Música I*. Barcelona: Casals.
- Colomé, J., Giró, J., Maestro, M. A. (2015). *ESO Música II*. Barcelona: Casals.
- Kristeva, J. (1978). *Semiótica*, v. 1, trad. de José Martín Arancibia, Madrid: Fundamentos.
- Valero-Castells, A. (s.f). *Web personal del compositor*: www.andresvalero.com

Discovery of the British popular culture through four contemporary artists

Bianca Manuela Sandu

University of Las Palmas de Gran Canaria, Spain

Abstract

The present Service-Learning project proposal aims to familiarize university students of English as a foreign language at levels B2-C2 with the British popular culture through the creation of an art gallery with four artists whose works have in common different forms of defiance and belligerence towards the social customs of earlier, more elitist times. Banksy, Damien Hirst, Grayson Perry and Tracey Emin are the four names that will awaken a great interest in the British popular culture through a series of activities that will combine listening comprehension, written comprehension and expression and oral and written interaction, as well as mediation and presentation of modern art forms and art trends in general. The main objective of this interdisciplinary proposal is for students to discover aspects of great interest about the contemporary popular culture in Great Britain and to learn to express their feelings about this art. The specific objective is that students learn how to take the new knowledge to an audience made up of secondary school students. The challenge will be to show their interest in this type of art in a simple but also interesting way, adapted to lower levels, in order to capture the attention of the visitors.

Keywords: British popular culture, English L2, SLS project proposal, mediation.

Descubrimiento de la cultura popular británica a través de cuatro artistas contemporáneos

Resumen

La presente propuesta de proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) tiene como objetivo familiarizar a los estudiantes universitarios de Inglés como lengua extranjera de niveles B2-C2 con la cultura popular británica a través de la creación de una galería de arte en la que coinciden cuatro artistas cuyas obras tienen en común distintas formas de desafío y beligerancia hacia las costumbres sociales de épocas anteriores más elitistas. Banksy, Damien Hirst, Grayson Perry y Tracey Emin son los cuatro nombres que despertarán en los alumnos un gran interés por la cultura popular británica a través de una serie de actividades que combinarán la comprensión auditiva, la comprensión escrita, la expresión y la interacción oral y escrita, además de la mediación y la presentación de formas de arte moderno y tendencias de arte en general. El objetivo principal de esta propuesta interdisciplinar es que el alumnado descubra aspectos de gran interés sobre la cultura popular contemporánea de Gran Bretaña y que aprenda a expresar sus sentimientos acerca de este arte. El objetivo específico es que el estudiantado aprenda a llevar los nuevos conocimientos a un público formado por alumnos de enseñanza secundaria. El reto será transmitir su interés por este tipo de arte de una forma sencilla, adaptada a niveles inferiores, pero también interesante para captar la atención de los visitantes.

Keywords: Cultura popular británica, Ingles L2, propuesta de proyecto de ApS, mediación.

Introducción

Hace ya más de seis décadas Gardner y Lambert (1959) introducían el novedoso concepto de *integrativeness*, que implica “the individual’s orientation to language learning that focuses on communication with members of the other language group, a general interest in foreign groups, especially through their language, and favourable attitudes toward the target language group”. Esta apertura hacia otras culturas en general y hacia la cultura de la lengua meta en particular puede explicar los resultados encontrados en varios estudios llevados a cabo en Español L2 (Sandu 2013) y en Inglés L2 (Sandu and Oxbrow 2020, Sánchez Medina 2021), donde se demuestra que los alumnos que han visitado un país donde se habla la lengua meta, o que dan gran importancia a la cultura de la lengua meta y que tienen un gran interés por viajar a estos países tienen mejores notas, disponen de más vocabulario y dicho vocabulario es más avanzado y está estrechamente relacionado con la cultura de la lengua meta. Asimismo, se pone de manifiesto que estos alumnos están más motivados en general y que hacen más esfuerzo por aprender el idioma. Entendemos, por tanto, que fomentar el gusto por la cultura en el alumnado aumenta su interés por la lengua y, por tanto, su nivel en la lengua aprendida.

Objetivos

En este capítulo nos centraremos en una propuesta de proyecto de aprendizaje-servicio a través del cual los estudiantes universitarios de Inglés, cuyo nivel puede oscilar entre el B2 y el C2, van a descubrir la cultura popular británica a través de cuatro artistas cuyas obras tienen en común distintas formas de desafío y beligerancia hacia las costumbres sociales de épocas anteriores más elitistas (Smith 2012). Nos acercamos a un tipo de cultura controvertida, que rompe con lo convencional, y con la cual el estudiantado se puede sentir identificado en un mundo cada vez más complejo, en el que la cultura se considera “[a dynamic] system of symbols and meanings” (Robinson 1988).

Objetivos generales

Los objetivos generales de la presente propuesta de proyecto de aprendizaje-servicio son los siguientes:

- Familiarizarse con la cultura popular británica.
- Descubrir el arte de cuatro artistas que pertenecen a la cultura popular británica.
- Aprender a detectar sentimientos que surgen cuando se observa una obra de arte perteneciente a la cultura popular.
- Promover entre el alumnado la sensibilización por la mejora de la enseñanza del inglés a través del arte.
- Elaborar material de comprensión audiovisual y lectora a través de la mediación.
- Crear una galería de arte con pósteres dirigidos a adolescentes de una escuela secundaria de una forma llamativa, como, por ejemplo, disfrazarse tal como lo hace uno de los artistas estudiados.
- Aumentar la motivación del alumnado a través del descubrimiento de la cultura del Inglés L2, con la consiguiente mejora en el nivel del idioma.

Aprendizajes

Los aprendizajes se consensuarán con el alumnado que va a llevar a cabo este proyecto ya que creemos que al pedirles a los mismos protagonistas que diseñen el proyecto o que participen en dicho diseño, su compromiso con el trabajo que deben realizar aumentará. Sin embargo, esperamos que algunos de ellos sean los siguientes:

- Entender y transmitir la cultura popular británica adaptándola a un público exigente como es el alumnado de enseñanza secundaria de un centro educativo local.
- Aprender a adaptar un contenido más avanzado a los niveles A2/B1 trabajando la mediación.
- Aprender a diseñar actividades de comprensión lectora y audiovisual.
- Afianzar sus habilidades de trabajo en equipo.
- Afianzar sus habilidades de diálogo y toma de decisiones.
- Aprender a exponer ideas en público y a llamar la atención.

Productos finales

- Actividades de comprensión lectora y audiovisual adaptadas a los niveles A2/B1 para la enseñanza secundaria
- Galería de arte en un colegio de enseñanza secundaria
- Breve informe sobre su proyecto que incluya una reflexión propia sobre la experiencia y aspectos a mejorar.

Metodología y fases del proyecto

Duración

El proyecto se desarrollará a lo largo de unos tres meses, con una dedicación de una hora semanal en el aula, bajo la supervisión del profesorado, y entre dos y tres horas de trabajo individual y grupal fuera del aula.

Actividades desarrolladas en el aula y consolidadas fuera del aula

La primera actividad pertenece a la destreza de comprensión lectora y el objetivo principal es familiarizar al alumnado con el concepto de cultura popular. El texto *The invention of popular culture* publicado por John Mullan en el periódico *The Guardian* explica cómo la humanidad tuvo que crear la cultura elitista antes de poder crear la cultura popular. Antes de la lectura, se llevarán a cabo actividades de adquisición léxica para facilitar la comprensión del texto. Una vez realizadas las actividades de comprensión lectora, se comentarán aspectos de la cultura popular británica esenciales tales como las características nacionales de desafío y beligerancia hacia las costumbres sociales de épocas anteriores más elitistas, la falta de conformidad con la norma europea, la forma de retar a la clase dominante desde el siglo XVIII, tal como se observa en la obras de William Hogarth, e incluso el look extravagante de los Teddy Boys como forma de ignorar los valores tradicionales de un mundo gobernado por la clase alta.

La segunda actividad se llevará a cabo en grupos de cuatro estudiantes. Cada grupo verá un vídeo sobre uno de los cuatro artistas objeto de aprendizaje, Banksy, Damien Hirst, Grayson Perry y Tracey Emin. En su grupo, los estudiantes tendrán que compartir lo que han entendido y redactar un texto con una serie de preguntas sobre hechos interesantes y sus respuestas, que ulteriormente será enviado para su evaluación. A continuación, se reorganizan de tal manera que haya grupos formados por alumnos que hayan visto vídeos distintos; de esta manera, podrán compartir con los demás lo que han aprendido sobre cada uno de los cuatro artistas. Una sesión con todo el grupo posterior a esta actividad tendrá como objetivo comprobar que el alumnado ha entendido los vídeos correctamente.

En la siguiente clase, el aula será transformada en una galería de arte moderno en la que se exhibirán las obras de arte de los cuatro artistas (figura 1).

Los alumnos las observarán y luego, en su grupo, hablarán sobre las características de la cultura popular que reconocen en estas obras y en los artistas que las han creado, utilizando información del texto que leyeron en la primera actividad y de los vídeos que vieron en la segunda sesión. Las preguntas concretas que deberán contestar serán las siguientes: (1) ¿Por qué consideran que estos artistas pertenecen a la cultura popular?; (2) ¿Cómo creen que contribuyen con sus obras al mundo del arte en general?; ¿Qué sentimientos despiertan las distintas obras o qué mensaje creen que quieren transmitir los artistas a través de sus obras?



Figura 1. Selección de imágenes que se pueden exponer

Cada uno de los grupos elegirá una obra distinta, bien de las que están expuestas en el aula, bien cualquier otra que les haya llamado la atención y que hayan encontrado en internet. Cada grupo elegirá una de las tres actividades siguientes que pueden llevar a cabo con la obra seleccionada: (1) actividad de comprensión audiovisual para adolescentes de secundaria de niveles A2-B1; debe incluir una actividad de expresión e interacción oral, una actividad relacionada con el vocabulario y una actividad de comprensión audiovisual; (2) actividad de comprensión lectora para adolescentes de secundaria de niveles A2-B1; debe incluir una actividad de expresión e interacción oral, una actividad relacionada con el vocabulario y una actividad de comprensión lectora; (3) póster con el artista y su creación que será expuesto en una galería de arte en un colegio de enseñanza secundaria; el alumnado deberá preparar una pequeña exposición sobre la obra de arte elegida y el artista que la ha creado; se debe animar a que el alumnado llame la atención, por ejemplo, a través de la vestimenta (*cross-dressing*, como Grayson Perry) o uso de *realia* como en el caso de la obra confesional de Tracey Emin.

Actividades realizadas en el colegio de enseñanza secundaria

El alumnado organizará una galería de arte con sus pósters a la que asistirán los adolescentes del colegio de enseñanza secundaria elegido. Los estudiantes que preparen las actividades de comprensión audiovisual y lectora podrán asistir a las clases de inglés cuando se lleven a cabo dichas actividades y ayudar al docente.

Evaluación

La evaluación será continua a través de rúbricas creadas para cada una de las actividades expuestas anteriormente y que recogerán descriptores distintos en función de cada destreza trabajada (comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita, expresión e interacción oral, mediación) según el Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Conclusiones

Creemos que la presente propuesta de proyecto de ApS puede ayudar a promover la cultura popular tanto entre el alumnado universitario como entre el alumnado de los centros de enseñanza secundaria locales a través de una serie de actividades que resultarán atractivas y llamativas con el fin

de aumentar su motivación y el esfuerzo por aprender la lengua inglesa. Tal como se ha demostrado en varias ocasiones, una comunicación efectiva en la lengua meta ocurre cuando el aprendiente entiende el punto de vista de un hablante nativo y uno de los aspectos más significativos en este sentido es la cultura.

Agradecimientos

Querría agradecer sobre todo al alumnado del Grado en Lenguas Modernas y del Grado en Traducción e Interpretación (Inglés-Alemán), con los que se ha llevado a cabo una parte de estas actividades, y a mi compañera Konstantina Konstatinidi de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria que me ha sugerido transformar esta idea en un proyecto de ApS.

Referencias

- BAFTA. (2019 May 15). *Grayson Perry Talks About His Outfit and Rites of Passage | BAFTA TV Awards 2019* [Video]. Youtube. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=RQAxv_V9Kns
- Banksy (2002). *Girl with Balloon* [Street painting]. Recuperado de: https://en.wikipedia.org/wiki/Girl_with_Balloon
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. www.coe.int/lang-cefr
- Gardner, R. C., Lambert W. E. (1959). Motivational Variables in Second Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 16, 266-272.
- Hirst, D. (2007). *For the Love of God*. [Skull]. Recuperado de: <http://camscadiblog.blogspot.com/2012/03/damien-hirsts-for-love-of-god.html>
- Mullan, J. (2000 October 28). *The Invention of Popular Culture*. The Guardian. Recuperado de: <https://www.theguardian.com/dumb/story/0,7369,387444,00.html>
- Perry, g. (2009). *Urn for the living* [Glazed ceramic]. Artnet. Recuperado de: http://www.artnet.com/artists/grayson-perry/urn-for-the-living-HO7y_3jYSXqebUy7hXRImA2
- Robinson, G. (1988). *Crosscultural Understanding*. New York: Prentice Hall.
- Sánchez Medina, D. C. (2021). *Exploring English L2 Learning Motivation and Lexical Availability among Spanish L1 Secondary-School Students in Gran Canaria*. [Trabajo fin de Grado no publicado]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Sandu, B. M. (2013). Romanian Students' Lexical Availability in Spanish as a Foreign Language. *Estudios interlingüísticos*, 1, 121-133.
- Sandu, B. M., Oxbrow, G. (2021). Exploring the L2 motivational self system in relation to the variables lexical availability and overseas experience with English-major students in Gran Canaria. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 19(2), 108–125. doi: <https://doi.org/10.1017/S0261444820000154>
- Smith, J. (2012). *Exploring British Culture*. Cambridge University Press.
- Tate. (2012, April 4). *Damien Hirst – For the Love of God | TateShots* [Video]. Youtube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=3tXIYBFbUjs>
- Tate. (2015 April 2). *Tracey Emin on My Bed | TateShots* [Video]. Youtube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=u-v04ewpiqSc>
- The Infographics Show. (2018, December 31). *How Does Banksy Make Money?* [Video]. Youtube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8QS-HN1Wfyg&vl=en>

Infraredesign[®] in fine arts

Aleksandra Rotar¹, Igor Dobraca¹, Ivan Pogarcic¹, Jana Ziljak Grsic²

¹*Juraj Dobrila University Pula, Faculty of Education, Croatia*

²*University of Applied sciences Zagreb, Croatia*

Abstract

Is the artist also a scientist at the same time? Could this question be posed in reverse? Is the art of creating the same thing as the art of discovering and getting to know scientific principles in the natural human environment? Sometimes merging the incompatible leads to the unimagined, and in fact the obvious. The paper deals with the phenomenon of light or rather the human perception of light which we colloquially call colour(dye). That is, from two points of view. The first scientific treatment of light is especially related to the visible part of the spectrum and part of the near-infrared spectrum. The second is related to the direct use of these laws in artistic creation. Works of art by the academic artist Nada Ziljak (in Croatian: Žiljak) are unique in the world in terms of technical performance. The very fact that two images exist in one and the same place is intriguing in both scientific and artistic terms. This will be presented by computer simulation, although only physical / visual contact with the work gives a full experience of the phenomenon. Both in the artistic and the scientific sense.

Keywords: Infraredesign[®], NIRed Spectrum, InfraRed ART[®], double image, art education.

Infradiseño en bellas artes

Resumen

¿El artista también es científico al mismo tiempo? ¿Podría plantearse esta pregunta al revés? ¿Es el arte de crear lo mismo que el arte de descubrir y conocer los principios científicos en el entorno humano natural? A veces, fusionar lo incompatible conduce a lo inimaginado y, de hecho, a lo obvio. El trabajo trata sobre el fenómeno de la luz o más bien la percepción humana de la luz que coloquialmente llamamos color (tinte). Es decir, desde dos puntos de vista. El primer tratamiento científico de la luz está especialmente relacionado con la parte visible del espectro y parte del espectro del infrarrojo cercano. El segundo está relacionado con el uso directo de estas leyes en la creación artística. Las obras de arte de la artista académica Nada Ziljak (en croata: Žiljak) son únicas en el mundo en términos de rendimiento técnico. El mero hecho de que existan dos imágenes en el mismo lugar es intrigante tanto en términos científicos como artísticos. Este se presentará mediante simulación por ordenador, aunque solo el contacto físico / visual con la obra da una experiencia completa del fenómeno. Tanto en el sentido artístico como científico.

Palabras clave: Infraredesign[®], NIRed Spectrum, InfraRed ART[®], doble imagen, educación artística.

Introduction

Educational programmes are created in the form of a carefully prepared spectrum in which various contents mingle which may be literally and declaratively categorized into fields and disciplines which we can define as sciences and/or arts. For this classification the appropriate knowledge, skills and competences are needed. The question or questions are trivial: What is the contribution to science or art, what is it like and how great is it in the educational process. The consideration should not or must not be reduced to a separate treatment of science/arts.

There were several motives for this study, but the basic one was to observe art in education, regardless of the context in which it is practised - elementary, high/vocational school or higher education. The position of art education was considered.

The prescribed scope of this study does not allow a broader examination of all aspects of the treatment of education. However, we will list in detail the basic aspects: the teaching model as form of realization of education, the need to classify evaluation of the results/goals, and formal preparation of the curriculum. Today, artist creates in their own original way, using all possible combined techniques, and contemporary technical achievements. At this time of eCrypto-information, the appearance of the invention of the artist Nada Ziljak is logical.

The immediate reason is the phenomenon of Infrared design[®] more precisely the form in which it is realized in visual art. Specifically, the work of the academy artist Nada Ziljak is considered as an example. The desire is to point out the possibility and need of including these types of work in education in all contexts, levels and capacities included in individual curricula. Further, the phenomenon of Infraredesign[®] will be described, from various points of view. The largest part of the study will be related to the use of Infraredesign[®] in visual art and the possibilities of its use in education.

Infraredesign[®]: What, How and Why?

*“...and God said ..let there be light.. (Genesis, 1:3-4)
And there was InfraRed ART[®]*

Basic/scientific: Colour is an individual personal experience in the human eye, so the absorption and reflection of light using dyes has mainly been researched in relation to the field of vision (V). Infraredesign[®] technology, using many examples of creating two-fold information, dyes and their ability to absorb light, is being intensively studied in the near-infrared spectrum (Ziljak et al.,2012), (Ziljak et al.,2009), (Ziljak Grsic, 2017). The many fields involved include art, with the possibility of applying dyes which can respond in two different ways to light stimulus, naturally in different areas of the spectrum. We will say a little more about the bridge between art and science.

Dyes differ in terms of their absorption of light in the ultra-violet and/or infra-red spectrums. Some only have a short space for absorption of light, restricted to only the visual part, which is expressed numerically as the area from 400 to 700 nm. Some dyes have an absorption width stretching beyond the visual field into the NIR part (the near-infrared spectrum, from 700 to 1300 nm). This is very useful for separating dyes into those that cannot be seen even with a Z camera (light absorption at 1000 nm), and those that can only be seen with a Z camera. In this way, a double image is created (Ziljak et al, 2021). This involves the merger of two images, where each one can only be seen in the planned, specific part of the spectrum. According to IRD theory, in the world of printing, by adding carbon black dye and many dyes from the world of artistic painting, the absorption of light stretches into the invisible field up to 900 nm. A Z camera recognizes the absorption that we can manipulate. Yellow dye (Y) and magenta (M) and cyan (C) occupy the visible left part of the spectrum. The same applies to the results of blending them.

Technical/technological: Infraredesign© is the technology of creating two-fold, invisible information (Ziljak et al., 2012). Initially methods were developed for observing flora and fauna in the V (visual) and Z (infra-red) spectra (Figure 1), and later procedures for creating hidden IRD information (Ziljak et al., 2009)

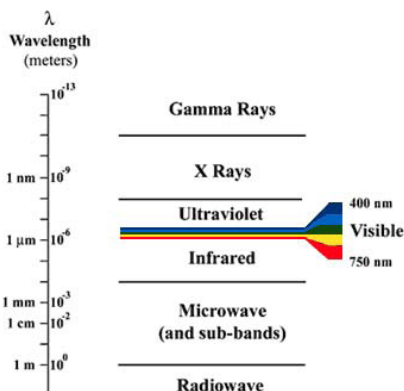


Figure 1 The electromagnetic spectrum

Dyes (in a material sense) combine with the numerical value Z as the quantity of absorption of light at 1000 nm (Ziljak et al., 2015). The information that is created by the IRZ procedure cannot be scanned because it carries two independent images. At least two cameras are needed, with different light filters, the first in the range of the visible spectrum and the second in the range of near-infrared spectrum (Ziljak et al., 2011). This information is gathered from flora, and from a reproduction that simulates that same property, but now in print form: whether on paper, skin, polymer materials, or some other material (Vujic et al., 2015). By moving from RGB (red-green-blue) to CMY (cyan-magenta-yellow) the partial exchange is initiated of CMY with carbon black K as the element of reduction (GCR "reduce").

The shift from RGD (the visual description of colour) to CMY (the printed layout of dyes) takes place according to the numerical relations: $C+R = 1$; $M+G = 1$; $Y+B = 1$ and is known as "None" separation.

GCR (printing procedures) divide dyes into two levels: S and the remainder of the CMY components. The S component of dye is replaced by K dye. In IRD theory and application (Ziljak Grsic, 2017) dyes are considered according to their ability to absorb NIR light wavelengths. Carbon black dye, in the field of print reproduction, absorbs NIR wave radiation. In our new V Z separation there are two images: the visual V and the desired "infra-red" Z. Dyes for artistic painting absorb NIR light significantly, so a new form of art has developed known as InfraRed ART®. New teaching on dyes involves numerical spectroscopy and the classification of dyes according to their ability to absorb light in the visual and the near-infrared spectra.



Figure 2 . Artistic dyes in the visual and the near infrared spectra

New printing procedures developed with C, M, Y, K dyes, which simulate the colours of artistic painting in the visual and infrared spectra.

And now art (especially painting): It has been said that what Infraredesign© achieves has been taken from the natural world (flora and fauna) and as graphic print technology it can be applied to all materials: paper, leather, polymers etc., that is, to all materials on which dyes that exhibit these properties can be permanently or temporarily applied, or that respond to the Z part of the spectrum.

Therefore, in the field of painting, and its sub-fields, the artist can create pieces of work with what are in many ways original qualities. We will not rigidly assert that the academy artist Nada Ziljak is unique in this field, but she is certainly a unique pioneer in terms of the phenomenon or direction which can be defined as InfraRed ART®. Her work in the field of (conditionally speaking) pure painting and painting on ceramics are certainly unique in the entire world.

This new artistic technique, in correlation with physics, nature and society, mathematics, literature, is truly ideal for implementation in the contemporary educational system.

Therefore, to put it simply, we have an artist who creates two images in the same place. She does this by using the properties of her basic materials - dyes and paints - which have not been used in this way before. Or at least we do not know about any such use.

An example is given below (Figure 3), along with some link where it is possible to find more information about the work and creation of the artist Nada Ziljak. Of course, this is all with the permission of Nada Ziljak herself, and we are deeply grateful to her for giving us access to her work.



Figure 3. An infrared image in the V and Z spectra

<https://nada.ziljak.hr/n110.mp4> (change the parameters n110 to n174 in the link to see more images)
or <https://galerija.ziljak.hr/> or <https://galerija.ziljak.hr/nocmuzeja/>

Note: on the links there are (mostly) computer simulations of passing through the light (EM) spectrum, but in the presentation a brief video will be shown which was created "live".

Education and InfraRed ART©

How can Infraredesign®, and especially InfraRed ART® be incorporated into the teaching curriculum? Since the development of technology has turned education as a whole, somewhat aggressively, towards the STEM subjects, there has been a noticeable neglect of art and philosophy in the educational curriculum. This is a sensitive situation since every phenomenon needs a philosophical setting, and a creative shift into the field of art should be permitted. Merging the apparently incompatible always leads to impressive and sometimes also unexpected results. We will endeavour to indicate below the places and fields where InfraRed ART® may be incorporated into the official (accredited) curriculum.

General

Education or teaching as the operational form of the realization of education requires various aids and tools to ensure good quality. Every teaching unit, from the point of view of methodology, requires specific examples to achieve the educational goals. These examples should motivate the students and facilitate the teacher's activities.

Our co-author Aleksandra Rotar also uses innovative art techniques in her work with students (one-minute sculptures, painting with jam inside a frame to make a slide, macro-photography, combinations of photography and film sequences with sewing on paper...) demonstrating how classes could be run, always in correlation with other subjects. In this way it is possible to extend the length of classes, which in the current teaching curriculum, where art is given only one hour a week, is impossible. Students are witnesses of the fact that innovative art techniques, invented by professional artists, can be built into, and conducted in Croatia extremely well, in pre-school education, in elementary schools, high schools and faculties. This is also a way to make kindergarten, schools, and faculties more interesting for children, pupils and students.

Infraredesign® and InfraRed ART® in examples that can be included in teaching involve the aspects of surprise and disbelief. We speak from experience about several hundred symposia and presentations where the participants have examined in disbelief the presented materials that were created using Infraredesign® technology (Pogarcic, 2019). Since every curriculum is verified and approved by various institutions, every proposal for change must also be verified and approved. What we want to say is that the inclusion of infrared art in the curriculum should be for necessary and sufficient reasons. In the explanation of the scientific and technological foundations of this phenomenon, it is clear that these conditions have already been met.

Specifically - the educational, didactic, methodological, psychological aspects

When we wish to include InfraRed ART® in classes, the following questions may be asked:

- Where and when can it be included?
 - » Gradually - from pre-school education to higher education.
 - » In various disciplines - from teaching group programmes (art, technical science, physical education...) to inclusion in physics, chemistry and biology lessons.
 - » In the programme - from general programmes (high school), to vocational and specialized programmes for training for specific occupations.
- How and why should it be included?
 - » Infraredesign and InfraRed ART® are an independent phenomenon, which includes knowledge from several fields of science and art. This opens up wide and flexible possibilities for including it in the teaching curriculum. This is extremely important for defining specific learning outcomes. So, all six levels can be fulfilled on the Bloom scale (Bloom et al., 1956) using InfraRed ART®, both individually and in an interdisciplinary sense.
 - » For example, it is possible to explain the colour spectrum in both V and Z fields in art classes, in physics classes, and in vocational subjects in art schools, whether individually in all these places, or at the same time for all subjects in one place. Here, we assert that students can be in kindergarten, elementary or high/vocational school or at a faculty at the same time.
 - » We would like to point out in particular constructivism in Bloom's taxonomy, and connectivism in learning theory. We leave the drawing of conclusions in that sense to the readers, since there is no space to elaborate here.
 - » If we must state a preference for one area of application, then that would be art. When children leave general elementary education that entire field becomes unjustifiably neglected, which is why we declare that no one becomes an artist, but artists are born. This is the author's basic belief.

- » Infrared ART® in teaching other subjects or as cross-curricular topics (examples): in physics (optics), chemistry (the chemical composition of dyes and the colour spectrum), biology (colours and organisms - microbes and bacteria, and essential components of matter), IT (cryptographics). The possibilities are varied, and conducting these activities using experimental exercises encourages critical thinking.

Conclusion

In addition to the attitude towards STEM subjects mentioned above, there is another concept that has been recently in the limelight. This is life-long education, which involves the continual acquisition of the new knowledge and skills that are needed in today's society. It is true that some occupations are being lost or are being merged with others, and new ones are appearing. In this situation, curricula need to be modified more flexibly and dynamically, in both formal and informal education. Of course, these modifications need a careful and consistent approach. Infraredesign®, and Infrared ART®, as the tangible realization of that phenomenon, possess all the properties needed to be included in educational programmes. Therefore, encouraged by our experience so far, we assert that the combined and innovative techniques of Nada Ziljak, and her InfaRed ART® work, may be included in the programmes of educational institutions, since this is a way to develop the creativity of the young population, both on different levels and in various programmes, bearing in mind that innovative content represents an opportunity to encourage creativity and as a result new inventions, aiming at the continual creation of new knowledge... In this study we have deliberately not elaborated the use of Infraredesign® technology in state administration, in the protection of securities, the military industry, pharmaceutical industry, the food industry, IT etc. This is because we would like to encourage readers to research more about this subject on the Internet and to become convinced for themselves about the need for Infraredesign® and InfaRed ART® to be included in official educational programmes. We hope that this symposium will also help in this process.

References

- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Co
- Pogarcic, I. (2019). Specificity of communicating with the documents prepared by infraredesign® technology, *Polytechnic & Design*, 7(3). DOI: 10.19279/TVZ.PD.2019-7-3-11en; DOI: 10.19279/TVZ.PD.2019-7-3-01hr
- Vujic, J. Z., Zecevic, M., Ziljak, V. (2015). Simulation the color from nature with twins dyes to camouflage military uniform. *Tekstil*, 64(3-4), 89 – 95. UDK 677+687 (05) ISSN 0492-5882
- Ziljak, V., Pap, K., Ziljak Stanimirovic, I., Ziljak-Vujic, J. (2012). Managing dual color properties with the Z- parameter in the visual and nir spectrum". *Infrared physics & technology*, 55, 326-336. (CC, SCI, SCI Expanded, IF 0.932). doi. <http://dx.doi.org/10.1016/j.infrared.2012.02.009>
- Ziljak, V., Pap, K., Ziljak, I. (2009). CMYKIR Security Graphics Separation in the Infrared Area. *Infrared Physics and Technology*, 52(2-3), 62-69, ISSN 1350-4495.
- Ziljak, V., Pap K., Ziljak Stanimirovic, I. (2011). Development of A Prototype for ZRGB Infraredesign Device. *Gazette*, 18(2), 153-159, ISSN: 1330 3651.
- Ziljak Grsic, J. (2017). Near infrared spectroscopy in print technology. *Polytechnic & Design*, 5(1), 32-36. DOI: 10.19279/TVZ.PD.2017-5-1-05-en.

TERRAZA: art and science project

Alfredo Miralles

Universidad Carlos III de Madrid, España

Abstract

TERRAZA is an interdisciplinary meeting project within the framework of university education through artistic creation. It is one of the results of the DISPARES laboratory of the Carlos III University of Madrid, in which work teams are created with engineering and art students to develop creative processes that make their disciplines dialogue within the art and science platform 'Conjuntos', supported by the Daniel and Nina Carasso Foundation. In this piece, a humanities student and an industrial engineering student have worked together, accompanied by a PhD student in computer engineering and a dancer as mentors. The creation process has materialized in the construction of an interactive prototype of sound poetry. It consists of an artificial grass carpet that has built-in pressure sensors that collect information about the body that walks on it (its weight, the time spent on it...). Using an Arduino board and an algorithm programmed by the students, a combination of sounds is produced from a file. So that each body that interacts on the carpet gets an interactive sound composition in real time, unique and unrepeatably. At a conceptual level, the piece is a reflection on ergodic literature, that which requires the reader's body and produces a disruption with hegemonic literature and linear writing. This project is also an application and transfer of a research project, MAGIC OUTFIT, which seeks the impact on the body's proprioception with sensors that generate interactive sound with movement. We present this case study to share with the educational community this interdisciplinary learning experience, which crosses borders between areas of knowledge, research, education and artistic creation.

Keywords: Science, project, interdisciplinary, education, artistic creation.

TERRAZA: un proyecto de arte y ciencia

Resumen

“TERRAZA” es uno de los resultados del proyecto de arte y ciencia CONJUNTOS, de la Universidad Carlos III de Madrid, con el apoyo de la Fundación Daniel y Nina Carasso. En él se crean equipos de trabajo interdisciplinarios con estudiantes de ingeniería y estudiantes de arte, para desarrollar procesos creativos que hagan dialogar sus áreas de conocimiento. Este laboratorio sigue la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP). En concreto mediante procesos de prototipado, aprendizaje maker y art thinking. “Terraza” es un dispositivo interactivo de poesía sonora. Consiste en una alfombra de césped artificial con sensores de presión, que gracias a una placa Arduino y un algoritmo produce una combinación de sonidos que proviene de un archivo poético y que se combinan de forma única e irreplicable para cada cuerpo que transita la alfombra. Este proyecto es también una aplicación y transferencia de un proyecto de investigación, MAGIC OUTFIT, que busca el impacto en la propiocepción corporal con sensores que generan sonido interactivo con el movimiento. Presentamos este caso de estudio para compartir con la comunidad educativa esta experiencia de aprendizaje interdisciplinar, que cruza fronteras entre áreas del conocimiento, la investigación, la educación y la creación artística.

Palabras clave: transdisciplinariedad, ABP, prototipado, art thinking, transferencia.

Introducción

“Terraza” es un proyecto interdisciplinar que se presenta en este texto como un caso de estudio sobre el cruce de fronteras entre el arte y la ciencia, así como entre la investigación científica y la transferencia, en el ámbito de la educación superior. En él convergen dos contextos de la Universidad Carlos III de Madrid: la propuesta de innovación educativa CONJUNTOS y el proyecto de investigación MAGIC OUTFIT.

Innovación educativa: arte y ciencia

CONJUNTOS es un proyecto de la Universidad Carlos III de Madrid, apoyado por la Fundación Daniel y Nina Carasso, que busca generar espacios de encuentro, aprendizaje e intercambio entre distintas disciplinas universitarias. Persigue el objetivo de preparar a los estudiantes para el diálogo interdisciplinar, necesario para afrontar los retos complejos de la vida contemporánea. Hoy día es patente que los grandes desafíos a los que nos enfrentamos como humanidad no se pueden resolver desde un solo área de conocimiento. Es necesario conjugar y articular miradas desde diversas disciplinas para poder dar respuesta a las necesidades del mundo. Desde la crisis climática hasta el papel de la tecnología en la sociedad, necesitamos establecer vías de comunicación entre las ciencias y las humanidades para afrontar la complejidad actual. Este proyecto trata de ensayar formas de hacerlo desde los procesos creativos, empleando el arte como una posible vía de trabajo que concita saberes diversos.

En el marco de este proyecto se sitúan diversos laboratorios de práctica artística interdisciplinar. En concreto este proceso, “Terraza”, formó parte de un laboratorio llamado DISPARES: *pares* de estudiantes de disciplinas *distantes*. Se crean parejas improbables de estudiantes que, aún formando parte de la misma institución educativa, no hubieran tenido un contexto de trabajo, colaboración y aprendizaje común. Los estudiantes que han formado parte de este laboratorio son Rosalía del Olmo, estudiante del doble grado en Humanidades y Periodismo, y Daniel Sáez de Santamaría, estudiante de Ingeniería Industrial.

Este binomio -arte y ciencia- está presente también en el equipo mentor que se encarga de acompañar y evaluar el proceso. En coherencia con la interdisciplinaridad que requiere facilitar un proceso como el que este proyecto alberga, se realiza una co-docencia entre un artista profesional y una investigadora para guiar los pasos de la creación y el prototipado. En concreto la investigadora ha sido Judith Ley, doctoranda en Ingeniería Informática, y el artista Alfredo Miralles, que escribe estas líneas. Ambos forman parte, además, del proyecto de investigación Magic Outfit, del que este proyecto forma parte como una actividad de transferencia.

Innovación tecnológica: investigación y transferencia

“Terraza” se ha nutrido de las tecnologías de sonido interactivo que están siendo exploradas en el proyecto de investigación MAGIC OUTFIT, dirigido por Ana Tajadura y apoyado por la Agencia Estatal de Investigación (código del proyecto: PID2019-105579RB-I00 / AEI / 10.13039/501100011033). El objetivo de este proyecto es generar dispositivos de retroalimentación sensorial que tengan una incidencia en la propiocepción corporal. Mediante prendas (wearables) y otros artefactos se recoge el movimiento del usuario y, con técnicas computacionales, se genera un sonido que tiene la capacidad de modificar la sensación del propio cuerpo.

La neurociencia ha demostrado que la percepción del cuerpo y de sus capacidades no es algo fijo y permanente (KUUSK *et al*, 2020, p.4.). Otros estudios añaden que la retroalimentación sensorial es una de las herramientas para alterar la propiocepción (TSAKIRIS, 2010) y los resultados de éste y

otros proyectos de investigación precedentes muestran cómo en concreto el estímulo sonoro puede ser empleado con esta finalidad (por ejemplo, TAJADURA *et al.*, 2015). Este proyecto es también un ejemplo de equipo transdisciplinar, con especialistas de diversas áreas del conocimiento como la ingeniería informática, la neurociencia, la psicología, el diseño y la danza (descrito profusamente en KUUSK *et al.*, 2020).

Transdisciplinariedad

Existen todavía múltiples disquisiciones terminológicas acerca de las prácticas que cruzan las fronteras de las tradicionales disciplinas, por las muy disímiles actividades en las que éstas resultan (POMBO 2013, p. 23). Con cierto carácter de progresión en la intensidad, puede decirse que la multi o pluridisciplinariedad es percibida como una cooperación entre diferentes disciplinas poco o nada afines. La interdisciplinariedad se constituye como colaboración coordinada desde el intercambio de ideas hasta la mutua integración de conceptos y métodos básicos (coordinación, comunicación, diálogo e intercambio son esenciales). Y la transdisciplinariedad es la práctica de una axiomática común de un conjunto de disciplinas (GARCÍA MORALES 2012, p.43).

Este proyecto se sitúa en esta última categoría, en la que la mezcla entre los saberes propone una apertura de las disciplinas y las trasciende. “La transdisciplinariedad implica un nivel de conexión directa y el cruce entre los medios: el artista se convierte en el ingeniero, el ingeniero se convierte en el artista, y cuando colaboran en realidad tienen suficiente experiencia en el campo del otro como para poder abordar los problemas a través de los medios e incluso a través de las disciplinas.” (idid. 2012, p.43)

Esto fue muy patente durante el proceso en el caso de estudio: la estudiante de humanidades aprendió a construir y soldar el circuito y a utilizar el lenguaje de programación para hacer funcionar el sistema interactivo, y el estudiante de ingeniería participó de la creación de los archivos sonoros con grabaciones de campo, composiciones instrumentales y con versos rapeados escritos por él mismo. Ambos aprendieron y exploraron su disciplina en relación con la otra y además se adentraron en la contraria para participar desde la perspectiva que en principio no era propia de su formación.

Metodología

La metodología del proyecto recorre varias pedagogías emergentes que hunden sus raíces en teorías del aprendizaje constructivista, y generan prácticas desde la cultura *maker* y el *art thinking*, como iremos desglosando en este apartado.

El estudiante en el centro del proceso de aprendizaje

Las pedagogías emergentes son el conjunto de enfoques, ideas e innovaciones que aprovechan el potencial de las nuevas tecnologías en la educación (ADELL y CASTAÑEDA, 2012. pág. 15). Este ecosistema de propuestas se asienta en teorías pedagógicas más estudiadas, como el constructivismo. Esta teoría defiende en términos generales que “el aprendizaje es un proceso activo de construcción por parte del sujeto, más que de adquisición de conocimientos; y la enseñanza es el proceso de apoyo de dicha construcción, más que la transmisión o comunicación de conocimientos” (Duffy y Cunningham, 1996, apud ADELL y CASTAÑEDA 2012).

El estudiante es entonces el protagonista de su propio aprendizaje, que además sucede derivado de su acción (*learning by doing*). El reformista educativo John Dewey ensalzó ya hace un siglo el aprendizaje en acción y la neurociencia confirmaba ya entonces la importancia del uso de nuestras manos en el proceso de aprendizaje (DOUGHERTY, 2012).

Aprender haciendo arte

Frente a la instrucción directa como método fundamental de la enseñanza, aparecen alternativas más eficaces para el desarrollo de competencias de los estudiantes (TRUJILLO 2012, pág. 9). El Aprendizaje Basado en Proyectos, extensamente conocido como ABP, consiste en la creación de un dispositivo que sitúa a los alumnos ante una tarea que cumplir, un proyecto que realizar, un problema que resolver. En este caso: crear un artefacto de arte interactivo. Un prototipo colaborativo.

La metodología ABP se aterriza, por tanto, en un proceso de aprendizaje *maker*: aquel en los que ingenieros, artistas y otras comunidades trabajan de forma comprometida y conjunta para el diseño de soluciones innovadoras (MARTIN, 2015).

Y, de todos los prototipos que podrían construirse, este proyecto se enfoca en la creación artística. Es decir, en aquellos que nos permiten el desarrollo de la mentalidad artística: el *art thinking*. Este concepto hace referencia a “emplear las artes como metodología, como una experiencia aglutinadora desde donde generar conocimiento sobre cualquier tema” (ACASO y MEGÍAS 2017, pág. 141).

Añadir el arte a esta metodología permite trabajar desde los hallazgos de la neurodidáctica: “Las emociones constituyen la base del conocimiento (...) Ahora es cuando podemos decir que la necesidad de desplazar las artes hasta la educación tiene una base neurológica fundamentada en la certeza de que la cognición y la emoción son un binomio indisoluble. la neuroeducación está buscando la solución al problema de integrar las emociones y el conocimiento, y las artes podrían ser esa solución” (ibid, pág. 26).

“El *art thinking* se configura como una metadisciplina que atraviesa cualquier conocimiento” (ibid. pág. 172) y continúa: “La vida no está dividida en asignaturas, y las artes pueden ser la amalgama que estamos esperando para establecer conexiones entre temas cuando trabajamos por proyectos”.

Resultado final

Este proceso tuvo como resultado la construcción de “Terraza”: una alfombra de césped artificial equipada con sensores de presión, de forma que el sistema detecta la presencia, permanencia y peso del cuerpo que habita el dispositivo.

Esta interfaz funciona con una placa Arduino que conecta los sensores de presión con un archivo de audios (textos y otros sonidos) que se reproducen de acuerdo con los valores que registra el sistema de control automático de forma interactiva con cuerpos en el espacio. Con ellos, el circuito compone una devolución sonora única para cada interacción de un usuario con el dispositivo, tomando la forma de poema sonoro.

Esta propuesta requiere del cuerpo del usuario que deviene lector, demandando ciertas competencias no habituales en la literatura hegemónica; ya que recorrer el texto exige transitar la alfombra con nuestro cuerpo. Se inscribe por tanto en el concepto de poesía ergódica (AARSETH, 2004). Podría incluso inscribirse en la estética de una instalación o de una escenografía interactiva.

La construcción conceptual del dispositivo se relaciona con la materialidad de su interfaz (“para la mayoría de las personas decir literatura es decir aquello que el libro *contiene*. Es decir, no se presta atención a su materialidad” KOZAK, 2019) y la relación de nuestro cuerpo con el sonido interactivo que genera.

El resultado de este laboratorio ha suscitado interés y ha sido programado en contextos como La Casa del Lector del Matadero, el festival rural Bajo Teja, el Teatro Pradillo o el Museo de Escultura de Leganés.

Conclusiones

Este caso de estudio se comparte desde la perspectiva de la investigación-acción (STENHOUSE, 1998), en la que el docente reflexiona sobre su propia práctica educativa y genera literatura para contribuir al conocimiento de campo con el análisis de experiencias concretas.

En este proyecto se atraviesan fronteras en dos direcciones: por un lado entre disciplinas artísticas y científicas, propiciando el trabajo conjunto de estudiantes provenientes de distintas áreas de conocimiento. Y por otro lado, entre la investigación científica y la transferencia, trasladando el trabajo de un equipo de investigación transdisciplinar a una experiencia de aplicación en el ámbito artístico y educativo, que excede y amplía la innovación tecnológica y la producción académica.

La introducción del arte en la educación es el vehículo mediante el cual este laboratorio vertebraba los contenidos, siguiendo metodologías activas basadas en el constructivismo para aprender de manera colaborativa mediante el proceso de prototipado de una obra de arte interactiva.

Referencias

- Aarseth, E. (2004). La literatura ergódica. En *Literatura y cibercultura* (pp. 117-146). Arco Libros.
- Acaso, M., Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación
- Adell, J., Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.), *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. (pp 13-32).
- Dougherty, D. (2012). The maker movement. *Innovations*, 7(3), 11-14.
- García Morales, L. (2012). Transdisciplinariedad y complejidad. En M. Cuevas Riaño (coord.), *Arte, Ciencia y Tecnología. Experiencias docentes y creativas*. PIMCD, Vol. 188. (pp.36-47).
- Kozak, C. (2019). Poéticas/políticas de la materialidad en la poesía digital Latinoamericana. *Perífrasis. Revista de Literatura, Teoría y Crítica*, 10(20), 71-93
- Kuusk, K., Tajadura-Jiménez, A., Välljamäe, A. (2020). A transdisciplinary collaborative journey leading to sensorial clothing. *CoDesign: International Journal of CoCreation in Design and the Arts*, 16(4), 311-327.
- Martin, L. (2015). The Promise of the Maker Movement for Education. *Journal of Pre-College Engineering. Education Research (J-PEER)*, 5(1), Article 4.
- Pombo, O. (2013). Epistemología de la interdisciplinariedad. La construcción de un nuevo modelo de comprensión. *Interdisciplina*, 1(1).
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Tajadura-Jiménez, A., Basia, M., Deroy, O., Fairhurst, M., Marquardt, Bianchi-Berthouze, N. (2015). As Light as Your Footsteps: Altering Walking Sounds to Change Perceived Body Weight, Emotional State and Gait. In *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems* 2943–2952. New York, NY, USA: ACM.
- Trujillo Sáez, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonia-Didáctica de la Educación Musical*, 55, 7-15.
- Tsakiris, M. (2010). My Body in the Brain: A Neurocognitive Model of Body-ownership. *Neuropsychologia* 48(3), 703–712.

Game Based Learning using Virtual Reality for “Sadu”: A Qatari Traditional Textile Sewing Design and Animation

Afsaneh Eliyas A Shibani

Qatar State

Abstract

Sadu is a traditional form of weaving in Qatar. Woven Sadu is used in the manufacture of carpets, furniture, bags, tents, etc. While Sadu is part of the traditional heritage, there is little focus on actively engaging younger generations, resulting in the risk that this art form will decline. The aim of this research is to revive the status of Sadu weaving in Qatar, where it is currently superficially highlighted and presented on special official occasions. This research will assess how the tradition can be brought back to the forefront of Qatari heritage for future generations. It will investigate the best approach to convey this culture to future generations. It will also determine how to make this craft familiar and accessible to young people. Game-based learning will be used to actively engage younger generations. The purpose of using interesting VR games is to preserve the culture of Sadu weaving while at the same time improving students' knowledge of the artform and understanding the incorporation of the various traditional designs, colours, icons, shapes and models. Students will be guided through the different methods and processes in the technique of weaving in a game setting. Upon completion of the game, students will be given the opportunity to complete a Sadu weave in a real-life setting.

Keywords: Sadu, weaving, game-based learning, Virtual Reality, Qatar.

Aprendizaje basado en juegos usando realidad virtual para “Sadu”: Un diseño y animación de costura textil tradicional de Qatar

Resumen

Sadu es una forma tradicional de tejido en Qatar. El Sadu tejido se utiliza en la fabricación de alfombras, muebles, bolsos, tiendas de campaña, etc. Si bien el Sadu es parte de la herencia tradicional, hay poco énfasis en involucrar activamente a las generaciones más jóvenes, lo que genera el riesgo de que esta forma de arte disminuya. El objetivo de esta investigación es revivir el estado del tejido Sadu en Qatar, donde actualmente se destaca superficialmente y se presenta en ocasiones oficiales especiales. Esta investigación evaluará cómo se puede llevar la tradición a la vanguardia de la herencia de Qatar para las generaciones futuras. Investigará el mejor enfoque para transmitir esta cultura a las generaciones futuras. También determinará cómo hacer que esta artesanía sea familiar y accesible para los jóvenes. El aprendizaje basado en juegos se utilizará para involucrar activamente a las generaciones más jóvenes. El propósito de usar juegos de realidad virtual interesantes es preservar la cultura del tejido Sadu y, al mismo tiempo, mejorar el conocimiento de los estudiantes sobre la forma de arte y comprender la incorporación de los diversos diseños, colores, íconos, formas y modelos tradicionales. Los estudiantes serán guiados a través de los diferentes métodos y procesos en la técnica de tejido en un entorno de juego. Al finalizar el juego, los estudiantes tendrán la oportunidad de completar un tejido Sadu en un entorno de la vida real.

Palabras clave: Sadu, tejido, aprendizaje basado en juegos, Realidad virtual, Qatar.

Acknowledgments

I would like to dedicate this work to my family and my supervisors Professor Pedro Rebelo and Gabriela Matthews. And Graduate School at Queen's University and my friends in achieving this research.

References

- Balazinska, M., Ceze, L., Cheung, A., Curless, B., Seitz, S.M. (2017). A Visual Cloud for Virtual Reality Applications. *CIDR 2017*. Available at: http://cidrdb.org/cidr2017/gongshow/abstracts/cidr2017_94.pdf
- Butt, A.L., Kardong-Edgren, S., Ellertson, A. (2018). Using Game-Based Virtual Reality with Haptics for Skill Acquisition. *Clinical Simulation in Nursing*, 16, 25-32.
- Dalgarno, B. (2004). *Characteristics of 3D environments and potential contributions to spatial learning*. PhD thesis, University of Wollongong, Wollongong.
- Limniou, M., Papadopoulos, N., Giannakoudakis, A., Roberts, D., Otto, O. (2007). The integration of a viscosity simulator in a chemistry laboratory. *Chemistry Education Research and Practice*, 8(2), 220-231.
- Pöllänen, S., Vartiainen, L. (2011). A Textile-Based Learning Game As A Design Challenge: A Learning By Design Project In Teacher Education. *Problems of Education in the 21st*, 33, 50-61.
- Saltzman, M. (1999). *Game Design: Secrets of the sages—Creating Characters, storyboarding, and Design Documents*. Dorling Kindersley.
- Stieff, M., Wilensky, U. (2003). Connected chemistry-incorporating interactive simulations into the chemistry classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 12(3), 285-320.
- Tatli, Z., Ayas, A. (2010). Virtual laboratory applications in chemistry education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9(2010), 938-942. Available at: www.sciencedirect.com
- Tatli, Z., Ayas, A. (2013). Effect of a virtual chemistry laboratory on students' achievement. *Educational Technology & Society*, 16(1), 159-170.
- Woodfield, B. (2005). *Virtual chemlab getting started*. Pearson Education Website (March 12, 2015).
- Woodfield, B.F., Catlin, H.R., Waddoups, G.L., Moore, M.S., Swan, R. et al. (2004). The virtual chemlab project: a realistic and sophisticated simulation of inorganic qualitative analysis. *Journal of Chemical Education*, 81(11), 1672-1678.
- Yang, K., Heh, J. (2007). The impact of internet virtual physics laboratory instruction on the achievement in physics, science process skills and computer attitudes of 10th-Grade students. *Journal of Science Education and Technology*, 16(5), 451-461.

Game Based Learning using Virtual Reality for “Sadu”: A Qatari Traditional Textile Sewing Design and Animation

Introduction

The women of the Qatari desert have been weaving Al Sadu colourful traditional carpets and tents for centuries. This project aims to revive that culture through contemporary technology, educational VR gaming and animation software. This project will attract young people to the Sadu craft through a 3D computer model showing beautiful fabric in geometric shapes.

Virtual Reality modelling will enable people to experience the craft of sewing through mathematical models and algorithms which will manipulate the 3D multi-layer fabrics. This fun educational e-learning experience will help revive the Sadu craft so important to the national heritage.



1- Suad Ibrahim, Photo by Afsaneh Shibani 2021



2- Suad Ibrahim, Photo by Afsaneh Shibani 2021



3- Aisha and the Shel Short film done by Afsaneh Shibani 2013

Methods

A computer model is created that makes geometric models for woven fabric structures in three dimensions, which would attract the new generation students to simulate new textile structures in virtual reality and to discover the effects of the process parameters on the textile structure. Mathematical models and algorithms for the generation and manipulation of 3D single and multi-layer fabrics are also created.

Result

The purpose of using interesting VR games for the new generation is to preserve the culture of weaving Sadu. The game will also improve different skills, learning ideas and innovative models.

Conclusion

The idea of this work will encourage people in Sadu making and understanding the tradition through game based learning method.



4-Haya Shibani Photo by Afsaneh Shibani 2021

References

1. A TEXTILE-BASED LEARNING GAME AS A DESIGN CHALLENGE: A LEARNING BY DESIGN PROJECT IN TEACHER EDUCATION.S Pöllänen, L Vartiainen - Problems of Education in the 21st- 2011
2. Game Design: Secrets of the sages—Creating Characters, storyboarding, and Design Documents by Marc Saltzman
3. A Visual Cloud for Virtual Reality Applications Magdalena Balazinska, Luis Ceze, Alvin Cheung, Brian Curless, and Steve Seitz University of Washington
- 4.Using Game-Based Virtual Reality with Haptics for Skill Acquisition Ann L. Butt, EdD, RN, CNE, Suzan Kardong-Edgren, PhD, RN, ANEF, CHSE, Anthony Ellertson, PhD
- 5.3. Woodfield, B. (2005), "Virtual chemlab getting started", Pearson Education Website (March 12, 2015).

Using Modular Construction Brick-Based CAD in Online Design Education

Oğuz Orkun Doma, Sinan Mert Şener

Istanbul Technical University, Turkey

Abstract

The sudden change of design education into a distance education model due to the global pandemic in recent years has posed additional challenges for first-year architecture students, who have no prior design education foundation. These developments have forced instructors to tailor their tools and curricula to the changing situation. Considering the case, we propose a novel approach that will encourage students to develop architectural design ideas based on LEGO components and formal interventions that are familiar to the students. We conducted a student workshop as a design experiment using LEGO bricks in CAD, eliminating the constraints of physical space and mockup materials. In the three-day online workshop attended by thirteen first-year architecture, interior architecture, and industrial design students, the participants explored modular architectural thinking and production with LEGO bricks in a CAD environment. Participants were asked to create a user persona as their user, then design a living pod for that persona for an activity of their choice. The designers developed their architectural designs with online critiques given via CAD files and video conference presentations. They presented their final products as architectural boards and LEGO building instructions of their design. The model proposed in this workshop develops the fundamentals of some real-life architectural practice skills: the use of pre-engineered design modules such as real construction elements, or familiarizing novice students with the vocabulary of CAD tools through a construction toy they are very familiar with. This approach not only provides a valuable addition to exercises that can be used in distance architectural design education of first-year students, but also proposes an alternative tool for collaborative design in higher design education and practice. Feedback from the design workshop also provides guidelines for developing a specialized modular brick-based software tool for architectural design education.

Keywords: architectural design, design education, interaction design, distance education.

Uso de CAD Basado en bloques de construcción modular en la educación online en Diseño

Resumen

El repentino cambio de la educación en diseño a un modelo de educación a distancia debido a la pandemia global en los últimos años ha planteado desafíos adicionales para los estudiantes de arquitectura de primer año, que no tienen una base previa en educación en diseño. Estos desarrollos han obligado a los instructores a adaptar sus herramientas y planes de estudio a la situación cambiante. Teniendo en cuenta el caso, proponemos un enfoque que alentará a los estudiantes a desarrollar ideas de diseño arquitectónico basadas en componentes LEGO e intervenciones formales que sean familiares para los estudiantes. Realizamos un taller para estudiantes como un experimento de diseño utilizando ladrillos LEGO en CAD, eliminando las limitaciones de espacio físico y materiales de maquetas. En el taller en línea de tres días al que asistieron trece estudiantes de primer año de arquitectura, arquitectura de interiores y diseño industrial, los participantes exploraron el pensamiento y la produc-

ción arquitectónica modular con ladrillos LEGO en un entorno CAD. Se pidió a los participantes que crearan una persona como su usuario y luego diseñaran una cápsula de vida para esa persona para una actividad de su elección. Los diseñadores desarrollaron sus diseños arquitectónicos con críticas en línea a través de archivos CAD y presentaciones de videoconferencia. Presentaron sus productos finales como tableros arquitectónicos e instrucciones de construcción LEGO de su diseño. El modelo propuesto en este taller desarrolla los fundamentos de algunas habilidades de práctica arquitectónica de la vida real: el uso de módulos de diseño prediseñados, como elementos de construcción reales, o familiarizar a los estudiantes novatos con el vocabulario de las herramientas CAD a través de un juguete de construcción con el que están muy familiarizados. Este enfoque no solo proporciona una valiosa adición a los ejercicios que se pueden utilizar en la educación de diseño arquitectónico a distancia de los estudiantes de primer año, sino que también propone una herramienta alternativa para el diseño colaborativo para la educación y la práctica del diseño superior.

Palabras clave: diseño arquitectónico, educación en diseño, diseño de interacción, educación a distancia.

Introduction

The outbreak of the COVID-19 pandemic required a rapid shift in higher design education media, tools and environments, as well as in course structure and curricula. The change from physical medium to the online studio proved to be exceptionally challenging for first-year architecture and design students, who have no prior design studio experience. The circumstances called for designing feasible, new and effective assignments to meet the course's learning outcomes. We aimed to consider creative processes that students are already familiar with, while utilizing materials they can easily find at home for design education.

LEGO bricks were a convenient choice as a base design element. Previous studies and works which utilized the LEGO system in architectural design education also remark on the advantages of using LEGO bricks as base units (Christopher Turner, 2014). LEGO bricks are affordable and easy to acquire, as well as simple and practical to work with. They also have a great design potential with their inherent variability and modularity. These factors make building and designing with LEGO highly engaging for people. The LEGO system's component features and rules also allow high fidelity simulation and interpretation between digital and physical media. These features of LEGO bricks made us consider using LEGO brick-based CAD in online architecture and design education.

To this end, we organized the *Component-Based Living Units* workshop. We invited first-year students to explore modular architectural thinking using digital LEGO bricks. Each participant created a Minifigure persona and designed a living unit for a specific motivational activity for that persona. Then, they presented their works as digital presentation boards and building instruction manuals.

This paper presents our experiences and discusses the survey results as an overview of the workshop we propose. The aims of the workshop were: [1] designing a framework for an exercise for distant architectural design education of first-year students, [2] to propose an alternative tool for collaborative design for higher design education and practice, [3] familiarizing novice students with the vocabulary of CAD tools through a construction toy they are very familiar with, and [4] developing a specialized modular brick-based mixed reality design software for architectural design education based on the feedback from the design workshop.

Methodology

The participants of the workshop were selected from Istanbul Technical University's (ITU) Foundation Studio students. At ITU Faculty of Architecture, the design courses of the first three semesters are given by the initiative of all five departments called the "Foundation Studio" where first-year students of all departments are mixed (Gürer & Küçükersen, 2020). *Component-Based Living Units* workshop was organized as a part of the Foundation Studio workshops. The quota for the workshop was for 13 first-year (second semester) students. The workshops are announced online on ITU's learning management website with posters, short descriptions, requirements, and instructor bios with Eventbrite event links for registration. The participants were selected on a first-come, first-served basis. The participation requirements were enthusiasm on architectural design and playing with LEGO bricks, having completed the given reading list of three resources before the workshop, attending the workshop with a notebook or desktop PC with LeoCAD, Adobe Photoshop, and Adobe InDesign installed.

Participants

The participants of the workshop were 13 first-year students from the ITU Faculty of Architecture. The ages of the participants vary between 18 and 30 (age mean: 20, SD: 3.16); a majority of 8 students were 19 years old. Six students were female (46%), and seven students were male (54%). The distribution of the departments that students came from is as follows: 7 Architecture (53.8%), 3 Interior Architecture (23.1%), and 3 Industrial Design (23.1%). Eight students had used CAD tools before (61.5%), while five had no prior CAD tool experience (38.5%).

Workshop Protocol

The participants were given three pre-workshop reading assignments. *The LEGO Architect* (Alphin, 2015) and *The LEGO Architecture Idea Book* (Finch, 2018) were given as the resources for examples and inspirations on details, surface qualities, architectural tectonics, and structural forms with LEGO bricks. The chapter titled *Building Blocks of Thought* (Shores, 2017) was given as a reading about the conceptual and theoretical basis of how construction toys related with architectural design and thinking. In the lecture section of the workshop, discussion of the readings and inspiration materials took part along the introduction of the LEGO brick elements, types of LEGO pieces, and the building methods to have specific terminology in place.

In LEGO builds, the human scale is a complex issue. A brick configuration can represent a pole or a high-rise building, depending on the human scale. Therefore, we asked the participants to accept the height of a LEGO Minifigure to be equivalent to human height. This assumption gives us a scale of 42.5:1. Figure 1 shows the dimensions of a LEGO brick versus the dimensions of a LEGO brick when a Minifigure is scaled to human size.

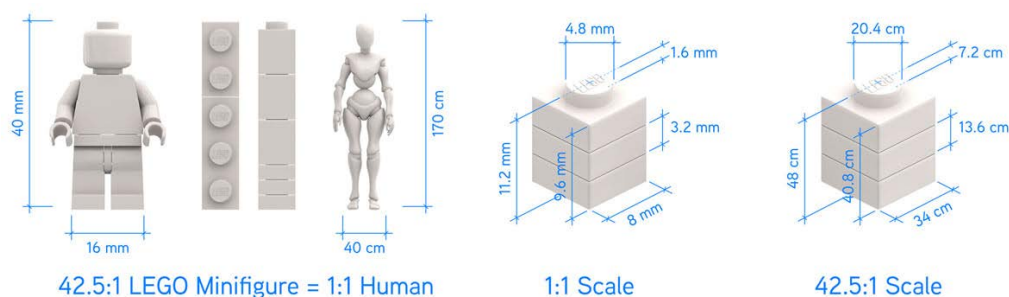


Figure 1. A LEGO Minifigure and a human figure compared in size and scaled to each other

LeoCAD is a LEGO CAD software that allows users to design with LEGO bricks, save their models, visualize it in 3D, and create building instructions. Students were asked to create their architectural designs in LeoCAD and develop them with online critiques given with the CAD files and video conference presentations.

The final assignment of the workshop was to create a persona as a custom Minifigure and to decide on a motivational activity for this persona. The participants were subsequently asked to design a single person living unit with a covered area for weather protection, accommodating sitting, sleeping, and the hobby activity they chose for the persona on a 12 by 12 by 12 unit volume with bricks, which corresponds to approximately 4 m x 4 m x 4 m.

The workshop took three days. The first day's four-hour program included introductions, lectures, discussion of reading assignments, LeoCAD training, and a warm-up exercise. Then the final assignment was announced. After a long design critique session in the second day's four-hour program, visualization in digital media and an InDesign crash course was conducted. Students had hands-on experience with the poster template using current design proposals. On the third day, all Foundation Studio workshops came together, and the works were introduced. The students presented their designs, then a general discussion of thoughts and feedback on the process took place.

Results

The students presented the final works as posters and step-by-step building instructions, similar to the instruction booklets one would expect to find in actual LEGO box sets. The final posters are being displayed online (Doma, 2021).

Post-workshop Survey Responses

At the end of the workshop, the participants took a survey to review their experiences and thoughts. The survey questions and student responses can be seen in Table 1. The results of the survey show that the participants had an overall positive experience.

Table 1.

Post-workshop evaluation survey results

	Mean Response Value (SD)	Response Variables
Design ideation potential with physical LEGO bricks*	4.23 (0.83)	1: Very poor
Design iteration potential with physical LEGO bricks†	4.46 (0.78)	2: Poor
Design ideation potential with LEGO bricks in CAD*	4.38 (0.65)	3: Acceptable
Design iteration potential with LEGO bricks in CAD†	4.38 (0.77)	4: Good
		5: Very Good
Advantage of physical LEGO bricks over CAD bricks	3.77 (0.93)	1: Much worse
		2: Somewhat worse
		3: Stayed the same
		4: Somewhat better
		5: Much better
Do you prefer LEGO based CAD as a design tool	0.77 (0.44) 3 No, 10 Yes	No: 0, Yes: 1

* p>.05, † p>.05

The participants' responses to categorical survey questions clearly show that they see LEGO bricks as a base design element with high potential. The majority (77%) of the participants said they would use LEGO-based CAD as a design tool in their future projects.

There were also open-ended questions in the survey that asked students to briefly explain their process and give feedback on certain aspects of the procedure. The positive themes in the paragraph answers included: [1] the design process was more fun than other assignments, [2] LEGO bricks being an easily comprehensible and familiar design element, [3] ability to generate ideas faster and make iterations faster, [4] Advantage of having all the LEGO brick types and never running out of parts, and [5] ease of changing colors, and making changes to earlier steps without starting over. Negative themes were: [1] LEGO builds don't represent an architectural product accurately in detail, but good for conceptual sketches, [2] monolithic, indivisible and orthogonal nature of the LEGO pieces, [3] the loss of tactile feeling and instant feedback of physical bricks in CAD, [4] having all types of LEGO bricks brings with it some indecision and getting lost among the pieces, and [5] bugs and missing features of LeoCAD. The participants reported the most sought after features that the current tool (LeoCAD v21.03) lacked as [1] realistic connections that prevent physically impossible collided connections, [2] sharing creations and collaborating with other designers, [3] being able to organize the parts library for better search and frequently used parts, [4] structural stability check, and [5] realistic rendering in the viewport.

Discussion

In the proposed workshop framework, we examined the use of modular LEGO bricks that can be easily assembled with a simple set of rules to explore component-based design thinking and modular construction. This approach can help to teach the fundamentals of real-life architectural practice skills, such as the use of pre-engineered construction elements in architectural design.

The workshop resulted in a very open and inviting environment where the students would express their creative thinking using LEGO bricks. Students had a chance to produce building instructions with a step-by-step inductive approach, as opposed to the deductive approach in conventional architectural graphics. The participants also gave positive feedback about the advantage of learning to create product posters and architectural boards in InDesign using LEGO CAD outputs. Since the representations produced by the software were graphically correct and at a certain level of detail, the students could focus on the layout design.

The results of the survey show that the participants had a positive experience in the workshop in general. However, no statistically significant difference was found between their assessment of physical bricks versus CAD bricks ($p>0.05$). For generalizable comparisons between the CAD brick building versus physical brick building, specialized future studies with more participants are needed.

Following the workshop, students' survey responses have been further refined. Their feedback about the tool and the design process is currently being used to develop a specialized modular brick-based software tool for architectural design education as a part of our DREAMSCAPE research project.

Acknowledgments

We want to thank Instr. Dr. Çiğdem Eren and the other coordinators of Foundation Studio courses at ITU Faculty of Architecture, for inviting us to organize the *Component-Based Living Units* workshop as a part of their workshop week events.

LEGO and the Minifigure are trademarks and copyrights of the LEGO Group, which does not sponsor, endorse, or authorize this academic research work.

This study is conducted as a part of a research project that is supported by the Research Fund of Istanbul Technical University (ITU BAP Project ID: 41269).

References

- Alphin, T. (2015). *The LEGO Architect*. No Starch Press, Inc.
- Doma, O. O. (2021). *Component-Based Living Units*. <http://oguzdoma.com/2021/04/26/component-based-living-units>
- Finch, A. (2018). *The LEGO Architecture Idea Book*. No Starch Press, Inc.
- Gürer, E., Küçükersen, F. (2020). *Performing a New Agenda for a First-Year Interior Architecture Studio*. 218–256. doi: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7254-2.ch011>
- Shores, T. (2017). Building Blocks of Thought: LEGO® and the Philosophy of Play. In R. T. Cook & S. Bacharach (Eds.), *LEGO and Philosophy: Constructing Reality Brick By Brick* (pp. 27–38). John Wiley & Sons Ltd.
- Turner, C. (2014). The LEGO® Brick in Architecture Studies. In Christopher Turner (Ed.), *LEGO Architecture Studio: Create your own architecture* (pp. 14–19).

Incorrectly Drawn Hen: a reflection on education in (and through) the arts

María Lorenzo Hernández

Grupo de I+D+i Animación UPV, Universitat Politècnica de València, España

Abstract

Incorrectly Drawn Chicken (Špatně namalovaná slepice, 1963), also known as *Gallina Vogelbirdae*, is a Czechoslovak animated short film made by Jiří Brdečka (1917-1982), which became popular internationally after winning the Grand Prize at the Annecy Festival (France) in 1963. The short film stood out for its modern aesthetics, its efficient narrative and, above all, for its courageous message on artistic education in the classroom, highlighting such essential issues as the importance of fostering creativity, the need to tear down prejudices around what we consider “artistic” and “talent”, and demanding tolerance and adaptation towards those who have different needs. All these aspects made this short film a classic and essential piece in the History of Animation, which provides very interesting perspectives for Art teachers. *Incorrectly Drawn Chicken* was proposed in class to the students of the Animation Theory and Analysis subject, of the Degree in Design and Creative Technologies at Universitat Politècnica de València, during the 2020-21 academic year, as a pretext to reflect on topics such as education, the role of criticism, artistic originality, deepening their own experiences, both in Primary and Secondary Education, and at the University. This article collects these impressions about *Incorrectly Drawn Chicken*, clearly demonstrating the validity of the critics exposed by the short film six decades after it was made.

Keywords: animation, analysis, art, education, Gallina Vogelbirdae.

Gallina Incorrectamente Dibujada: una reflexión sobre la educación en (y a través de) las artes

Resumen

Gallina Incorrectamente Dibujada (Špatně namalovaná slepice, 1963), también conocido como *Gallina Vogelbirdae*, es un cortometraje checoslovaco de animación realizado por Jiří Brdečka (1917-1982), que se popularizó a nivel internacional tras obtener el Gran Premio del Festival de Annecy (Francia) en 1963. El cortometraje destacó por su estética moderna, su eficiente narrativa y, sobre todo, por su valiente mensaje sobre la educación artística en las aulas, poniendo de relieve cuestiones tan esenciales como la importancia de fomentar la creatividad, la necesidad de derribar prejuicios en torno a lo que consideramos “artístico” y el “talento”, e incluso demandando tolerancia y adaptación hacia los que tienen necesidades diferentes. Todos estos aspectos hacen de este cortometraje una pieza clásica e imprescindible de la Historia de la Animación, pero también arroja perspectivas muy interesantes para el docente en artes. *Gallina Incorrectamente Dibujada* fue propuesta en clase a los alumnos de la asignatura *Teoría y Análisis de la Animación*, del Grado en Diseño y Tecnologías Creativas de la Universitat Politècnica de València, durante el curso 2020-21, como pretexto para reflexionar sobre temas como la educación, la función de la crítica, la originalidad artística, incluso profundizando en sus propias experiencias, tanto en Educación Primaria y Secundaria, como en la Universidad. Este artículo recoge dichas impresiones sobre *Gallina Incorrectamente Dibujada*, manifestando notoriamente la vigencia del cortometraje seis décadas después de su realización.

Palabras clave: animación, análisis, arte, educación, Gallina Vogelbirdae.

Introducción

En los primeros años tras la Segunda Guerra Mundial, Checoslovaquia se había adherido a un socialismo moderado bajo el mandato del presidente Edvard Beneš (1935-1948). Los años sesenta, en los que tuvo lugar la producción del filme que vamos a examinar, *Gallina Incorrectamente Dibujada* (Špatně namalovaná slepice, 1963), más conocido como *Gallina Vogelbirdae*, fueron años particularmente convulsos: Checoslovaquia se había resistido durante décadas a la creciente presión del estalinismo soviético, desembocando finalmente en las protestas de la Primavera de Praga de 1968, que la URSS acallaría por la fuerza, invadiendo el país e imponiendo graves restricciones sociales y políticas. Como no podía ser de otra forma, este clima de tensión afectó a las diferentes manifestaciones de las artes y la cultura.

Por otro lado, hay que destacar que, dentro de la estructura de estudios nacionales de animación que surgieron en los países de la órbita socialista entre 1945 y 1989, la animación estaba definida como una disciplina artística en sí misma. A pesar de la censura, y de la orientación claramente educativa y propagandística de gran parte de la producción animada, existía un margen razonable para la animación con una orientación más adulta o con interés por la experimentación visual y narrativa, lo que explica la eclosión de diferentes técnicas y estéticas que pueden encontrarse en las producciones de Europa del Este en dicho período. Por otro lado, no todos los realizadores eran adeptos a los correspondientes gobiernos, por lo que también hubo voces discordantes, cuando no críticas, que pudieron desarrollar sus propios discursos, si bien camuflados bajo una oportuna retórica visual; no en balde, como afirmó Jorge Luis Borges, “La censura es la madre de la metáfora”.

Jiří Brdečka (Hranice, 1917 - Praga, 1982) fue una de las figuras clave de la animación checoslovaca de la segunda mitad del siglo XX. Brdečka no solo fue uno de los fundadores del estudio nacional de animación Bratři v Triku, del que surgirían cientos de filmes que definieron una parte importante de la cultura visual de la antigua Checoslovaquia, sino que también dirigió 34 filmes animados. También fue el guionista de la mayoría de las películas del legendario Jiří Trnka, considerado el más carismático de los animadores checos.

Jiří Brdečka disfrutó de una formación liberal. Su padre fue el escritor Otakar Brdečka, y él mismo tuvo una temprana formación artística. Más adelante estudió filosofía y estética, y formó parte de un periódico donde trabajó como ilustrador y periodista. Su carácter culto, incluso erudito, y profundamente preocupado por los asuntos que atañen a la educación y a la expresión artística, condicionaron la originalidad de su obra personal. Su producción fue muy ecléctica, mostrando diversas influencias artísticas, así como su carácter abierto a las aportaciones de otros ilustradores, a quienes elegía como directores de arte. El corto que nos ocupa, *Gallina Vogelbirdae*, contó con un marcado diseño geométrico de Zdeněk Seydl, que ayudó a presentar un agudo discurso sobre cómo nos enfrentamos a lo que es nuevo, original e inesperado, empleando como pretexto el dibujo de un niño a quien castigan en la escuela.

Este artículo presentará, en primer lugar, una contextualización de la práctica de análisis fílmico que realizaron a partir de este cortometraje los alumnos de la asignatura *Teoría y Análisis de la Animación*, del Grado en Diseño y Tecnologías Creativas de la Universitat Politècnica de València, durante el curso 2020-21. En segundo lugar, se seleccionarán algunos de los comentarios personales emitidos por los alumnos, destacando la asociación de las ideas del corto con la crítica de la consideración del arte en la sociedad, así como con su percepción del sistema educativo de Primaria y Secundaria, y el Grado universitario que cursan. Finalmente, las conclusiones pondrán de relieve la vigencia actual de este trabajo animado.

El análisis del texto fílmico dentro de la asignatura

La asignatura *Teoría y Análisis de la Animación* pertenece al Grado en Diseño y Tecnologías Creativas de la UPV, consta de 6 cr. Ects, y se imparte en 3^{er} curso (dentro del Módulo 3, Materia *Teoría y Análisis*);¹ el grupo suele estar compuesto entre 32 y 36 alumnos. El análisis crítico y estructural de filmes de animación es una parte sustancial de la asignatura que, dentro de la titulación a la que pertenece, sirve como punto de control de adquisición de la competencia transversal “Pensamiento crítico”.

Entre los ejercicios de análisis que realizan los alumnos, tres de ellos los realizan en forma de ensayo —dos en formato escrito, y uno en formato vídeo—. Asimismo, en el curso de las lecciones donde se presentan los temas de historia de la animación, se propone la realización de ejercicios rápidos de análisis a partir de los cortometrajes vistos en clase. Finalmente, en el curso 2020-21 se introdujo el examen de comentario, en el que se proponía un listado de 4 cortos para realizar un máximo de dos comentarios escritos —aunque también se permitía que el estudiante propusiera un corto alternativo de su elección.

Cada comentario podía extenderse entre 400 y 600 palabras. Entre los ítems a calificar se contaban la estructura y organización del conjunto, la originalidad y calidad de las ideas, la corrección gramatical y sintáctica y, aunque no era un examen de Historia, se valoraría positivamente lo que se pudiera comentar sobre el artista, estudio o país de procedencia.

De un total de 35 alumnos, 12 eligieron *Gallina Vogelbirdae* para realizar una parte de su ejercicio cronometrado. El argumento es el siguiente: el corto comienza con una profesora de colegio muy estricta, que encomienda a los alumnos la tarea de reproducir en clase el dibujo de una gallina. Mientras que todos los alumnos hacen exactamente lo que la profesora manda, uno de ellos, despistado y soñador, es más subjetivo en su propuesta, por lo que es castigado. Pero su gallina incorrectamente dibujada, la más creativa de la clase, cobra vida por la noche, salta del papel y vaga por la ciudad hasta toparse con la casa de un célebre ornitólogo, el doctor Vogelbirdae. El estudioso la engaña y la captura para más tarde publicar su descubrimiento como si de una nueva especie se tratara. Cuando este sale a la luz, la profesora llevará a sus alumnos al zoológico para que admiren a la *Gallina Vogelbirdae*. Tras esto, el niño soñador dibuja un nuevo pájaro y se va volando con su amiga encima del animal.

Análisis: ideas principales del cortometraje

Síntesis de las observaciones en torno a la narración, diseño y puesta en escena.

Al analizar el cortometraje, los alumnos destacaron la forma tan directa de presentar a los personajes principales: en primer lugar, la robótica profesora, que organiza milimétricamente todos los elementos de su mesa y hace comportarse a los alumnos de la misma forma. Frente a esto, el alumno más despistado se encuentra mirando por la ventana, moviéndose pausadamente, sin enterarse de lo que sucede en el aula; incluso desperdiga su material por la mesa sin ningún tipo de orden ni criterio, actitud que incomoda a la profesora.

El diseño de personajes es estilizado y de contornos definidos. Destaca el uso del gris para la profesora, el aula y el conjunto de los alumnos, especialmente el alumno predilecto, en contraste con el niño soñador, más colorido y completamente ajeno al carácter que presentan los demás personajes. En la clase hay también una niña que, aunque comparte con el entorno el tono azul grisáceo de su ropa, destaca por el color rojizo de su pelo. Esta niña algo diferente será la amiga y soporte del niño soñador.

¹ Para una mejor contextualización de la asignatura “Teoría y Análisis de la Animación” se puede consultar online el plan de estudios del Grado en Diseño y tecnologías Creativas (DTTCC) de la UPV: https://www.upv.es/titulaciones/GDTC/menu_1015146c.html

La película también emplea la ironía: aunque la profesora reprende duramente al protagonista por no atender en clase, ella misma lee a escondidas una novela sicalíptica y fantasea con cosas que poco tienen que ver con la clase. Cuando la profesora revisa los dibujos realizados por sus alumnos, ensalza el del niño de gafas por su exacta fidelidad, dejando ver claramente que es su alumno favorito; por otro lado, vitupera el dibujo del niño soñador. Haciendo uso de retórica visual, los animadores dibujan una corona de laurel sobre la cabeza del niño que ha dibujado la gallina perfectamente, y orejas de burro al niño ridiculizado, evidenciando que lo ha tratado como si no sirviera para nada.

Cuando la gallina incorrectamente dibujada cobra vida y se acerca a la mansión del ornitólogo, la forma de describir el espacio cambia: las paredes de su casa, cubiertas de retratos, evidencian sus logros, pero también un denodado narcisismo —en uno de los retratos le está enseñando a Picasso a dibujar una paloma—. El elocuente escenario nos permite comprender que Vogelbirdae está obsesionado por el reconocimiento y la fama. Por eso, cuando descubre un ser tan extraordinario como la gallina imaginada por un niño, decide hacerse con ella.

Paradójicamente, en el tramo final del filme, durante la visita al zoológico, destaca la idea de cómo los adultos marginan o ignoran las ideas de los niños: la profesora rechaza el dibujo de la gallina, pero cuando es descubierta por alguien “respetable” le da importancia. Esto evidencia cómo muchas veces se concede más importancia al medio que al contenido y no se valora lo que tenemos más cerca, especialmente si proviene de alguien a quien consideramos inferior. Por el contrario, la amiga del niño, al apoyar a su compañero, cumple un papel muy importante, ya que todos necesitamos a alguien que nos recuerde que lo que está bien es hacer aquello que sentimos, aunque el sistema nos diga lo contrario.

Finalmente, la última criatura que dibuja el niño empieza a volar, elevando al protagonista, poniéndolo por encima de los demás y dejando entender que la imaginación te da alas.

Relación de ideas extraídas del cortometraje

En esta parte del artículo nos referiremos directamente a las ideas de los alumnos, nombrándolos con un acrónimo a partir de sus iniciales.

Primeramente, entre las observaciones de los alumnos destaca un tono crítico en torno a la consideración del arte y los oficios artísticos dentro de la sociedad actual, tal como ellos la perciben. Principalmente, se menciona “el continuo desprestigio del arte por no ser algo práctico” (AGM), y también se resalta el utilitarismo que ejemplifica el carácter del ornitólogo, que se apropia de una creación ajena, comparándolo con “un sistema principalmente preocupado por beneficiarse de todo, antes de hacerse preguntas o experimentar libremente” (LPA). También se habla de la reticencia ante lo nuevo y rompedor: “Se critica a quien hace algo diferente, algo original, y se alaba a quien sigue la norma y no se arriesga” (CBM). A pesar de ello, se destaca que la enseñanza del corto es que hay que ser uno mismo y mantener una perspectiva original y única para poder aportar algo a la sociedad: “A veces cuando todos miran algo desde una misma perspectiva, no funciona y hay que salir de ese punto y ver más allá” (CSA).

También destacan los comentarios críticos en torno a la educación escolar, mostrando escepticismo con la gestión del talento artístico desde edad temprana. Para ellos, el corto “habla del conflicto entre la disciplina y la creatividad. En esta ocasión la creatividad es mostrada por un niño que no encaja en el sistema educativo donde limitan su imaginación” (ECN). También señalan la tendencia a la automatización en el aprendizaje —“se te exige una forma redactar concreta, una forma de rellenar exámenes concreta, y una forma de conducta concreta” (CBM)—, y que, frente a esta automatización, el autor del corto “rompe una lanza a favor de saltarse las reglas” (MTG). Se acusa el predominio de

metodologías de aprendizaje desmotivadoras como los exámenes “que consisten en memorizar y copiar, y donde solo parece que haya una respuesta adecuada. En este sentido, lo que hace el niño es seguir su instinto y su imaginación. Parece que tiene un talento que explotar, pero que sin el apoyo de gente como sus profesores no va poder desarrollar” (MTG). Les preocupa especialmente, por tanto, la falta de atención a los que demuestran capacidades diferentes, por cuanto el corto refleja “la realidad de muchas personas infravaloradas por un entorno que les dice que no van a llegar a nada y que se adapten a lo convencional, aunque tengan mucho que aportar” (VGS).

Por el contrario, las impresiones del cortometraje en torno a los propios estudios universitarios que han emprendido son muy positivas: “si sabes elegir puedes encontrar ambientes donde puedas aprender de verdad saliéndote de la norma y siendo creativo/a, y donde en la mayoría de ocasiones no haya una enseñanza tan mecanizada como en el corto [...] creo que el niño del corto sería muy feliz en esta carrera” (MTG). “A la hora de decidir mi futuro, la mayoría de mis opciones eran ingenierías. A última hora fui aceptada en esta carrera y en cierta manera esa decisión representa la criatura del final que me da la oportunidad de volar” (ECN).

En resumen, *Gallina Vogelbirdae* es vista como “una oda a la fantasía, a la libertad y la ruptura de las reglas [...], sin temor de crear nuestra visión y realidad de las cosas. Este corto nos incita a creer en nosotros mismos, poder ser y hacer lo que queramos” (AGN).

Conclusiones

Resulta sumamente irónico que un cortometraje de hace casi seis décadas, destinado originalmente a escolares de un régimen socialista para que aprendieran a juzgar por sí mismos, sea todavía hoy un ejemplo de pensamiento liberal y de tolerancia hacia el que es diferente. *Gallina Vogelbirdae* es un estimulante corto que nos habla de varias situaciones que aún podemos reconocer en nuestra propia sociedad, denunciando un tipo de sistema educativo que coarta la creatividad y que premia la mera imitación. La maestra es el producto un estilo educativo que no cuestiona modelos existentes, y de esa forma, perpetúa este mismo sistema en sus alumnos prominentes, aunque carezcan de la capacidad de ofrecer algo nuevo a la sociedad.

También es visible el debate sobre qué es arte, pero, sobre todo, *quién decide qué es arte*, poniendo en entredicho la figura del crítico, del entendido, que no produce nada, pero se apropia de la creación ajena cuando le adjudica un discurso, sin el cual, en cambio, puede existir independientemente, como demuestra el arte de los niños: ese del que Picasso decía, “todos los niños nacen siendo artistas; el problema consiste en seguir siéndolo”.

Pero, *Gallina Vogelbirdae* muestra, sobre todo, las consecuencias —difícilmente reversibles— de la ausencia de pensamiento crítico. Desafiar el pensamiento único exige un extra de valentía, ya que está condenado a enfrentarse con la oposición de la mayoría. *Gallina Vogelbirdae* debería ser un acicate para los educadores, para fomentar la creatividad y la mente abierta; también, para no imponer sistemas únicos de enseñanza, ya que no todos aprendemos igual ni tenemos las mismas necesidades. Por último, es una cura de humildad: la autocrítica es un valor imprescindible en cualquier sistema educativo que se precie, revisando lo que se daba por sentado y aprendiendo a valorar nuevas oportunidades.

Agradecimientos

A todos mis alumnos de la asignatura *Teoría y Análisis de la Animación*, del Grado en Diseño y Tecnologías Creativas de la Universitat Politècnica de València, curso 2020-21.

Referencias

- Bendazzi, G. (2003). *110 años de cine de animación*. Madrid: Ocho y medio.
- Brdečková, T., Brdečka, J., Bendazzi, G., Kubiček J. (2015). *Jiří Brdečka. Life. Animation. Magic*. Praga: Limonadovy Joe.
- Dibujo (ed.) (s/f). Teoría y análisis de la animación". *Departamento de Dibujo, UPV*. Recuperado de <https://dibujo.webs.upv.es/assignatura/teoria-y-analisis-de-la-animacion/>
- Lorenzo Hernández, M. (2021). *La imagen animada. Una historia imprescindible*. Madrid: Diábolo.
- Pikkov, Ü. (2018). *Anti-Animation. Textures of Eastern European Animated Film*. Tallin: Estonian Academy of Arts.
- Wells, P. (1998). *Understanding Animation*. Londres: Routledge.

Reframing war-play

Ebba Theorell

University of Stockholm, Sweden

Abstract

In Sweden it's common to ban children's war play in preschools and schools. However, contrary to strict adult rules we see that children's interest in war-play is not decreasing but continues to flourish. As a worried and embarrassed mother of two war-playing sons I started exploring how other parents and educators confronted war-play. I found an overwhelmingly negative, almost aggressive attitude among teachers towards war-play cultures in schools and pre-schools. This constant negativity made me wonder how a day, a week and a year is experienced by children who have the need to elaborate these specific expressions and emotions of war-play. A question was slowly being formulated: is it possible for adults to find more constructive ways of dealing with war-play? I decided to start filming war-playing children, including my own sons, to understand and learn more about their unstoppable passion. The first thing that surprised me was the carefulness, respect and attention they showed in not hitting each other while playing. They seemed to practice how to kick, jump, fencing and do pirouettes without ever touching or hurting a friend. The second thing I noticed was the refined physical skills and control the children seemed to embody in their very complex and dynamic movements. In addition to that, a very precise synchronicity emerged in their group-movements. War-play suddenly appeared as a dynamic space for various aesthetic elaborations. In my PHD project the filmed sequences were re-analyzed carefully by framing them with a dance-theoretical perspective. I would like to introduce and discuss the beginning of a developable theory concerning embodied aesthetic learning in early childhood war-play. The theory circulates around the core category found in the analyzed material and has the working title *Kinaesthetic musicality as a learning strategy in early childhood*. It suggests a new way for adults to perceive the aesthetic dimensions that are investigated in young children's war play, and it constitutes a starting point to develop aesthetic/didactic encounters between adults and war-playing children.

Keywords: War-play, movement, philosophy, film, dance.

Replanteando el juego de guerra

Resumen

En Suecia es común prohibir los juegos de guerra de los niños en las escuelas y los jardines de infancia. Sin embargo, contrariamente a las estrictas reglas de los adultos, vemos que el interés de los niños en los juegos de guerra no está disminuyendo, sino que continúa floreciendo. Como madre preocupada y avergonzada de dos hijos que jugaban a la guerra, comencé a explorar cómo otros padres y educadores enfrentaban el juego de guerra. Encontré una actitud abrumadoramente negativa, casi agresiva, entre los profesores hacia las culturas de juego de guerra en las escuelas y preescolares. Esta constante negatividad me hizo preguntarme cómo experimentan un día, una semana y un año, los niños que tienen la necesidad de elaborar estas expresiones y emociones específicas del juego de guerra. Lentamente se estaba formulando una pregunta: ¿es posible que los adultos encuentren for-

mas más constructivas de lidiar con el juego de guerra? Decidí comenzar a filmar a niños que juegan a la guerra, incluidos mis propios hijos, para comprender y aprender más sobre su imparable pasión. Lo primero que me sorprendió fue el cuidado, respeto y atención que mostraron en no golpearse mientras jugaban. Parecían practicar cómo dar patadas, saltar, hacer esgrima y piruetas sin tocar ni herir a un amigo. La segunda cosa que noté fueron las habilidades físicas refinadas y el control que los niños parecían encarnar en sus movimientos muy complejos y dinámicos. Además de eso, surgió una sincronidad muy precisa en sus movimientos grupales. El juego de guerra apareció de repente como un espacio dinámico para diversas elaboraciones estéticas. En mi proyecto de doctorado se volvieron a analizar cuidadosamente las secuencias filmadas enmarcándolas con una perspectiva teórica de la danza. Me gustaría presentar y discutir el comienzo de una teoría desarrollable sobre el aprendizaje estético incorporado en el juego de guerra de la primera infancia. La teoría circula en torno a la categoría central que se encuentra en el material analizado y tiene el título provisional "La musicalidad cinestésica como estrategia de aprendizaje en la primera infancia". Se sugiere una nueva forma para que los adultos perciban las dimensiones estéticas que se investigan en el juego bélico infantil y constituye un punto de partida para desarrollar encuentros estéticos / didácticos entre adultos y niños que juegan a la guerra.

Palabras clave: Juego de guerra, movimiento, filosofía, cine, danza.



Photo by Ebba Theorell. Scenography by Magdalena Åberg, Dramaten

Field work and business practices in university training in Fine Arts

María Paula Santiago Martín de Madrid

Universitat Politècnica de València, España

Abstract

The demand caused by new professions to which the graduate in Fine Arts has access has generated the need to offer knowledge related to the post-production of the work of art, with the professionalization of the student and with the methodologies for the elaboration of projects and their subsequent exhibition and diffusion. Therefore, within the framework of university teaching of the Bachelor of Fine Arts it has become necessary to adapt the format and thematic of the supply of knowledge to the new needs and social realities, which is why we understand that the application of methodologies such as carrying out different field work in real contexts, as well as participation in internship programs in companies by our students, are essential tools. In this sense, selecting and structuring the contents constitutes for the teacher a fundamental practice that is closely related to the planning of the subject. It is a basic action, since both their selection and their preparation for the teaching-learning process –from a didactic point of view– are of great importance. Therefore, in numerous subjects of this university career, great attention has been paid to the methodologies that contemplate some type of field work outside the university framework or the realization of company practices. To do this, we start from a set of aspects related to the selection of contents, their structure, design of activities to be developed and management of both time and available resources. The experience has allowed that, during the last years, a good part of our students have participated in numerous group exhibitions held in real contexts dependent on public institutions. Likewise, business internships have been carried out in museum centers, foundations and private entities. It should be noted that in all cases, the tasks in which the students have participated have been linked to their university education, which is why in this statement we highlight those carried out at the IVAM and the IVCR.

Keywords: University, field work, fine arts, internship, business.

El trabajo de campo y las prácticas de empresa en la formación universitaria de Bellas Artes

Resumen

La demanda ocasionada por nuevas profesiones a las que tiene acceso el egresado en Bellas Artes ha generado la necesidad de ofertar conocimientos vinculados con la postproducción de la obra de arte, con la profesionalización del estudiante y con las metodologías para la elaboración de proyectos y su posterior exposición y difusión. Por tanto, en el marco de las enseñanzas universitarias del Grado en Bellas Artes se ha hecho necesario adaptar el formato y la temática de la oferta de conocimientos a las nuevas necesidades y realidades sociales, razón por la que entendemos que la aplicación de metodologías como la realización de diferentes trabajos de campo en contextos reales, así como la participación en programas de prácticas en empresas por parte de nuestro alumnado, son herramientas imprescindibles. En este sentido, seleccionar y estructurar los contenidos constituye para el docente una práctica fundamental que se encuentra estrechamente relacionada con la planificación de la materia. Se trata de

una acción básica, ya que tanto la selección de los mismos, como su preparación para el proceso enseñanza-aprendizaje –desde un punto de vista didáctico– tienen una gran importancia. Por tanto, en numerosas asignaturas de esta carrera universitaria se ha prestado una gran atención a las metodologías que contemplan algún tipo de trabajo de campo fuera del marco universitario o la realización de prácticas de empresa. Para ello, partimos de un conjunto de aspectos relacionados con la selección de contenidos, estructura de los mismos, diseño de actividades a desarrollar y gestión, tanto del tiempo como de los recursos disponibles. La experiencia ha permitido que, durante los últimos cursos, una buena parte de nuestro alumnado haya participado en numerosas exposiciones colectivas celebradas en contextos reales dependientes de instituciones públicas. Asimismo, se han llevado a cabo prácticas de empresa en centros museísticos, fundaciones y entidades privadas. Cabe destacar que en todos los casos, las labores en las que han participado los y las estudiantes han estado vinculadas con su formación universitaria, por lo que en este comunicado destacamos las realizadas en el IVAM y en el IVCR.

Palabras clave: Universidad, trabajo de campo, bellas artes, prácticas, empresa.

CIVAE 2021 | July 14 -15, 2021

3rd Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

María Paula Santiago Martín de Madrid
Universitat Politècnica de València, España

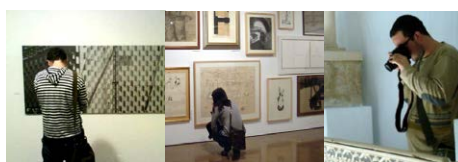
El trabajo de campo y las prácticas de empresa en la formación universitaria de Bellas Artes

Field work and business practices in university training in Fine Arts

Seleccionar y estructurar los contenidos constituye para el docente una práctica fundamental que se encuentra estrechamente relacionada con la planificación de la materia. Se trata de una acción básica, ya que tanto la selección de los mismos, como su preparación para el proceso enseñanza-aprendizaje –desde un punto de vista didáctico– tienen una gran importancia. En numerosas asignaturas de esta carrera universitaria se ha prestado una gran atención a las metodologías que contemplan algún tipo de trabajo de campo fuera del marco universitario o la realización de prácticas de empresa. La experiencia ha permitido que, durante los últimos cursos, una buena parte de nuestro alumnado haya participado en numerosas exposiciones colectivas celebradas en contextos reales dependientes de instituciones públicas. Asimismo, se han llevado a cabo prácticas de empresa en centros museísticos, fundaciones y entidades privadas. Cabe destacar que en todos los casos, las labores en las que han participado los y las estudiantes han estado vinculadas con su formación universitaria.

Desde nuestra perspectiva, la práctica de empresa para alumnos y alumnas de últimos cursos es una de las acciones que mejores resultados proporciona, ya que ofrece, entre otras:

- ✓ La oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos en la carrera.
- ✓ Relacionarse con la realidad profesional.
- ✓ Desarrollar habilidades en un contexto diferente al académico.



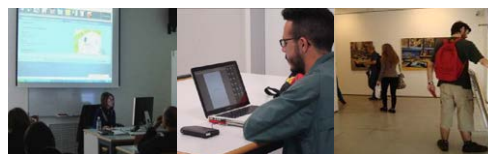
Servicio Integrado de Empleo.

Para la realización de prácticas de nuestro alumnado, la Universitat Politècnica de València dispone de un programa de prácticas en empresas de cuya gestión se ocupa el Servicio Integrado de Empleo (SIE/UPV).

Las prácticas en empresa, que son de carácter voluntario, suponen un primer contacto con el mundo empresarial, válido para el currículo profesional del estudiante y que, a su vez, se pueden convalidar por créditos de libre elección.

En este programa, pueden participar los estudiantes matriculados y se realizan por ejemplo en: empresas de diseño industrial, textil, cerámico, audiovisual o gráfico, editoriales, anticuarios, estudios de decoración y fotografía, galerías de arte, fundaciones culturales, museos y agencias de publicidad.

Asimismo, en nuestra universidad existen varios programas de prácticas en empresas en el extranjero cuyas convocatorias se abren anualmente: Erasmus Prácticas, Leonardo y Blasco Ibáñez.



Un caso concreto.

En el marco de la asignatura *Presentación y divulgación de la obra de arte*, se ha fomentado la participación de nuestro alumnado en los programas de colaboración con instituciones públicas y privadas para la realización de prácticas de empresa. En estos casos, las tutorías personalizadas en relación a la práctica realizada han sido de gran utilidad. En este caso, es destacable el conjunto de prácticas realizadas en el Instituto Valenciano de Arte Moderno de Valencia (IVAM) y en el Instituto Valenciano de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Castellón (IVCR). La orientación facilitada al alumnado, así como las actividades tuteladas han comprendido un conjunto diverso de acciones entre las que pueden ser destacadas las siguientes:

Instituto Valenciano de Arte Moderno (IVAM)

- Guía y acompañamiento de grupos de visitantes en recorridos expositivos, proporcionando información sobre las muestras existentes.
- Participación en las relaciones establecidas entre talleres didácticos y exposiciones.
- Participación en actividades indirectas de carácter escolar derivadas de los citados talleres.

Instituto Valenciano de Conservación y Restauración de Bienes Culturales (IVCR)

- Colaboración en el diseño, estudio y creación de los nuevos programas de didáctica organizados por la institución.
- Colaboración en las tareas relacionadas con la conservación y restauración de bienes culturales, especialmente en arte contemporáneo.
- Colaboración en la realización de talleres, conferencias y exposiciones organizadas por el IVCR.

Virtual education in Chile: example of a new learning space

José Manuel Salum Tomé

Doctor en Educación. Universidad Católica de Temuco, Chile

Abstract

The Virtual Education was born in 2002 from a joint project between the Center for Improvement, Experimentation and Pedagogical Research CPEIP and the Center for Education and Technology Links. CPEIP has developed a line of distance teacher training through the Internet running several courses since 2002, and Enlaces during the last 15 years has dedicated its efforts to provide the access of teachers and students to educational opportunities associated with new technologies of Information and communication. Both institutions decided to combine their efforts and develop a joint project that integrates the CPEIP distance teacher training line, up to now aimed at curriculum updating, different strategies to support the appropriation of ICTs and their curricular integration.

Keywords: Virtual Education, Virtual Classrooms, ICT Competencies, Digital Literacy.

Educación virtual en Chile: ejemplo de un nuevo espacio para el aprendizaje

Resumen

La Educación Virtual nace en el año 2002 a partir de un proyecto conjunto entre el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP y el Centro de Educación y Tecnología Enlaces. CPEIP ha desarrollado una línea de formación docente a distancia a través de Internet ejecutando varios cursos desde el año 2002, y Enlaces durante los últimos 15 años ha dedicado sus esfuerzos a proporcionar el acceso de profesores y estudiantes a oportunidades educativas asociadas a las nuevas tecnologías de información y comunicación. Ambas instituciones decidieron aunar sus esfuerzos y desarrollar un proyecto conjunto que integra a la línea de formación docente a distancia del CPEIP, hasta ahora dirigida a la actualización curricular, diferentes estrategias de apoyo a la apropiación de las TIC y la integración curricular de las mismas.

Palabras clave: Educación Virtual, Aulas virtuales, Competencias de las TIC, Alfabetización Digital.

Introducción

La educación virtual con modalidad e-learning y b-learning para la actualización docente, es una iniciativa con cobertura en todo el territorio Chileno y es financiado por el Ministerio de Educación de Chile a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Ha sido desarrollado por el Centro para el desarrollo de innovaciones en educación. La formación se inserta en el marco de la reforma curricular, e incorpora recursos TIC en las actividades de aprendizaje y capacitación docente.

Esta modalidad nace en el contexto de una línea de formación docente con apoyo de componente virtual implementada por el CPEIP. Por otra parte un estudio reciente realizado en el marco del proyecto Enlaces muestra que el 92% de los establecimientos cuenta con infraestructura tecnológica y el 76% de los docentes han sido capacitados en el uso de TIC, lo anterior como resultado de la im-

plementación del proyecto Enlaces. Por otra parte la penetración en el uso de TIC en el profesorado es creciente un 80% de los docentes con equipos en los hogares, 51% de ellos con Internet, 58% de ellos con banda ancha (Collect y Enlaces 2004).

El desarrollo e implementación de la experiencia contemplo: a) la selección y formación de tutores, b) el diseño pedagógico del curso, c) el diseño e implementación del curso en la plataforma Moodle; d) desarrollo de diversos recursos de apoyo a los contenidos, e) aplicación de Pre y Post Test y evaluaciones sumativas y formativas.

El curso capacitó a nivel nacional 786 docentes, divididos en 29 cursos, con un promedio de 27 alumnos por curso. Para el apoyo tutorial durante la implementación del curso se generó una comunidad de tutores para apoyarles en sus tareas de tutorización del curso en las áreas: administrativas, técnicas, social y pedagógica. La metodología de trabajo situó al docente en el centro del aprendizaje, como una aprendiz que define en forma autónoma su camino de aprendizaje. En este contexto el participante construye conocimiento a través de la interacción con: los materiales, el tutor y los compañeros.

Materiales y Métodos

El desarrollo e implementación de la experiencia contempló:

1. *La selección y formación de tutores*, para lo cual se usó el modelo e-modetaring de Salmon, creándose actividades como objetos de aprendizaje. Se diseñó un perfil para seleccionar a los tutores y se les formó mediante un curso en la modalidad e-learning que concluyó con un encuentro presencial.

2. *Diseño pedagógico del curso*, el cual ha sido concebido bajo un modelo interactivo para la enseñanza de la matemática cuya concepción se acerca mucho a la expresión del Madison Project, que se sintetiza en: “conjetura – trata, pon la idea a prueba – observa lo que sucede y... aprende cómo seguir”;

3. *Diseño e implementación del curso en la plataforma Moodle*; contempló la organización de los contenidos en unidades, las cuales poseen tres áreas: *Actividades y Evaluación*: se encuentra con el conjunto de actividades organizadas semanalmente, dentro de la semana por día y al interior del día, las actividades específicas con una breve descripción y tiempo estimado de desarrollo, considera una evaluación formativa semanal y una calificación por unidad; *Interacciones*: contempla un foro de discusión, un espacio para consultas y un diario mural; *Biblioteca*: agrupa los diferentes recursos como lecturas, guías, Applets, material de referencia.

4. *Desarrollo de diversos recursos de apoyo a los contenidos*: guías, material de referencia, applets (componente de una aplicación que se ejecuta en el contexto de otro programa, por ejemplo en un navegador web), lecturas, referencias a sitios, entre otros recursos.

5. *La aplicación de un Pre y Post Test*: Se aplicó al inicio del curso un pre-test y al final un post-test.

6. *Obtención y análisis de la información como*: datos estadísticos de participación en presenciales, evaluaciones con calificaciones en la plataforma y registro de participaciones en espacios interactivos en la plataforma.

Resultados y Discusión

En esta sección se presentan los principales resultados del curso, ellos se han obtenido a través de los diferentes sistemas de registro de información como: la aplicación del Pre y Post Test, la asistencia a las presenciales, los resultados de las evaluaciones sumativas en la plataforma y los datos obtenidos de la plataforma respecto a la participación en los espacios interactivos.

Participación en el curso

Durante todas las semanas se llevó un monitoreo de los alumnos activos en el curso, emitiéndose un reporte semanal el cual da cuenta de la cantidad de alumnos activos e inactivos en la semana, además de contabilizar los sin ninguna conexión en el curso.

En esta sección se presentan los principales resultados del curso, ellos se han obtenido a través de los diferentes sistemas de registro de información como: la aplicación del Pre y Post Test, la asistencias a las presenciales, los resultados de las evaluaciones sumativas en la plataforma y los datos obtenidos de la plataforma respecto a las participación en los espacios interactivos.

Participación sesiones presenciales

El curso contempla tres presenciales, al inicio, termino del curso y después de la primera unidad de contenidos. Para el desarrollo de estas presenciales se entrego al tutor una planificación a seguir con las actividades a desarrollar y recursos digitales como presentación para su apoyo.

Participación espacios de intercambio

En esta sección se analizará la participación de los participantes en los diversos espacios asíncronos contemplados para la comunicación entre el tutor con los alumnos y entre los propios participantes.

Participación en los espacios permanentes

Los espacios permanentes son un conjunto de herramientas principalmente foros que están disponibles para el uso por parte de los participantes a lo largo de todo el curso. Se presenta 165 *dudas técnicas* un promedio de 5.5 por curso. Estas dudas se relacionan al uso de la plataforma y la configuración de los computadores para correr ciertas aplicaciones como los Applets.

En el *foro social* hay 765 temas abiertos por los participantes, al interior de ellos hay diversos niveles de interacción difíciles de cuantificar, el promedio es de 26.3 temas abiertos por curso, recordar que estos temas los inician y animan los propios participantes, existiendo nula o escasa participación del tutor, salvo en el foro de bienvenida que inicia el tutor en este espacio. El foro social pasa a ser una especie de “sala de profesores virtual”.

En *novedades* espacio restringido a publicaciones sólo del tutor que no pueden ser debatidas por los participantes se registran 624 intervenciones con un promedio de 21.5 intervenciones. Estas corresponden a información y orientaciones que los tutores hacen llegar a sus alumnos respecto al desarrollo de las actividades, rendición de evaluaciones y criterios de evaluación, entre otras.

Participación en espacios interactivos

La participación en los espacios interactivos si bien es variable en cada unidad, sigue tendencias similares que posteriormente se reflejan en el global de las tres unidades, en este sentido el foro de discusión concentra la mayor parte de las intervenciones, seguido del foro diario mural y consultas.

Conclusiones

El curso presentó un esfuerzo por entregarles a las profesoras y profesores de segundo ciclo de enseñanza primaria un proceso de perfeccionamiento de calidad, que permita construir los conocimientos, tanto disciplinares como didácticos, necesarios para que los participantes pueda mejorar sus prácticas pedagógicas. Lo anterior en una modalidad a distancia que favorezca la interacción con los compañeros y el tutor al interior de una comunidad de aprendizaje. Los principales conclusiones son:

Alto interés por participar en el curso: El interés demostrado por los docentes para perfeccionarse en Geometría ha quedado plasmado en los altos números de inscritos y de matriculados, lo cual confirma la necesidad percibida de capacitar en esta área. Se registra un total de 1.004 participantes matriculados.

Alumnos activos: La cantidad de alumnos que se han mantenido activos en el curso es altamente positiva de los 1.004 inscritos originales 786 dieron la evaluación sumativa 1, un 78% de participación efectiva, y entre éstos y los que rinden la evaluación final se produce un nivel de retención del 83% de los participantes. Adicionalmente un promedio de 670 participantes se conectan semanalmente al curso, un 85% de los participantes activos.

Valoración de los contenidos y recursos: Los contenidos del curso y los diversos recursos que este provee han sido valorados por los participantes, debido a su calidad, contextualización y la factibilidad que ellos los puedan usar y transferir al trabajo en el aula. Las aplicaciones Applets han sido dentro de este conjunto las más novedosas, pues simulan construcciones geométricas.

Los encuentros presenciales Los aspectos positivos de los encuentros presenciales se centraron principalmente en la posibilidad de realizar trabajo colaborativo, compartir experiencias, aumentar la sensación de pertenencia y resolver dudas asociada a la metodología y a la utilización de la tecnología. La primera presencial presentó problemas en su desarrollo debido a la convocatoria y a problemas con la plataforma, la segunda se desarrolló con normalidad. Los participantes han sugerido para próximas versiones incorporar trabajo relacionado directamente con los contenidos y algunos a pesar de ser un curso a distancia sugieren más presenciales.

La plataforma: La plataforma ha mostrado una gran estabilidad, sólo se vio con problemas en ciertos momentos puntuales en el desarrollo del curso, relacionados principalmente con los cuestionarios en línea, en términos generales ha estado en un alto porcentaje operativa y accesible. La forma en que se han dispuesto los espacios interactivos son evaluadas positivamente por los participantes. Destacan su facilidad de uso, la encuentran “amigable”, los espacios los usan con frecuencia y los encuentran útiles. En este sentido el proveer de espacios diferenciados para la discusión, el compartir recursos, aclarar dudas e interactuar en temas libres como el “foro social” creemos que es un elemento que contribuyen en aumentar la interacción y organizarla. Cuando a los participantes se les pregunta sobre la plataforma normalmente terminan hablando del curso y eso es una señal que se les hizo “invisible”, se fundió en un solo gran elemento: el curso.

Las Interacciones: Se hizo un uso interesante por parte de los participantes de los espacios interactivos. Concentrándose las intervenciones en los foros de discusión 66%, el “Diario mural” y “Consultas” registran un 28% y un 6% respectivamente de las intervenciones. Hubo también un espacio permanente en que el foro social que acaparó la mayor participación a partir de temas planteados por los participantes transformándose en una especie de “sala de profesores virtual”. En este sentido creemos que la clave de la participación fue haber establecido espacios diferenciados para los tipos de intervenciones, que pudieron canalizar el tipo de intervenciones que los participantes normalmente realizan en estos cursos, además de la animación del tutor especialmente en el foro de discusión.

Comunidad de tutores: La comunidad de tutores ha sido un espacio que ha permitido la coordinación del equipo pedagógico y tutorial que coordina el proyecto con los tutores, a través de ella se ha podido orientar y apoyar a los tutores en el desarrollo de su trabajo, los principales espacios utilizados han sido: orientaciones, consultas, solicitud de información y reportes, como se observa los dos primeros dedicados a lo pedagógico y los dos restantes a lo administrativo. Se observa en esta comunidad un rol activo de los tutores, especialmente de los que logran mejores resultados en sus cursos.

Los tutores: Los tutores son agentes relevantes en el desarrollo del curso, ellos han desarrollado diversas tareas en las áreas: pedagógica, social, técnica y administrativa. El rol desempeñado por ellos especialmente al inicio del curso para “encantar” a los que no fueron a la presencial y en los tiempos de las evaluaciones para que los alumnos las rindan en los plazos establecidos ha sido vital para mantener a los alumnos activos. La labor de estos profesionales ha sido altamente valorada por los participantes, perciben en ellos un apoyo constante en el desarrollo del curso y sus actividades así como la aclaración de dudas de carácter pedagógico y administrativos, los perciben cercanos y siempre atentos a resolver sus dudas. Un factor que probablemente ha contribuido son los reportes semanales que se les hizo llegar respecto a los participantes activos e inactivos de su curso, esto les permite determinar como va su curso en relación a sus pares a nivel nacional, varios de ellos han recibido las felicitaciones y reconocimiento del equipo pedagógico y de sus pares por los logros alcanzados.

Conformación de los grupos: En las regiones grandes como la Región Metropolitana donde se encuentra la capital del país, conformar los grupos de acuerdo al domicilio del docente, creemos que no es lo más óptimo, pues traslada al ambiente virtual las divisiones que realizamos en el ámbito laboral. Profesores de establecimientos de comunas pobres con sus pares y los de establecimientos más acomodados con los suyos. Esto desde la perspectiva de la construcción social de conocimiento y del concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vigostky no es muy adecuado. En este sentido creemos que la participación de docentes de establecimientos particulares puede convertirse en un aporte para el resto de la comunidad de aprendizaje, especialmente cuando se integran a grupos de sectores más populares.

Las Evaluaciones: Se observan a nivel general y de unidad, importantes avances en los aprendizajes reflejados en las diferencias de pre y post test. Adicionalmente las evaluaciones sumativas online también reflejan estos avances. Un elemento a nuestro juicio relevante es que la diferencia que se obtienen en relación a las pruebas sumativas online y el pre y post test reflejan que estas están significativamente más cercanas al post test, por lo cual dan cuenta de los aprendizajes adquiridos, superando la desconfianza inicial en términos que estas no reflejan los aprendizajes individuales toda vez que se presume culpable al docente de realizarla con apoyos adicionales a sus propios conocimientos.

El proceso seguido por los docentes participantes, ha sido en gran medida exitoso, sin duda perfectible en diversos aspectos. Ha significado el desarrollo de una experiencia virtual de formación docente que ha entregado a los participantes, una nueva forma de acceder a los contenidos, materiales de calidad e interacción con pares, tutor y especialistas, en una temática, prioritaria en la formación matemática de los niños Chilenos como lo es la geometría. La experiencia de este curso muestra un camino a seguir en estas nuevas formas de actualización docente que integran el uso de las TIC como un canal de comunicación y de formación durante la vida profesional, dando acceso a una experiencia formativa que muchos de los docentes participantes no hubiesen tenido acceso en los formatos tradicionales de formación presencial.

Referencias

- Anderson, T., Kanuka, H. (1997). On-Line Forums: New Platforms for Professional Development and Group Collaboration. *Journal of Computer - Mediated Communication (JCMC)*, 3(3). Disponible en: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue3/anderson.html>
- Barberà, E., Badia, A. (2004). *Educación con aulas virtuales: Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: A. Machado.
- Bates, A.W. (1995). *Technology open learning and distance education*. London/NewYork: Routledge.

- Berge, Z.L. (1995). Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field. *Educational Technology*, 35(1), 22-30. Disponible en: http://www.emoderators.com/moderators/teach_online.html
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Interamericana de Educación*, 19, 13-50. Madrid-España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie19.html>
- Bultron, C. (2000). *Nuevas tendencias en educación. Informe mundial sobre la comunicación y la información 1999-2000*, (pp. 51- 67). Ediciones UNESCO/CINDOC
- Cabero, J. (2001). La aplicación de las TIC: ¿esnobismo o necesidad educativa? *Red Digital*, 1. Disponible en: http://reddigital.cnice.mecd.es/1/firmas/firmas_cabero_ind.html
- COLLECT & ENLACES (2004). Encuesta: Educación en la Sociedad de la Información. En *Enlaces Estadísticas 2005* (pp. 9 - 22). Disponible en: <http://www.enlaces.cl/libro/encuesta.pdf>
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación* (pp. 157-186). Madrid: Alianza.
- Crook, CH. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid:Morata/MEC Ministerio de educación y cultura (Título original: *Computer and the collaborative experience of learning*, London: Routledge, 1994).
- Gros, B. (2002). Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 328, 225-247.
- Gros, B., Silva, J.(2005). La formación del profesorado como docentes en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(1). Recuperado de: http://www.campus-oei.org/revista/tec_edu32.htm
- Grünberg, J. (2002) REDOCENTE: una investigación sobre colaboración electrónica entre docentes de matemáticas y ciencias. *Nuevas Tecnologías en Educación*, Montevideo, Uruguay Universidad de la República. Reecuperado de: http://www.prc-antel.org.uy/n-te/on-line/modulo_3.htm#3
- Harasim, L., Hiltz, S., Turoff, M., Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje: Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*, Barcelona:Gedisa/EDIUOC [Versión original: *Learning networks. A fiel guide to teaching and learning online*. Cambridge (EE. UU.): Massachusetts Institute of Technology Press,1995).
- Hernández, P. (1997). Construyendo el constructivismo: criterios para su fundamentación y aplicación escolar. En Rodrigo, M^a.J. Aray, J. (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 285-312). Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós.
- Pérez, A. (2002). Elementos para el análisis de la interacción educativa en los nuevos entornos de aprendizaje. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 19. Recuperado de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n19/n19art/art1904.htm>
- Reening, T. (1998). Building the constructivist toolbox: an exploration of cognitive technologies, *Educational Technology*, 38(2), 23-35.
- Ryan, S., Scott, B., Freeman, H., Patel, D. (2000). *The virtual university: the Internet and resource-based learning*, London: Kogan Page.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.
- Swan, K., Shea, P. Fredericksen, E., Pickett, A. Pelz, W., Maher, G. (2000). Building knowledge building communities: consistency, contact and communication in virtual classroom, *Journal Educational Computing Research*, 23(4), 359-381.
- Vygostky, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

An Alchemist's Art Journey

Stephen Marvin

Manatee, LLC

<https://society6.com/stephenmarvin>

Professor emeritus, West Chester University, USA

Abstract

The alchemist explored transmutation of base metals into gold. They applied various methods and materials such as chemicals, food, metals, animals, flowers and other elements such as urine, blood, ... all to create gold. Alchemists are creators and combine spiritual aspirations to radiate 'sacred' colors and representations in such works as paintings and sculpture. Often, alchemists protected their discoveries and secrets via the use of diagrams, cosmological schemes, scrolls, tabular grids, symbolism, riddles, metaphors, emblems, hieroglyphics, hidden messages, portraits, puzzles and games. Alchemists create elixirs, potions seeking miracles and wealth. The art spirit employs glazes, tints, composites, laminates, and, yet to be imagined, technologies with digital exploration and virtual exhibits. Artists continue experimenting as novice alchemists to contribute to the spirit of artistic creation. Today, the spiritual inspirations of current day artists are exploring the multiple symbolisms, hidden messages, and elements in their works. Today, we weigh the artistic contributions of digital media, taking into account mathematical data, chemistry, pharmacy, physics – what would have been called alchemy. In the attempt to produce gold, the perfect metal, the alchemist sought to rid their soul of its earthly confines and achieve spiritual perfection. Basic stages and processes of alchemy are intended to encourage to launch a more deeper spiritual meaning into expressions of art.

Keywords: Art, Alchemy, Spiritualism, Symbolism, Mysticism, Creativity, Therapy.

El viaje artístico de un alquimista

Resumen

El alquimista exploró la transmutación de metales básicos en oro. Aplicaron diversos métodos y materiales como productos químicos, alimentos, metales, animales, flores y otros elementos como orina, sangre,... todo para crear oro. Los alquimistas son creadores y combinan aspiraciones espirituales para irradiar colores y representaciones "sagradas" en obras como pinturas y esculturas. A menudo, los alquimistas protegieron sus descubrimientos y secretos mediante el uso de diagramas, esquemas cosmológicos, pergaminos, cuadrículas tabulares, simbolismo, acertijos, metáforas, emblemas, jeroglíficos, mensajes ocultos, retratos, rompecabezas y juegos. Los alquimistas crean elixires, pociones que buscan milagros y riquezas. El espíritu artístico emplea esmaltes, tintes, compuestos, laminados y, aún por imaginar, tecnologías con exploración digital y exhibiciones virtuales. Los artistas continúan experimentando como alquimistas novatos para contribuir al espíritu de la creación artística. Hoy, las inspiraciones espirituales de los artistas actuales están explorando los múltiples simbolismos, mensajes ocultos y elementos de sus obras. Hoy, sopesamos las contribuciones artísticas de los medios digitales, teniendo en cuenta los datos matemáticos, la química, la farmacia, la física, lo que se habría

llamado alquimia. En el intento de producir oro, el metal perfecto, el alquimista buscó librar su alma de sus confines terrenales y lograr la perfección espiritual. Las etapas y procesos básicos de la alquimia están destinados a estimular el lanzamiento de un significado espiritual más profundo en las expresiones del arte.

Palabras clave: Arte, Alquimia, Espiritismo, Simbolismo, Misticismo, Creatividad, Terapia.

Introduction

Who is an alchemist?

Alchemists continue to evolve with scholars, seekers, and practitioners. Scholars of alchemy offer diverse perspectives for analytical practice, personal growth and transformation. Seekers have abandoned former aurific ambitions trending now toward spiritual enlightenment. Practitioners of the alchemical arts either eclipse alchemical traditions or develop esoteric systems, applying practices embracing modern scientific materials and enhanced digital display. Stages and processes germane to alchemy create modern interpretations to aid, instruct, interpret, and stimulate artistic production. Images contain symbolism to reflect the spirit of alchemy by describing the process of alchemy and traditional elements.

What is alchemy?

Alchemy is a work of art transforming matter and materials into a process of animation or psychic, mystic, occult, and psychological elevation. Alchemy has two aspects: exoteric (metals into gold) and esoteric (spiritual). Alchemy focuses purification of one's spirit, mind and body, providing, health, longevity and wisdom. Alchemy offers a unique context for thinking and writing about modern art, particularly in light of recent work intersecting scholarly, artisanal, and entrepreneurial forms of knowledge and spiritual expression.

Two goals of alchemy

One – of a higher life, forming the soul, the true being; and.

Two – of revealed truth, moments from its subject matter, entering through the senses has a spiritual meaning.

Some forms of Alchemy

- Empirical alchemy - Alchemists learned the known materials, suspected to be elements, gold, silver, copper, lead, because, despite their best efforts, they could not be broken down. Alchemists transitioned to scientific chemistry allowing the discovery of more elements via the thirst for knowledge.
- Spiritual alchemy - entailed more than the making of gold: it included spiritual transformation both personal and global, divine and divinely sanctioned.
- Transcendental alchemy – Alchemists do not deify science, but do realize the tragedy of open-minded faith. Tragedy is seeing the flaw, upset by imperfection. The hope to set things right is too high for the realities. In so doing, loses touch with reality, becoming a tragic figure, not to undervalue human life or failure to see the tragic flaw in humanity.

History

Alchemy is about navigating opposites, change, and the incarnation of spirit into matter. In order to decode alchemical texts one must seek out internally consistent motifs and their interrelations. Exponents of astrology, associated the sun, moon and planets with specific metals, and also with human organs and destinies. China, alchemical ideas may be traced as early as the fifth century B.C. in Taoism. In the first century, Wei Po-Yang, "the father of Chinese alchemy", wrote the first treatise in Chinese dealing with alchemy, in which he described the preparation of the "pill of immortality", otherwise the Elixir Vitm. Texts describing Chinese alchemy state the body is the focus of cosmological processes leading the practitioner into alignment and harmony. Daoism's two alchemical parts included, classical/ mystical and popular/magical sides. Indian alchemical texts discussed forms of mercury and preparations of medical tinctures with a focus on transmutation of the human body: from mortal to immortal. Consumption and use of alchemical elixirs, were concerned with immortality using traditional medicines, such as honey and use of toxic metals such as mercury, lead, and arsenic. Influences from other metaphysical and philosophical doctrines were inevitable. The ultimate origin of alchemy is thus a vexed question. Carl Jung saw alchemy's symbolical world whose aim was to promote psychological and spiritual development through the contemplation, exploration and development of its very rich and elaborate imagery.

Gathered from Egypt, Babylonia, India, and China, and brought to a focus in Greece. From the Egyptian Thoth, to Hermes (Trismegistos), author of the Emerald Table, alchemy has been at the forefront toward scientific procedures. Thoth was shown with the symbol of life in the right hand, and a staff in the left. Linked with the staff; the serpent, scorpion, hawk, circle, an asp. Symbolical meaning, characteristic of alchemy is a science of symbols. Arabic al-kimia (كيميا) Kimit, name of Ancient Egypt (keme, black earth) or Greek chemeia (χημεία, mixture). Alexander the Great, the city of Alexandria, marked the transition from Egyptian to Greek alchemy. The conquest of Alexandria by Arabs (641) marked the passageway to Arabic alchemy, serving as the capital for a millennium. During the 10th–11th centuries, alchemy spread throughout Europe from Spain, under Arabic rule. Spain served as the transmitter of scientific knowledge via translation of texts into Latin.

Stages

Color is a perception of light. Artists depend on light and exploring color, motion, and space. All colors arouse specific associative ideas, psychologically material or tangible. There are four major stages of the alchemists work: *Nigredo Albedo Yellow Rubedo*

1st Nigredo - The "black work" of the alchemist, nigredo, is compared with the ego, until it accepts the creation of the self. Two main psychological processes are used. First is the initial state between self and object, consciousness and the unconscious'. The second sense, is a moment of maximum despair, a prerequisite to personal development.. The nigredo gives way to the albedo

2nd Albedo - Following the chaos of the nigredo stage, the alchemist undertakes a purification in albedo, the washing away of impurities. Albedo is divided later coagulated during rubedo.

3rd Yellow - Citrinitas stood for the dawning of the "solar light", one's being "yellowing of the lunar consciousness."

4th Rubedo - Represents passion The rubedo stage entails the attempt to integrate the psychospiritual outcomes into a coherent sense of self.

Alchemist processes

In each, the artist can interpret how their spirit attaches to the process. There are over 100 alchemic processes: Mortificatio, Solutio, Separatio, Coagulatio, Sublimatio, Fixatio, Calcinatio, Coniunctio, Pu-

trefactio, Cibatio, Fermentatio, Exaltatio, and Projectio are some of the most frequently mentioned in the literature. *The list uses strict alchemist definitions. A literature review brings comparison of the processes with psychology. See the complete list: Fromm, James R. (1996). *Alchemical Processes*. http://www.3rd1000.com/alchemy/alchemy_proc.htm.

*CALCINATIO * breaking down of a substance by fierce heating and burning*

Teachers proclaim through what they teach, and embody in how they teach it, truths are deeper and more durable than what the technical language of the workaday world provides. The id, the ego, the superego, the unconscious, the conscious, and the collective unconscious—aid in exploring the alchemical transformation of the psyche. The psychic activities of dissociation, projection, hysteria, and repression ascribe to the environmental phenomenon of tsunamis, tornadoes, lightning storms, and the aurora borealis to exemplify the similar psychology expressed human soul and psyche. Ultimately, the objective is to illustrate a world psyche through a psychological viewpoint—the soul of God, humankind, and nature innately interconnected. The focus of psychoanalysis upon childhood would plea to educators to pay attention to emotional and individual aspects of young students. The clergyman and teacher are as much likely to be the recipients of projections as the therapist. The heroic journey of the psyche and individuation, emphasizing the importance of the spirit when one addresses the lifelong development involved in teaching and learning. The public school classroom could function as a forum of lively discussion and mutual respect regarding cultural and spiritual commitments. The stages of the alchemical processes—calcinatio (fire), solutio (water), sublimatio (air), and mortificatio (earth)—illustrate the life of the teacher.

CIBATIO literally feeding, adding to the mixture

The re-incorporation of purified liquors into the calcinated materials of the prime matter. At a certain stage of renewal the form morphs appearing in his unconscious state. The animal form is overpowered or overlaid by his animal side and consequently expresses himself only in animal reactions, which are nothing but emotions.

*COAGULATIO * conversion of a thin liquid into a solid mixture through inner change, such as curdling of milk accomplished by a variety of means, addition, heating or cooling*

Coagulatio symbolizes inert lumps of salts and clay composing the fixations and inflexible complexes of the psyche. The purified matter of albedo requires blood or redness for active life. Matter (personalities or events) is liquefied or malleable via heating process, Nothing ends, nothing is destroyed, all is transformed in an eternal death/birth mystery. A psycho-physical resonance might be discerned within the body and soul, among people, and between people and the Earth, and forces of nature. Coagulatio holds meaning, spirit, and imagination released through dissolution in the incoherent state of solutio, thereby restoring the original condition of chaos, so a new and more perfect body can be produced. The transformational movements of solutio and coagulatio symbolize the dissociation and integration of body and soul in the lifelong process of finding one's self. Alchemical salt sparks an image explored through the psycho-physical states of solutio (disequilibrium) and coagulatio (equilibrium) - the alchemical image of magnetic resonance of salt and corresponding electromagnetic resonance of salts in solution. A similar psycho-physical resonance exists within the body and soul, among people and the Earth, and increase the resonance.

*CONJUNCTIO * joining of two opposite components, often seen as the union of the male and female, the subtle and gross, or even the elements*

Alchemy is a perfect metaphor for talking about the operations transforming imagination. There was not one alchemy but several, with distinctive as well as over-lapping traditions: in the manner of all belief systems, alchemy was culturally constructed. Alchemies shared a holistic view of the Universe: a cosmology in which a complex network of correspondences and sympathies connected lower and higher worlds, and the earth and the heavens and all were in a constant flow of transforming energy. The alchemical adept had to purify himself internally before he could proceed to the successful completion of outer work: the divine spark within had to be nurtured and developed, the 'gross' body converted to the 'subtle' body. Alchemy strove to fuse and balance all apparently contrary forces, which were imagined predominantly as male and female principles needing to be united through repeated conjunctions this is one reason why images of sexual 'copulation' abound in alchemy. A metallic-mineral mind retrieved from the deep, dark seams of unconsciousness can be brought to light, purified and burnished and fusions of opposites can occur with chemical happenings to produce radically new things. Metals and minerals were gestating inside the womb of the earth, slowly moving towards the perfection of gold and the skilled alchemist was simply harnessing energy and speeding up this natural process.

*EXALTATIO * a substance is raised into a purer and more perfect nature.*

The glorification or deification of man.

*FERMENTATIO * rotting of a substance often accompanied by the release of gas bubbles.*

Alchemy represents just one stage through which the hero must pass before rejecting life altogether.

*FIXATIO * make a volatile subject fixed or solid, remaining permanently unaffected by fire.*

Reflecting a parallel psychological condition, the evolution of the personality, individuation process from fixation to solutio. The creative process into a world of potentia, drawing from this fluid realm the riches within reach and concretizing in the written word. Once emerging from the aqua permanens, fixation again took precedence to be followed by solution and another death and resurrection.

*MORTIFICATIO * the substance undergoes a kind of death, seeming to have been destroyed and its active power lost, but eventually is revived*

Alchemical processes separate mind from body. A mind-body or spirit-matter split emerged as the leading scientific paradigm. The alchemical process, the Self, suffers physical and moral tortures. The collective psyche goes through a nigredo. Dimensions of psyche---the id, the ego, the superego, the unconscious, the conscious, and the collective unconscious---aid in exploring the alchemical transformation of psyche - the spirit of an entity, radiates more death - as if the truth has distilled our existence. Politics, religion, scientific inquiries, medical discoveries can result in some misguided choices.

*PROJECTIO * adding a substance in order to effect a transformation of the substance*

The person himself, resurrected or transformed, is the most expressive symbol of the self. Many of the symbols of the self had been expressed by symbols such as being surrounded with a halo with a fiery, rubeous hue. The final rebirth represents the desired body of incorruptibility and immortality. The alchemist when performing the projectio should join himself to what is like himself, himself to himself, like to like. Process include astral travelling, travelling clairvoyance, ESP projection, bilocation, and self-projection, an out of body experience.

*PUTREFACTIO * Rotting of a substance, often under a prolonged gentle moist heat. Usually the matter becomes black*

The alchemical metaphors relate to human and animal procreation combining with glass vessels which depict the stages of the alchemical art of transformation. Copulation in the alchemical bottle, symbolizing putrefaction. The sperm of a man is putrefied for forty days in a horse's womb, so it comes to life and moves itself. After this time, it will look human, but transparent, without a body. If fed wisely and nourished for up to forty weeks, and kept in even heat of the horse's womb, a living human child grows like another child, but smaller.

*SEPARATIO * making of two opposite components separate from each other*

Separatio is a process of isolation by filtration and then discarding any unworthy material. Separatio is experienced via water and fire rituals. During these transformative procedures, matter (personalities or events) is liquefied or made malleable through the alchemist's heating process. Nothing ends, nothing is destroyed, all is transformed in an eternal death/birth mystery.

SOLUTIO

The black raven (nigredo), the white Dove (albedo), the yellow eagle (citrinitas), and the red pheasant (rubedo), results in a four-colored griffin living in a closed glass bottle evoking memories of an aquatic world in útero plunged into the liquefying operation the alchemists called solutio: the process sits at the very root of analytical psychology: Water. Solutio, may also lead to drowning, loss of identity, depression or death. Such a transformative process may lead to expanded consciousness and rebirth or to the eclipse of the ego and annihilation. An overly fixed condition may serve to anchor and steady individuals, thus affording them a certain sense of security. It may also immobilize them, forcing to pursue unchanging and unwavering views, preventing growth.

*SUBLIMATIO * when a solid is heated and condenses on the cool upper parts of the vessel as a solid, not going through a liquid phase*

Hope = sublimatio. Combinations of hot, cold, wet, or dry – their elemental makeup counteract diseases of opposite complexions, thus restoring balance and health to the body. The stages follow the nigredo, the albedo, and the rubedo. Alchemical processes and stages, allows for the interpretation of a woman's pilgrimage through menopause as a time of plentiful growth and healing.

Conclusions

Contemporary artists engaging in alchemical practices advance their work by employing symbolism and abstraction. Studies conducted by Ann McCoy relating to alchemical significance of specific symbolic elements, often with multiple meanings and individual interpretations. During the current pandemic, psychological interpretations of art works, through the review of creations by school age children, display remarkable self introspection and expressions of deep shared trauma, distress, abuse, addiction, anxiety, grief, etc. to aid, abedt, comfort. and share emotions. Alchemical stages and processes are described.

Acknowledgments

Thanks are given to Brainard Carey and Ann McCoy. Ann McCoy has authored several works on alchemy, spiritualism, and psychology following decades of interest in these areas. Her 20+ years of lectures include keynote presentations on art history. She has several one person exhibits in multiple collections. She has been awarded numerous grants and awards including, most recently, a Guggenheim Fellowship. Notes were assembled from presentations by Ann McCoy. Brainard Carey's passion includes hosting the Yale University radio show, *Lives of the Artists*, interviewing over 700 artists including the Praxis Center for Aesthetics, an online school for professional artists.

References

- Fromm, J. R. (1996). Alchemical Processes. Retrieved from: http://www.3rd1000.com/alchemy/alchemy_proc.htm
- Henderson, Joseph L., Sherwood, Dyane N. (2009). Transformation of the Psyche: The Symbolic Alchemy of the Splendor Solis. *Journal of Analytical Psychology*, 54(1), 143–144. doi: https://doi.org/10.1111/j.1468-5922.2008.01764_1.x
- Knapp, B. (1987). Isak Dinesen's "Peter and Rosa": an alchemical transfiguration from Fixatio to Solutio. *Atlantis*, 13(1), 53–65.
- Marian, S. (2009). Transformation of the Psyche: The Symbolic Alchemy of the Splendor Solis. Routledge.
- McCoy, A. (2020). *Art & Alchemy I*. Praxis Center. Retrieved from: <https://pages.praxiscenterforaesthetics.com/artandalchemyreplay>
- McCoy, A. (2020). *Art & Alchemy II*. Praxis Center. Retrieved from: <https://pages.praxiscenterforaesthetics.com/artandalchemy2replay>
- McCoy, A. (2021). *Maria the Jewess & the Women of Alchemy*. Praxis Center. Retrieved from: <https://pages.praxiscenterforaesthetics.com/artandalchemyreplay3>
- McCoy, A. (2021). *The King's Fates: Regicide, Dismemberment, Drowning, Marriage, and Regeneration*. Praxis Center. Retrieved from: <https://praxiscenterforaestheticstudies.com/p/the-alchemical-world-and-artists-by-ann-mccoy>
- Principe, L. M., Newman, W.R. (2001). Some Problems with the Historiography of Alchemy. In W. R. Newman, and A. Grafton (Eds.), *Secrets of Nature: Astrology and Alchemy in Early Modern Europe* (pp. 385–431). Cambridge, MA: MIT Press.
- Principe, L. M. (2000). Apparatus and Reproducibility in Alchemy. In F. L. Holmes, and T. H. (Eds.), *Levere Instruments and Experimentation in the History of Chemistry* (pp. 55–74). Cambridge, MA: MIT Press.
- Principe, L. M. (2011). Alchemy Restored. *Isis*, 102, 305–312.
- Read, J. (1951). Alchemy and alchemists. *Nature*, 168(4279), 759–762.

The professional orientation of the graduate of university artistic education

María Paula Santiago Martín de Madrid

Universitat Politècnica de València, España

Abstract

In relation to the student who accesses the Bachelor's degree in Fine Arts, it is recommended that they have basic knowledge about art and culture in its different aspects, concern and curiosity about artistic and cultural manifestations, skill in the handling of tools and materials for artistic creation, capacity for the acceptance of cultural diversity, and sensitivity for the appreciation of art and culture. Upon completion of these university studies, students will be trained to know and handle artistic production techniques and methods. They will have developed skills for artistic creation and for the realization, management and dissemination of artistic and innovative projects. You will also be able to work autonomously and will have acquired critical and self-critical skills. Likewise, it is understood that they will have learned to make decisions, to work as a team and to move in an international context, attending to diversity and multiculturalism. Likewise, and in relation to the graduates of this degree, all the studies carried out show that the unemployment rate is relatively low and affect the fact that the majority of graduates work in fields related to their training. In general terms, job placement studies show that our graduates are open to new professions in which creativity acts as a basic engine, verifying an increase in self-employment and the generation of micro-businesses. In this sense, it should be noted that the list of available job opportunities is extensive and indicates that our degree is markedly versatile, with multiple and varied applications. In this communication we focus on some of the most common professional options, as well as on different profiles.

Keywords: Fine arts, university, graduate, profession

La orientación profesional del egresado de enseñanzas artísticas universitarias

Resumen

En relación al estudiante que accede a la titulación de Grado en Bellas Artes, se recomienda que tenga conocimientos básicos sobre el arte y la cultura en sus diferentes vertientes, inquietud y curiosidad por las manifestaciones artísticas y culturales, destreza en el manejo de herramientas y materiales para la creación artística, capacidad para la aceptación de la diversidad cultural, y sensibilidad para la apreciación del arte y la cultura. Al terminar estos estudios universitarios, el alumnado estará capacitado para conocer y manejar las técnicas y los métodos de producción artísticos. Habrá desarrollado habilidades para la creación artística y para la realización, gestión y difusión de proyectos innovadores. También estará capacitado para trabajar de forma autónoma y habrá adquirido capacidad crítica y autocrítica. Asimismo, se entiende que habrá aprendido a tomar decisiones, a trabajar en equipo y a moverse en un contexto internacional atendiendo a la diversidad y a la multiculturalidad. Por otro lado, con respecto a los egresados de esta titulación, todos los estudios realizados ponen de manifiesto que el índice de paro es relativamente bajo e inciden en el hecho de que la mayoría de

graduados trabajan en ámbitos relacionados con su formación. En líneas generales, los estudios de inserción laboral demuestran que nuestros titulados están abiertos a las nuevas profesiones en las que la creatividad actúa como motor básico, constatándose un aumento del autoempleo y la generación de microempresas. En este sentido, cabe señalar que el listado de salidas laborales disponibles es amplio e indica que nuestra titulación es marcadamente versátil, con aplicaciones múltiples y variadas. En el presente comunicado incidimos en algunas de las opciones profesionales más habituales, así como en diferentes perfiles.

Palabras clave: Bellas artes, universidad, egresado, profesión.

CIVAE 2021 | July 14 -15, 2021

3rd Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

María Paula Santiago Martín de Madrid
Universitat Politècnica de València, España

La orientación profesional del egresado de enseñanzas artísticas universitarias

The professional orientation of the graduate of university artistic education

En líneas generales, los estudios de inserción laboral demuestran que los/las titulados/as en Grado de Bellas Artes están abiertos a las nuevas profesiones en las que la creatividad actúa como motor básico, constatándose un aumento del autoempleo y la generación de microempresas. En este sentido, cabe señalar que el listado de salidas laborales disponibles es amplio e indica que esta titulación es marcadamente versátil, con aplicaciones múltiples y variadas.

✓ **Creación artística.** En diferentes disciplinas como pintura, escultura, dibujo, grabado, fotografía, diseño gráfico, industrial, audiovisual y textil, así como cualquier otro vinculado a las artes plásticas.

✓ **Gestión cultural.** Es en este sector donde se ha observado un mayor incremento de la demanda en los últimos años. Han proliferado los espacios que ofrecen posibilidades profesionales al egresado en Bellas Artes, considerándolo como un profesional polivalente y creativo. Este sector abarca, entre otras, las siguientes profesiones:

- Dirección artística
- Comisariado de exposiciones
- Dirección y diseño de exposiciones institucionales
- Gestión de galerías de arte
- Gestión cultural
- Asesoría artística

✓ **Nuevas tecnologías.** En los ámbitos relacionados con los nuevos medios electrónicos, se detecta una demanda también creciente. En este campo es muy amplia la demanda de realizadores multimedia, de técnicos audiovisuales, de expertos en imagen digital y de personal capacitado en la creación de entornos visuales relacionados con Internet.



✓ **Docencia.** El ámbito de la docencia y de la enseñanza es, asimismo, otra de las salidas profesionales que se encuentra en los primeros puestos de la inserción laboral. Numerosos egresados trabajan como profesores/as de dibujo y artes plásticas tanto en la enseñanza pública como en la privada.

✓ **Imagen digital y fotografía.** El área laboral vinculada a la imagen se está convirtiendo en una fuente de nuevas demandas. Se prevé que éstas gocen de un gran crecimiento futuro. En la actualidad, la imagen digital y la informática gráfica hacen de la fotografía y el video, un campo multifuncional de aplicación para todas las artes, campo hacia el que precisamente han derivado otras áreas creativas.

✓ **Dibujo y animación.** A su vez, la demanda de especialistas en dibujo se extiende desde el entorno industrial hasta el publicitario, siendo los requerimientos más generalizados los que provienen de las artes gráficas, el cartelismo y/o la ilustración. Con el cómic y el dibujo de animación, se han creado diversas salidas profesionales que actualmente se han revalorizado gracias a la inclusión del entorno digital e informático.



✓ **Escultura.** En cuanto a la escultura, por su conocimiento, aplicación y manipulación de materiales, formas y espacios, tiene una gran influencia en el espacio público. También se han generado nuevas salidas profesionales ligadas a nuevas necesidades como son el diseño y montaje de exposiciones, escenografías, instalaciones efímeras y simulaciones tridimensionales.

✓ **Pintura.** Con respecto a la pintura, ésta se encuentra en expansión debido a su conexión con ámbitos relacionados con las nuevas tecnologías. Así, los pintores contemporáneos trabajan con media-art, impresión gráfica y arte electrónico.

✓ **Restauración.** La demanda de profesionales de la restauración se ha incrementado considerablemente, sobre todo en lo que hace referencia a la conservación del patrimonio cultural y museístico.

✓ **Diseño.** El diseño ha sido, y seguirá siendo en el futuro, uno de los grandes campos que absorben egresados en Bellas Artes. Actualmente se está detectando un crecimiento de la demanda en todo lo referente al diseño gráfico, industrial, de mobiliario y diseño efímero.

To see when listening and to listen by looking: integration of plastic arts in the musical language classroom

Patricia Ubis Villanueva¹, Uxue Uriz Sucunza^{1,2}

¹Conservatorio Superior de Música de Navarra, España

²Universidad de Navarra, España

Abstract

Sound and image are fundamental elements of music and plastic arts and have maintained a permanent dialogue throughout history. This research analyzes and reflects on the common elements and factors between the visual and the sound, studying the relationship between music and plastic arts from an interdisciplinary point of view and understanding the graphic score as a resource that integrates musical composition and graphic creation. The nature of this study obeys the bases of qualitative research and its development is based on a bibliographic review that supports an intervention proposal in a first-year Musical Language classroom of Elementary Music Education. Several axes are established on which the study is articulated: an approach to the concept of creativity, the bases of an interdisciplinary approach, performance as an educational resource and the evolution of notation towards graphic score. From an open and flexible approach, musical and plastic works of the XX and XXI centuries are selected, attending to previously established criteria and categories, which facilitate the identification of musical and graphic resources as well as the establishment of links between sound and plastic elements typical of the graphic scores. The didactic proposal seeks to enrich the musical practice of the participants through artistic experimentation and interdisciplinary work to discover relationships between music and plastic arts, promoting musical creativity in the classroom through interpretation and creation of graphic codes for its sound.

Keywords: music, plastic arts, graphic score, creativity, interdisciplinary

Mirar escuchando y escuchar mirando: integración de las artes plásticas en el aula de lenguaje musical

Resumen

El sonido y la imagen son elementos fundamentales de la música y de las artes plásticas y han mantenido un diálogo permanente a lo largo de la historia. Este trabajo de investigación analiza y reflexiona sobre los elementos y factores comunes entre lo visual y lo sonoro, estudiando la relación existente entre la música y las artes plásticas desde un punto de vista interdisciplinar y entendiendo la partitura gráfica como recurso que integra la composición musical y la creación gráfica. La naturaleza de este estudio obedece a las bases de la investigación cualitativa y su desarrollo parte de una revisión bibliográfica que fundamenta y sujeta una propuesta de intervención en un aula de Lenguaje Musical de primer curso de las Enseñanzas Elementales de Música. Se establecen varios ejes sobre los que se articula el estudio: una aproximación al concepto de creatividad, las bases de un enfoque interdisciplinar, la *performance* como recurso educativo y la evolución de la notación hacia la partitura gráfica. Desde un planteamiento abierto y flexible se seleccionan obras musicales y plásticas de los siglos XX y XXI, atendiendo a criterios y categorías establecidos previamente, que favorecen la identificación

de recursos musicales y gráficos así como el establecimiento de vínculos entre elementos sonoros y plásticos propios de las partituras gráficas. La propuesta didáctica busca el enriquecimiento de la práctica musical de los participantes mediante la experimentación artística y el trabajo interdisciplinar para descubrir relaciones entre la música y las artes plásticas, fomentando la creatividad musical en el aula a través de la interpretación y la creación de códigos gráficos para su sonorización.

Palabras clave: música, artes plásticas, partitura gráfica, creatividad, interdisciplinar

Introducción

La sinergia histórica entre disciplinas artísticas como la música y las artes plásticas se justifica mediante la coincidencia de objetivos compartidos por ambas, tales como el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad, la expresión y la identidad personal y cultural. Al mismo tiempo, estas manifestaciones artísticas promueven la indagación, la experimentación y la expresión, enriqueciendo la cultura y la personalidad del ser humano (Buj, 2020). La correspondencia directa entre las disciplinas mencionadas sigue vigente, se retroalimenta y evoluciona de forma paralela, generando nuevas creaciones que vinculan el hecho musical y el plástico.

En este estudio se plantea la fusión artística e interdisciplinar mediante el establecimiento de paralelismos entre música y plástica a través del lenguaje gráfico-sonoro y la partitura gráfica, entendiéndolos como forma de escritura musical y como generadores de riqueza plástica de forma simultánea.

Por otro lado, la relación entre la música y las artes plásticas también se manifiesta desde una dimensión performativa, siendo esta el medio elegido para llevar a cabo la propuesta didáctica de intervención en el aula (Gómez Arcos, 2005).

Desde esta perspectiva se presenta el diseño, la realización y los resultados de la aplicación de una propuesta didáctica creativa con el fin de convertir el aula de Lenguaje Musical en un espacio en el que se generen nuevos enfoques, se favorezca la elaboración de interpretaciones y creaciones propias y se facilite una experiencia artística interdisciplinar.

Objetivos

Desde una fundamentación teórica y teniendo en cuenta las relaciones interdisciplinarias generadas entre la música y las artes plásticas, la evolución de la notación musical y el vínculo entre lo gráfico y lo sonoro, la performatividad y el desarrollo creativo, se plantea como objetivo estudiar la relación interdisciplinar entre la música y las artes plásticas para contribuir al desarrollo de la creatividad en el alumnado de primer curso de las enseñanzas elementales de música, a partir de la vinculación entre lo sonoro y lo visual. De este objetivo principal se derivan tres objetivos específicos:

- Identificar vínculos interdisciplinarios entre la música y las artes plásticas.
- Estudiar la relación gráfica y sonora existente entre una selección de obras musicales y plásticas de los siglos XX y XXI.
- Crear códigos gráficos propios para su posterior sonorización.

Metodología

La naturaleza de este trabajo obedece a las bases de la investigación cualitativa, tomando como principales recursos la revisión bibliográfica, el diseño de una propuesta didáctica y la intervención en el aula desde la observación participante.

La revisión bibliográfica se centra en una aproximación al concepto de creatividad, en el estudio de las bases del enfoque interdisciplinar, en la concepción de la *performance* como recurso educativo y en el estudio de la evolución de la notación musical hacia la partitura gráfica.

Síntesis del marco conceptual

El concepto de creatividad de referencia es el que la define como la interacción entre los factores personales, cognitivos, afectivos, motivacionales y situacionales que suponen la creación de productos originales y la resolución novedosa de problemas mediante procesos creativos a partir de la exploración (Csikszentmihalyi, en Burnard y Murphy, 2017). Desde esta definición, se entiende la creatividad como un concepto multifacético que desarrolla el potencial expresivo del alumnado a través de la estimulación y la culturización a través de la música y, por consiguiente, mediante aspectos sensoriales, afectivos y cognitivos en el contexto del aula (Roig y Castro, 2011).

Otro concepto básico es el de interdisciplinariedad que, desde su complejidad, puede entenderse como un proceso continuo y permanente donde se fusionan teorías, metodologías y técnicas de diferentes disciplinas para enriquecer los enfoques con los que cada una aborda la realidad (Sandín *et al.*, 2016).

Por otra parte, la *performance* es un espectáculo vanguardista, transformador del arte del siglo XX, donde se mezclan diversas formas de expresión artística y en el que el público participa de manera activa (García Fernández, 2019). Pero quizá lo más interesante es que la *performance* mantiene un paralelismo conceptual con la forma de llevar a cabo los proyectos de las disciplinas artísticas en el aula, integrando la música y las artes plásticas, debido a que se caracteriza por ser el medio óptimo que involucra de forma directa a los participantes como artistas a través de distintas formas de participación.

En lo referente a la escritura musical, la partitura recoge todos los aspectos musicales de una obra musical a través de signos gráficos que necesitan ser codificados para su interpretación (Cardona, 2012). Los significados y las funciones de estos signos han estado en continua reelaboración a lo largo de la historia de la música. Fue a partir de los años cincuenta cuando el sistema de notación musical convencional quedó obsoleto debido a las necesidades de los compositores del siglo XX y al cuestionamiento de las convenciones gráficas. Como resultado de este proceso nacieron las partituras gráficas, conformándose como una escritura nueva donde los protagonistas son los elementos gráficos, equilibrando la importancia del aspecto visual de la partitura y la música. A partir de ese momento se concibieron piezas para ser vistas y escuchadas y se desdibujaron los límites entre lo visual y lo sonoro (Walters, 1997).

La educación artística implica el desarrollo simultáneo de procesos cognitivos, afectivos, creativos, imaginativos, expresivos, motrices, personales y sociales, a partir de la música, la plástica y el movimiento (Domínguez y Sáez, 2019). Asimismo, el sonido y el dibujo se vinculan desde una perspectiva visual mediante el establecimiento de una relación entre las estructuras sonoras como medio propio de la música y las líneas como medio propio del dibujo.

Propuesta didáctica

Se presenta una propuesta de intervención desde un enfoque interdisciplinar que integra las artes plásticas en el aula de Lenguaje Musical y fomenta la creatividad a través de las partituras gráficas. El objetivo principal de esta propuesta didáctica es establecer relaciones entre la música y las artes plásticas mediante un enfoque interdisciplinar, fomentando la creatividad musical. A partir de este objetivo principal se plantean otros objetivos específicos:

- Desarrollar la creatividad y la percepción sensorial así como el sentido estético del alumnado mediante la observación, la interpretación y el análisis de la obra de arte.
- Relacionar las cualidades del sonido con su representación gráfica.
- Decodificar e identificar elementos gráficos y musicales para su posterior sonorización y plasmación gráfico-plástica.
- Interpretar obras gráficas y musicales desde el concepto de *performance*.
- Generar una apertura estilística del concepto de partitura.

El enfoque metodológico de la propuesta se fundamenta en el trabajo del laboratorio visual y sonoro Homosonorum y en los Proyectos Sonoros de Brian Dennis (1975) debido a la analogía que presentan con la propuesta.

Con el objetivo de establecer un diálogo sonoro y visual, se seleccionan obras musicales y pictóricas que funcionan como inspiración y que contienen elementos gráficos susceptibles de musicalización. Las partituras gráficas se dividen en tres categorías: partituras con elementos exclusivamente musicales, partituras donde se percibe una fusión de los elementos musicales y gráficos y partituras con elementos exclusivamente gráficos, siendo la obra *Der Traum vom Vierten Reich* de Schidlowky (1979) la principal referencia en el diseño de la propuesta didáctica (figura 1).

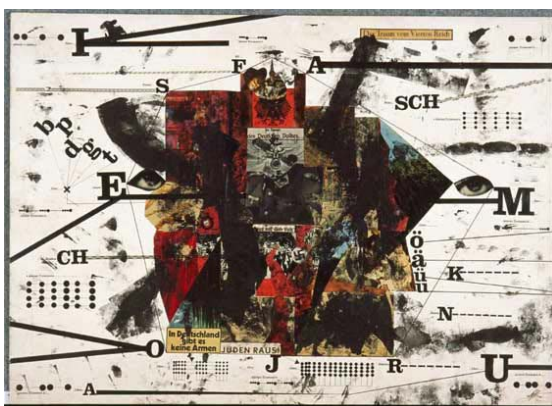


Figura 1. Schidlowky, L. (1979). *Der Traum vom Vierten Reich*

La obra pictórica seleccionada es *La lune verte* (1972), de Joan Miró. La producción artística de este autor nace con la intención de ampliar el concepto del arte y romper con la tradición, al igual que esta propuesta didáctica lo pretende con el concepto de partitura. *La lune verte* recoge muchos de los elementos que caracterizan a Joan Miró como artista y los elementos que la componen son susceptibles de ser musicalizados.

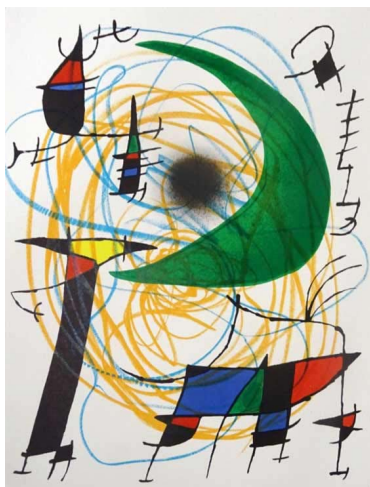


Figura 2. Miró, J. (1972). *La lune verte*

La propuesta se desarrolla con un grupo de primer curso de Lenguaje Musical formado por diez participantes de la escuela de música Piccolo y Saxo, en Logroño.

Se han diseñado ocho actividades programadas en dos sesiones: ¿Qué es una partitura?, Mirando con los oídos, Sonar en silencio, Descifrando a Schidlowsky, pARTitura, Ojos y oídos abiertos, Escuchando a Miró y El concierto. A partir de ellas se introduce el concepto de partitura gráfica de manera gradual, se improvisa a partir de grafismos, se interpreta la partitura de Schidlowsky a partir de la leyenda que aporta el compositor, se elabora una partitura propia, se interpreta la obra de Miró mediante códigos de sonorización propios y se representan las obras trabajadas a modo de *performance*.

La recopilación de la información se lleva cabo mediante un mural de seguimiento, el registro de las sesiones en vídeo y un cuaderno de campo de la profesora, recogiendo primeras impresiones, imprevistos, anécdotas, referencias de la acción docente, etc.

El proceso de la propuesta didáctica es progresivo. El punto culminante llega con la actividad de elaboración propia de la partitura, empleando todos los materiales y las técnicas visualizadas en partituras anteriores, que también resulta un éxito en cuanto a aspectos sociales, actitudinales, creativos y musicales. La docente es facilitadora y mediadora en el proceso, convirtiéndose en una participante más.

El análisis de la información y los datos recogidos se presentan en diferentes categorías: comentarios del alumnado, valoración positiva, trabajo colectivo y enfoque interdisciplinar, planificación y secuenciación, creatividad artística y huella personal. La propuesta culmina con la interpretación de un concierto de tres obras gráficas convertidas en piezas sonoras.



Figura 3. La estampida de colores. Partitura elaborada por el alumnado participante en la propuesta didáctica

Conclusiones

En base al aporte real e imaginario que se produce en el proceso creativo, se diferencian cuatro tipos de creatividad: objetiva y realista, innovadora e inventiva, imaginativa y fantástica y expresiva. En la propuesta didáctica se ha promovido la objetiva y realista al relacionar las actividades con las vivencias y el conocimiento musical de los participantes; la imaginativa y fantástica con la construcción de significados sobre elementos abstractos tanto gráficos como musicales; la innovadora e inventiva facilitando la elaboración de creaciones propias; y la expresiva, canalizada a través de la creación de nuevos lenguajes musicales y plásticos.

La música y las artes plásticas han mantenido una relación histórica que se retroalimenta y produce un diálogo permanente. La mejor forma de materializar esta relación en el aula es a través del enfoque interdisciplinar, conectando el conocimiento -ideas, contenidos, métodos y técnicas- entre diferentes áreas. Ambas disciplinas comparten elementos y conceptos comunes y en este estudio las partituras gráficas se han definido como el recurso aglutinador. Su interpretación y elaboración estimula la creatividad produciendo asociaciones visuales y sonoras novedosas y propias, lo que da lugar a la apreciación de la relación que existe entre grafismo y sonido de forma efectiva y motivadora y se

dan a conocer la partitura gráfica y los grafismos concibiéndolos como liberadores de las limitaciones de la partitura convencional. Hacer sonar un cuadro y dibujar una partitura se acerca a la idea de Joan Miró: “reproducir una música con notas para seguir un ritmo como mis pinturas”.

Siguiendo las reflexiones de Alcoba (1930) y Stokowski (1970), si la música es un arte que mide el tiempo y se pinta sobre el silencio, y el dibujo otro que mide el espacio y se pinta sobre el lienzo, de toda obra musical puede obtenerse un dibujo y de toda obra plástica puede obtenerse una sonorización.

Referencias

- Buj, M. (2020). La creación e interpretación de partituras gráficas como recurso educativo para el desarrollo de la creatividad. *Escuelas creativas. Creatividad y Sociedad*, (32), 123-142.
- Burnard, P., Murphy, R. (2017). *Enseñar música de forma creativa* (M. Casco, Trad.). Madrid, España: Ediciones Morata. (Obra original publicada en 2013).
- Cardona, H. (2012). Semiótica y semántica de la notación musical nuevas fronteras. *El artista: Revista de investigaciones en música y artes plásticas*, (9), 287-311.
- Domínguez, I., Sáez, M. (2019). *Música y pintura: conectar sentidos. Guía didáctica*. Madrid, España: Fundación Juan March.
- García Fernández, I. (2019). Reflexiones en torno a la noción de arte sonoro y los límites y contextos del grafismo musical. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(1), 97-116.
- Gómez Arcos, J. (2005). *La performance como contenido curricular en la educación secundaria y el bachillerato. Implicaciones educativas* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España.
- Roig, L., Castro, T. (2011). *Arts Fusió: una proposta didàctica transdisciplinària a través d'un procés d'aprenentatge creatiu* (Tesis de pregrado). Escola Superior de Música de Catalunya, Barcelona, España.
- Sandín, M., Lazo, X., Giménez, M., Rodríguez, M. (2016). Trabajando la integración interdisciplinar: Evaluación de una actividad puente entre dos asignaturas del Grado en Ciencias Ambientales. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 245-260.
- Walters, J. (1997). Sonido, código e imagen (P. Guruciaga y M. Virgili, Trad.). *Eye Magazine*, 7(26), no consta paginación.

The European mobility of the teaching staff of the Conservatorio Superior of Music Joaquín Rodrigo de Valencia

M^aÁngeles López Fogués

Conservatorio Superior de Música Joaquín Rodrigo de Valencia, España

Abstract

The Erasmus program at the Higher Conservatories of Music has marked a before and after in the inclusion of these studies in the higher European reality. The following work aims to analyze the impact of the Erasmus + 2014-20 program on the mobility of teachers at the Conservatorio Superior de Música Joaquín Rodrigo de Valencia (CSMV). This work therefore attempts to describe the main characteristics of the mobility of teachers at the Conservatorio Superior de Música Joaquín Rodrigo de Valencia in order to be able, through the case study, to know the reality of this mobility and to be able to establish a guideline for its increase and improvement, by the management of the center and the International Relations's Department. As a conclusion, it is necessary to design an internationalization plan for this higher education institution, adjusting mobility to the characteristics of the institution itself and of each level, discipline and program; at the same time as implementing measures for internationalization at home.

Keywords: faculty mobility, Erasmus+, Conservatorio Superior de Música Joaquín Rodrigo de Valencia, Higher Education, internationalization.

La movilidad europea del profesorado del Conservatorio Superior de Música Joaquín Rodrigo de Valencia

Resumen

El programa Erasmus en los Conservatorios Superiores de Música, ha marcado un antes y un después en la inclusión de estos estudios en la realidad superior europea. El siguiente trabajo pretende analizar la repercusión del programa Erasmus+ 2014-20 en la movilidad del profesorado del Conservatorio Superior de Música Joaquín Rodrigo de Valencia (CSMV). Este trabajo intenta pues, describir las características principales de la movilidad del profesorado en el Conservatorio Superior de Música Joaquín Rodrigo de Valencia para así poder, mediante el estudio de caso, conocer la realidad de esta movilidad y poder establecer una pauta para su incremento y mejora por parte de la dirección del centro y del departamento de Relaciones Internacionales. Como conclusión se hace necesario diseñar un plan de internacionalización de esta institución de educación superior, ajustando la movilidad a las características de la institución misma y de cada nivel, disciplina y programa; a la par que implementando medidas para la internacionalización en casa.

Palabras clave: movilidad profesorado, Erasmus+, Conservatorio Superior de Música Joaquín Rodrigo de Valencia, Educación Superior, internacionalización.

Introducción

Los Conservatorios Superiores de Música españoles expiden títulos equivalentes a grados universitarios y ofrecen estudios de másteres acreditados por la ANECA. Es por esto que como centros de educación superior no son ajenos a la importancia de la internacionalización, un fenómeno que durante los últimos 25 años ha adquirido cada vez más importancia y se ha convertido en eje de la política de los gobiernos europeos y nacionales, de las instituciones educativas y agencias de acreditación (De Wit, 2010).

El profesorado del Conservatorio Superior de Música de Valencia (CSMV), dependiente desde junio de 2019 de la Conselleria de Innovación y Universidades, es considerado también profesorado investigador, como así lo establece el artículo 26 de los Estatutos del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana (ISEACV), que añade que “la investigación y la creación, publicadas y/o transferidas a la sociedad, son un derecho y un deber del personal docente del ISEACV”. Diversos estudios, como el de Woolley y Turpin (2008), De Filippo y otros (2008) o Cañibano (2008), señalan el incremento de la productividad investigadora gracias a la movilidad, y la relación entre esta y la participación en proyectos internacionales.

Objetivo

Este triple eje: movilidad, internacionalización e investigación, hace necesario un análisis de la realidad de la movilidad del profesorado del CSMV dentro del marco del programa Erasmus+ KA1, para poder establecer sus características y plantear iniciativas para incrementar su productividad.

Metodología

En el presente trabajo se ha utilizado una metodología cuantitativa mediante el análisis de los datos facilitados por el centro.

Resultados

Para realizar el microanálisis de la evolución de la movilidad se han tomado como muestra las movi- lidades del profesorado del CSMV comprendidas entre el curso 2015/2016 y el 2019/2020, cinco cursos académicos englobados dentro del programa Erasmus+ 2014-20, enmarcado en la estrategia Educación y Formación 2020 y en la estrategia Rethinking Education.

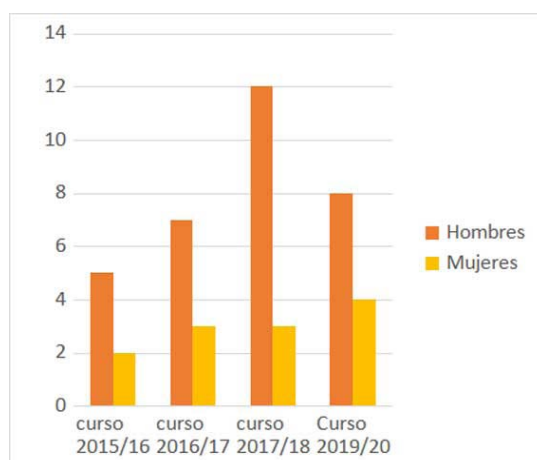


Figura 1. Gráfica Movilidad Erasmus out profesorado CSMV

Los datos personales (nombre y apellido) del profesorado participante se han omitido para preservar la privacidad, aunque al ser accesibles para la investigadora, puede constatar una repetición del profesorado participante en cada edición, hecho que ha llevado al departamento de Internacional del CSMV a partir del curso 2016/17 a implementar un sistema de baremación que priorice la participación de profesorado que no ha realizado movilizaciones Erasmus en los dos años anteriores. La gráfica 1 muestra el número de participación del profesorado en estas convocatorias y el porcentaje de hombres y mujeres participantes en las mismas.

En cuanto al tanto por ciento de participación de mujeres no existe una diferencia significativa entre éste y el número total de mujeres integrantes en el claustro de profesorado. Así en el curso 2015/16 el porcentaje de mujeres participantes en el programa fue de un 28,6%. En el 2016/17 un 36,3% siendo el total del claustro un 30%. En el curso 2017/18 el porcentaje de mujeres participantes en el programa Erasmus es de un 20% en comparación con un 31% presente de mujeres en el claustro. En el siguiente curso la movilidad de mujeres aumenta a un 54,5% con una presencia en la plantilla docente del 30%.

No hay diferencia significativa en los porcentajes de participación en la modalidad de docencia o de formación, siendo mucho más numerosa la primera, ya que las movilizaciones de formación se otorgan en menor número por el SEPIE.

Conclusiones

Se ha podido constatar que hay una tendencia a la movilidad de diferentes especialidades, siendo interpretación la predominante, seguida por sonología y composición. También se observa un alto grado de participación del departamento de música de cámara y una nula o casi nula participación de profesorado de Musicología, Pedagogía y Dirección de coro y orquesta. No se ha podido contrastar la categoría académica o edad al no estar esos parámetros compilados en los datos facilitados por el centro.

Limitaciones del estudio

La principal limitación de esta investigación viene dada por las características diferenciadas de los Conservatorios Superiores respecto a las Universidades. La ausencia de un departamento de Internacional ampliamente dotado de recursos personales liberados de la función docente como en las Universidades, ha provocado una ligera tardanza en el acceso a los datos almacenados de la movilidad del profesorado del CSMV. Tampoco existe en el CSMV una base de datos unificada con el resto de Conservatorios Superiores de la Comunidad Valenciana y de España que facilite una posible triangulación de estos datos o que homogenice los datos recogidos cada curso de los participantes, y que facilite el acceso a esos datos y futuras investigaciones, siendo cada coordinador Erasmus el encargado de recoger los datos que considere pertinentes sin un formato determinado.

La siguiente limitación del estudio viene dada por la técnica de recogida de información utilizada, ya que esta tipología analítica implica una relación nula entre el investigador y el objeto de estudio (Mottareale, 2018). La investigación se hubiera enriquecido si se hubiera optado por una metodología mixta que combinara instrumentos de recogida de información cuantitativos y cualitativos, como la entrevista semiestructurada. Esta limitación hace que no sea posible determinar el porqué de la elección del país de destino y si el dominio de idiomas influye en el país elegido y en la participación en el mismo programa. Tampoco se han podido averiguar las motivaciones para iniciar una movilidad o el cumplimiento de las expectativas.

La última limitación viene dada por el Coronavirus, ya que a partir de marzo 2020 todas las movilizaciones programadas en lo quedaba de curso escolar hasta julio 2020 quedaron suspendidas al paralizarse la actividad docente, ocasionando un menor flujo internacional.

Futuras líneas de investigación

Aunque esta investigación se ha centrado en el Conservatorio Superior de Música Joaquín Rodrigo de Valencia, se abre la puerta a realizar un estudio con técnicas mixtas de recogida de datos, investigando más en profundidad el fenómeno de la internacionalización en los Conservatorios Superiores, no sólo a nivel de profesorado sino también de alumnos y personal de administración y servicios (PAS), y ampliándolo a otros Conservatorios Superiores.

Recomendaciones

Tras analizar los datos facilitados, se observa una tendencia a repetir movilidad por parte del profesorado, esto provoca que, aunque los datos de participación varíen de siete a dieciséis movibilidades cada curso, sea solo un mínimo sector de profesorado de los más de cien que conforman la plantilla el que realiza la movilidad. Se recomienda investigar por qué el resto de profesorado no participa e intentar incentivarlos, ya sea mediante curso de idiomas, charlas informativas sobre las diferentes modalidades (docencia o formación) u otras iniciativas similares.

También se recomienda crear una base de datos común de los Conservatorios Superiores valencianos, dependientes todos del ISEACV, que contemple además de los datos ahora facilitados, parámetros como la edad; número de movibilidades realizadas previamente; número de veces que se ha realizado movilidad en ese Conservatorio y/o país; y condición laboral, diferenciando entre catedrático de ingreso, de acceso, interino y especialista. Sin esta serie de datos es difícil poder obtener un análisis metódico y realizar una actuación consensuada que facilite una participación equitativa del profesorado en este programa de movilidad europea.

También es necesario solicitar a las administraciones una reducción mayor de horas del coordinador Erasmus y una remuneración económica por la labor desarrollada, ya que su dedicación horaria es mayor que otros cargos si remunerados, como las jefaturas de departamento.

Por último, es necesaria una apuesta por la internacionalización de los Conservatorios Superiores teniendo en cuenta no sólo la movilidad out e in del personal docente, alumnado y PAS. Es por esto que se debe iniciar un plan de internacionalización a nivel de centro que diferencie entre la concepción clásica del término, entendida como movilidad y diferenciada por programas, instituciones, niveles y disciplinas (De Wit,2010); y la internacionalización en casa.

Referencias

- Cañibano, C., Otamendi, J., Andújar, I. (2008). Measuring and assessing researcher mobility from CV analysis: the case of the Ramon y Cajal programme in Spain. *Research Evaluation*, 17(1), 17- 31.
- Decreto 82/2009, de 12 de junio, del Consell, por el que se aprueban los Estatutos del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana. [2009/7067]
- De Filippo, D. (2008). *Movilidad y producción científica en la UC3M. Estudio de la actividad científica del profesorado a partir de bases de datos institucionales* (Universitas XXI) y bibliográficas (WoS, ICYT, ISOC) (1997-2005). [Tesis doctoral] Universidad Carlos III de Madrid.
- De Wit, H. (2010). *Internationalisation of Higher Education in Europe and Its Assessment, Trends and Issues* (The Hague, Netherland: NVAO).
- Mottareale Calvanesse, D. (2018). *La internacionalización de la docencia en educación superior: el caso de la Universidad Complutense* [Tesis doctoral. Universidad Complutense]. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/48347/1/T40331.pdf>
- Woolley, R., Turpin, T. (2009). CV analysis as a complementary methodological approach: Investigating the mobility of Australian scientists. *Research Evaluation*, 18(2), 143-151.

Friedrich Gulda - *L'enfant terrible*

Itxaso Sainz de la Maza Bilbao

*Conservatorio Juan Crisóstomo de Arriaga (Bilbao)
Centro Superior de música del País Vasco – Musikene, España*

Abstract

Friedrich Gulda was one of the most influential pianists of the 20th century. Tired of certain conventions of the world of classical music, he decided to experiment with jazz. The deep study of this genre, as well as a totally different and personal way of playing the classical piano repertoire - with improvised ornaments, variations with respect to what is written in the score, among many other examples - turned it into a completely controversial and criticized figure. So much so that some even nicknamed him “the terrorist pianist.” This research aims to make known Gulda’s professional and musical career, as an example of a versatile musician. We will discover that combining or knowing music of different genres, such as classical or jazz, is a fully enriching and beneficial experience for the artistic development of musicians. Likewise, we will reflect on how these ideals could be included in the educational field, in order to benefit the future of the music professionals.

Keywords: Gulda, Piano, Jazz, Improvisation, Classical.

Friedrich Gulda - *L'enfant terrible*

Resumen

Friedrich Gulda fue uno de los pianistas más influyentes del siglo XX. Cansado de ciertos convencionalismos del mundo de la música clásica, decidió experimentar con el jazz. Así, el estudio intensivo de este género, así como una manera de tocar el repertorio pianístico clásico totalmente independiente y personal – con ornamentos improvisados, variaciones con respecto a lo que en la partitura está escrito, entre otros muchos ejemplos – lo convirtieron en una figura completamente controvertida y criticada. Tanto que algunos le llegaron incluso a apodarar “el pianista terrorista”. Esta investigación tiene como objetivo dar a conocer la trayectoria profesional y musical de Gulda, como ejemplo de músico polifacético. Descubriremos que el compaginar o conocer música de diferentes géneros, tales como la clásica o el jazz, es una experiencia plenamente enriquecedora y beneficiosa para el desarrollo artístico de los músicos. Asimismo, reflexionaremos sobre cómo dichos ideales podrían incluirse dentro del ámbito educativo, en beneficio de los futuros profesionales de la música.

Palabras clave: Gulda, Piano, Jazz, Improvisación, Clásica.

Introducción

Friedrich Gulda nació en 1930 en Viena en el seno de “una pequeña familia burguesa bastante conservadora” y recibió desde temprana edad una educación musical estricta. Gracias a su talento y su triunfo en el Concurso Internacional de Ginebra, comenzó pronto una intensa actividad concertística.

Sus profesores y compañeros le transmitieron, no obstante, una idea muy rígida sobre la seriedad de la música clásica, por lo que comenzó a sentirse asfixiado por la inflexibilidad de un sistema tan conservador y anticuado. Por esta razón, inició una búsqueda para poder complacer sus inquietudes artísticas. Así, entró en contacto y se desarrolló como músico en otros géneros musicales, especialmente en el mundo del jazz, pero también en la música moderna, electrónica y la libre improvisación. También llegó a proponer una reforma educativa que rompiese las barreras estrictas que el mundo clásico imponía.

Es curioso que en la reconocida enciclopedia *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* podemos encontrar una entrada sobre Friedrich Gulda tanto en el apartado de música clásica como en el de jazz. A pesar de que ambas están escritas por el mismo autor, cada una define de una manera distinta al músico:

- En el apartado de clásica: “Pianista y compositor austríaco”.
- En el apartado de jazz: “Pianista, flautista, saxofonista barítono, cantante y compositor austríaco”.

El hecho de que en el apartado de música clásica la ocupación de flautista, saxofonista y cantante (que Gulda ejerció dentro del jazz) no aparezca reflejada como una característica definitoria del mismo, no hace más que demostrar que aún el mundo clásico sigue sin ver al jazz como algo serio o sustancial. Este trabajo pretende dar a conocer la aportación musical y filosófica de Gulda y reflexionar acerca de la práctica de diferentes géneros musicales.

Los recitales de Gulda

Gulda siempre había tenido la sensación de que el sistema clásico se burlaba de él, con sus innumerables contradicciones y fronteras que limitaban la creatividad de los músicos. Por ello, buscaba siempre recursos para dejar en evidencia al mismo, ¡siguiendo la filosofía del “*Verarscht die Verarscher!*” (Tomar el pelo a quien lo toma). Una de las formas más visibles de hacerlo era en sus controvertidos conciertos.

Además de la poca convencional vestimenta que utilizaba en sus actuaciones (con gafas de sol, gorra y ropa de colores), su peculiar forma de tocar era lo que más irritaba al público clásico – conservador. Para empezar, su sonido era muy particular. Podía resultar incluso desagradable a veces, ya que, para algunos pasajes concretos, Gulda buscaba conscientemente una sonoridad brusca y poco refinada.

Otro factor que llamaba especialmente la atención era la poca atención que el pianista ponía en el paso del pulgar en escalas o arpeggios o lo poco que respetaba las indicaciones escritas por los compositores. En ocasiones, se inventaba incluso ornamentaciones, dinámicas y otros aspectos que no aparecían en la partitura.

Lo que en realidad Gulda buscaba en sus interpretaciones era la autenticidad o, mejor dicho, su verdad: “Cada intérprete explica su propia leyenda sobre los compositores: y yo explico la mía”.

Medidas educativas

Otra de las singularidades de los recitales de Gulda era que se negaba a fijar un programa establecido. Le gustaba adoptar en sus recitales “medidas educativas”. Así, yuxtaponía muy asiduamente música de diferentes géneros, esencialmente música clásica y jazz, e incluso composiciones suyas. Con ello pretendía enseñar al público música que para ellos no era familiar, además de juntar públicos de estilos extremos en la misma sala que, si no fuera por estos encuentros, no tendrían ningún tipo de contacto.

Son remarcables en este sentido algunos proyectos que llevó a cabo juntando reconocidas personalidades de ambos géneros, como por ejemplo la grabación discográfica del concierto para dos pianos en Re Mayor K. 365 de W. A. Mozart junto a Chick Corea, el director Nikolas Harnoncourt y la orquesta Concertgebouw de Ámsterdam.

Como novedad también, Gulda disponía siempre en el escenario de un micrófono para dirigirse a sus oyentes y explicarles las obras que interpretaba, siempre con la “actitud positiva” de la que muy frecuentemente hablaba.

La actitud positiva

Ese espíritu positivo al que Gulda hacía referencia asiduamente se encontraba, según el músico, en la música de Mozart, “maestro de los maestros”, y en la música de discoteca. Y es que, especialmente en la década de los 90, Gulda se aproximó a los DJs, a quienes admiraba profundamente por considerarlos los músicos más creativos del momento.

Ese estado positivo, según Gulda, era esencial en la música puesto que hacía que los oyentes se sintiesen felices y vivos, y es el mismo espíritu que buscaba él en las obras que escribía.

En contraposición a ello se encontraba la “mentalidad sombría” vienesa, aquella caracterizada por la más profunda melancolía y “estado suicida” de tantos artistas que pasaron por la ciudad.

Como hemos visto, a Gulda le gustaba reírse del sistema conservador austriaco y por ello creó la figura de Albert Golowin. Desde 1969 se disfrazaba con peluca y aparecía, especialmente en televisión, bajo ese pseudónimo cantando canciones negativas y melancólicas compuestas por él mismo. Nadie supo que era él hasta años más tarde.

Los “cajones de la sociedad”

El hecho de que Gulda traspasara las fronteras entre los diferentes géneros fue todo un escándalo. Nunca ningún músico tan reconocido procedente, además, de una de las instituciones más conservadoras de Europa como era el Conservatorio de Viena, había mostrado tantísimo interés por el jazz. No debemos olvidar que para Gulda tampoco sería fácil, puesto que durante su juventud vivió bajo el régimen nazista, época en la cual el jazz era considerado “música degenerada” y estaba prohibido.

Gulda consideraba que los músicos estaban encasillados dentro de “unos cajones artísticos y sociales” y el hecho de mezclarlos era un absoluto “tabú musical y social”. Así, las diferencias entre el jazz y la clásica, además de por evidentes elementos estéticos, se veían acentuadas por los límites sociales: “Es la música de dos clases sociales diferentes. Una es la música de los ricos blancos otra la de los negros pobres. Quien traspasa esa frontera es: o un revolucionario o un tonto.”

Por tanto, la labor de Gulda iba mucho más allá que sus inquietudes musicales, trataba de cambiar la sociedad. Él mismo defendía: “Hay una frase que define de la mejor forma posible lo que llevo haciendo toda la vida: lucho contra el apartheid musical.”

Reflejo de ello son sus composiciones, cuyo estilo compositivo no es fácil de catalogar, ya que los límites entre el jazz y lo clásico son muy ambiguos. Gulda conseguía, de esta manera, romper con la cerrada clasificación que él detestaba. Mención especial merece *Paradise Island*, una de sus últimas obras, en la que trataba la incorporación de la música negra en la cultura occidental, como crítica social al mundo conservador y la molestia que a este último le causaban los géneros musicales diferentes a él.

Propuesta pedagógica

Un momento que marcó un antes y un después en la relación de Gulda con la sociedad austríaca ocurrió en 1969. El comité del “Concurso Internacional de Beethoven” de la *Staatsakademie* de Viena le notificó que se le sería concedido en la gala de clausura el *Beethovenring*, un galardón en reconocimiento a su trayectoria como intérprete devoto de dicho compositor.

En la gala de entrega, Gulda pronunció un discurso muy controvertido en la *Musikvereinsaal* dedicado especialmente a los jóvenes estudiantes de la Academia que estaban presentes en el acto. Explicó que no se sentía en absoluto identificado con los criterios que el comité había tenido en cuenta para otorgarle el premio. Si bien él había estudiado en la Academia y había sido ganador de concursos, lo que había conseguido con la música no había sido gracias a ellos, sino como una reacción en contra de los mismos. Así, invitó al jurado a retirarle el galardón y a otorgárselo a otra persona.

Manifestó también el hecho de que, a su juicio, “un instituto tan y tan conservador como lo es la *Staatsakademie* de Viena no estaba verdaderamente habilitado para otorgar una distinción que llevase el nombre del mayor revolucionario de la historia de la música”.

Acto seguido, hizo una dura crítica del proyecto educativo de la *Staatsakademie*. Acusó a la institución de no actuar bajo los ideales innovadores y revolucionarios de Beethoven y de preocuparse únicamente de “crear funcionarios musicales”, a los cuales “oprimen y obligan a repetir como un loro”. También denunció que el plan de estudios “se centra únicamente en la música de la patria y excluye la del resto del mundo; al contrario de lo que debería hacer una *Hochschule*”.

Propuso también una reforma educativa, la cual contendría, como mínimo, los siguientes cuatro puntos:

1. Una ampliación de los estudios musicales, de manera que no engloben únicamente la música europea, sino también el estudio de las prácticas más importantes de fuera de Europa (Jazz, música india...). En este sentido, Gulda decía que “en todas las escuelas de educación primaria se enseñan lenguas extranjeras; únicamente en la escuela superior de música se enseña la lengua materna”.
2. Un estudio intensivo sobre la práctica de la improvisación a lo largo de la Historia de la Música, sin que llegase a ser una asignatura pesada, dado que sería absurdo teorizar la improvisación.
3. Una reforma completa de la asignatura de Historia de la Música, eliminando “la memorización inútil de fechas de nacimientos y muertes de compositores barrocos y renacentistas” y transmitir al alumnado “la verdadera fuerza de estas épocas, la improvisación, fruto de una entusiasta espontaneidad”.
4. Una participación de los estudiantes en las decisiones de las academias; especialmente, en cuanto al plan de estudios se refiere.

Después de este largo e intenso discurso, la Academia acusó a Gulda de ser un prepotente e indecente. Razón por la cual Gulda devolvió el premio. A partir de esta fecha muchos fueron los que apodaron a Gulda con el nombre de “*pianista terrorista*”.

Conclusiones

El crítico y poco habitual discurso sobre la sociedad austríaca y el mundo de la música clásica hizo que Friedrich Gulda se ganase unos cuantos enemigos a lo largo de su vida. A pesar de que ha pasado medio siglo desde su controvertido discurso en la *Musikvereinsaal*, momento en el cual le otorgaron el *Beethovenring*, el panorama educativo que él describía ha cambiado, a mi juicio, más bien poco.

En España, sí que podemos observar ciertos avances y modificaciones en los planes de estudios de algunos centros superiores (pero no en todos), como por ejemplo la implantación de la asignatura de improvisación o asignaturas relacionadas con otros géneros (como el jazz o música tradicional) para estudiantes de interpretación de música clásica. Aunque bien es verdad que las mismas no son ni un eje central de la programación, ni tampoco se tratan en profundidad. Así, la mayoría del alumnado de interpretación concluye sus estudios superiores con la sensación de no saber improvisar.

Otro obstáculo que debemos tener en cuenta es que la gran mayoría de los estudiantes de música clásica entran en contacto por primera vez con estas disciplinas una vez se encuentran realizando los estudios superiores, puesto que escasamente se tratan en los conservatorios profesionales o en las escuelas de música. ¿Por qué no podríamos incluir estas disciplinas ya desde una edad temprana, tal y como se considera Lenguaje Musical una asignatura esencial al inicio de la formación musical?

A pesar de todos estos problemas burocráticos, y tal y como Gulda defendía, el desarrollo musical de uno depende al final no del centro o los profesores con los que estemos estudiando (aunque bien es cierto que podrían facilitar e impulsar este proceso en gran medida), sino de nosotros mismos y de nuestra propia búsqueda personal de conocer nuevas y diferentes formas de hacer música.

Lo cierto es que trabajar única y exclusivamente la interpretación del repertorio clásico y descuidar otras facetas, como la improvisación, la composición o el contacto con otros géneros musicales, es completamente delimitante para el desarrollo íntegro del alumnado de música, así como para su futura vida profesional. Y es que cultivar otras facetas hará que los estudiantes adquieran nuevas competencias que podrán aplicar en su futuro laboral; por ejemplo, si desean ser docentes, repertoristas (en el caso de los pianistas), o incluso abarquen nuevos formatos de conciertos en los que sea posible atraer a más público, al ofrecer nuevas y frescas ideas, tal y como Gulda demostró.

Referencias

- Gulda, F., Anders, U. (2000). *Worte zur Musik*. Weitra (Austria): Verlag. Bibliothek der Provinz.
- Leipold, F., Mirow, B. (2007). *So What!* [Documental]. Austria: LOFT Production.
- Hillenbrand, M. (2004). *Lebenslauf von Friedrich Gulda* [en línea]. Kaiserslautern (Alemania): Klassika. Die deutschsprachigen Klassikseiten. Disponible en: http://www.klassika.info/Komponisten/Gulda/lebenslauf_1.html

From classroom to reality: Pedagogical practices in design oriented towards community contexts

Cláudia Raquel Lima

*Universidade Lusófona do Porto / ID+, Unexpected Media Lab
Faculdade de Belas Artes Universidade do Porto, Portugal*

Abstract

This paper addresses pedagogical practices developed in the context of the Communication Design Degree at Lusófona University of Porto, Portugal, aimed at integrating students into the workforce as well as raising awareness for the importance of the designer's role as a social agent through projects carried out for social institutions, including the Portuguese Red Cross and Eu Sou Eu - Association for the Social Inclusion of Children and Young People. The projects include the development of campaigns to raise volunteers and funds for the institutions, development of visual identities and printed publications. These practices require direct contact with the client and knowledge of the institution's mission, forms of social action and specificities, for the construction of solutions adjusted and oriented towards their needs and the needs of the community they serve. These pedagogical approaches have proven to be an added value for the students' training resulting in an effective opportunity for them to work with clients in real projects; the possibility to see their work recognized, published, and used by the community; and a growing awareness for the importance of the designer's role as a social agent.

Keywords: Pedagogical practices, social design, citizenship, Lusófona University of Porto.

Del aula a la realidad: prácticas pedagógicas en diseño orientadas a contextos comunitarios

Resumen

Este artículo aborda las prácticas pedagógicas desarrolladas en el contexto de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación de la Universidad Lusófona de Oporto, Portugal, con el objetivo de integrar a los estudiantes en la fuerza laboral, así como concienciar sobre la importancia del papel del diseñador como agente social a través de proyectos llevados a cabo para instituciones sociales, incluida la Cruz Roja Portuguesa y Eu Sou Eu - Asociación para la Inclusión Social de Niños y Jóvenes. Los proyectos incluyen el desarrollo de campañas de captación de voluntarios y fondos para las instituciones, desarrollo de identidades visuales y publicaciones impresas. Estas prácticas requieren el contacto directo con el cliente y el conocimiento de la misión de la institución, formas de acción social y especificidades, para la construcción de soluciones ajustadas y orientadas a sus necesidades y las necesidades de la comunidad a la que sirven. Estos enfoques pedagógicos han demostrado ser un valor agregado para la formación de los estudiantes resultando en una oportunidad efectiva para que trabajen con clientes en proyectos reales; la posibilidad de ver su trabajo reconocido, publicado y utilizado por la comunidad; y una creciente conciencia de la importancia del papel del diseñador como agente social.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, diseño social, ciudadanía, Universidad Lusófona de Porto.

Introduction

In the context of the Communication Design Degree of the Lusófona University of Porto (ULP), Portugal, several citizenship projects have been developed with 3rd year students that aim their integration into the workforce as well as to raise awareness for the importance of the designer's role as a social agent. These projects have been carried out within the discipline of Design Laboratory with Portuguese social institutions including the Portuguese Red Cross and Eu Sou Eu - Association for the Social Inclusion of Children and Young People.

This paper describes these pedagogical practices, implemented in the curriculum since 2018, which resulted in the development of a set of projects materialized in fundraising campaigns, campaigns to raise volunteers, visual identities, and printed publications to be disseminated within the communities where these institutions work.

Working methodology

The practices addressed in this paper envisage the transition from academic activity to professional activity in a context where students still benefit from support and guidance from teachers for the implementation of projects. Every year, partnerships are established between ULP and social institutions and project proposals are created aimed at responding to specific and real needs of these institutions and the communities they serve. For the development of the project Design Thinking methods are used (Ambrose & Harris, 2010; Lupton, 2011) as the basis of a work process divided into three essential phases: problem definition; project ideation; project implementation.

Problem definition

At the beginning of the school year, the institution is presented by one of its representatives at ULP, along with the work proposal. Possible approaches to the project and feasible ways of implementation are also discussed, since most of the institutions involved do not have funding for the production of materials. This is followed by a session for research and reflection on the proposal, where data is gathered on the client and on the project, on previous proposals carried out either by the client or by similar institutions (positive and negative outcomes are observed) and on the target audience. At this point several questions emerge. Afterwards, a field visit is made to the client's facilities, allowing students to have a deeper knowledge of the institution and its staff (ways of working, mission, forms of social action, specificities and needs), as well as to ask questions arising from the visit and previous research. From this, the project briefing is drawn, clearly identifying the problem for the achievement of solutions adjusted and oriented towards the needs of both the institution and the community.

Project ideation

As suggested by its designation, the discipline of Design Laboratory assumes a laboratorial character, in an environment similar to a design studio, where students develop proposals autonomously, although oriented by the teacher. At this stage three interim presentations are scheduled in the class context aimed at the exhibition, analysis and discussion of results obtained so far. In the first presentation students report on conclusions they have drawn from the research process, and possible ways of approaching the project. In the second, they propose a strategic communication plan to be developed, taking into account the needs and specificities of the client and the community. They also present a set of media to be worked on, still in draft. At this stage the project's viability is evaluated both in graphic

terms (originality, suitability, accessibility, usability) and in terms of implementation (material and financial viability). In the third presentation students present the project carried out so far, for analysis and discussion, being identified weaknesses in the project and possible forms of action.

Project implementation

Once the project is concluded, an oral presentation is made using visual projection, still in the classroom context, to identify the best way to communicate it to the client. Afterwards, a session is scheduled with the client where students present their work and clarify questions arising from it. The client is also given a file of each project containing a brief description of its concept, the design methodology applied, images of supports made and possible future developments. In the following weeks it is selected one or more proposals to be implemented, being the authors/students notified by the teacher. From this point on, the student works directly with the client in the implementation of the project, whether printed or online, effectively materializing a professional relationship beyond the academic activity.

Projects developed

Since 2018, several projects have been developed mainly for two social organisations: Portuguese Red Cross, through the Delegations of Matosinhos and Vila Nova de Gaia, and Eu Sou Eu - Association for the Social Inclusion of Children and Young People.

Working for Portuguese Red Cross

The projects developed for Portuguese Red Cross included the creation of campaigns to attract volunteers for the Delegation of Matosinhos, to attract members for the Delegation of Vila Nova de Gaia — campaign “member for 1€ per month” —, an editorial project also for this Delegation, campaigns to attract volunteers and to raise funds for the repair/restoration of the Crestuma Children Centre (managed by the Delegation of Vila Nova de Gaia). These projects were based on the assumption of the absence of funding for the production of media, so students had to think of communication strategies and campaigns at zero cost or, alternatively, possible ways of funding. Therefore, part of them chose to use the web platforms of the institution (website and social networks) as a privileged means of communication, taking advantage of the potential of these platforms to boost the campaigns through, for example, multimedia animations and the creation of seasonal posts (Figure 1).



Figure 1. Campaign for the Delegation of Matosinhos. Design: Margarida Pereira, 2018

A limited number of proposals presented printed media, and, in these cases, production costs were budgeted, and ways of funding were studied, usually through the support of partners such as the City Council or sponsorship from local companies. In all cases these media were not the basis of the campaign, which could be carried out exclusively through online media.

Only the editorial project, developed for the Delegation of Vila Nova de Gaia, had resources for printing. This Delegation had conducted a Mental Health Screening within the community with the aim of providing access to a mental health service oriented towards individuals who had gone through traumatic experiences. Following this, it was proposed to students to develop a publication in order to return to the community the results of the Screening. This editorial project was a real challenge for students, as it involved a multidisciplinary team in a graphic work that required the design and layout of the publication, the development of pictograms for the psychological areas covered in the screening and infographics, with a range of fields of knowledge in graphic design being used. The results were diverse, many of them of great graphic quality (Figure 2). However, perhaps due to the complexity and scale of the work, not all students managed to complete the project, presenting a layout study for each type of content, a complete set of pictograms and the infographics required.



Figure 2. Publication for the Delegation of Vila Nova de Gaia, Design: Irina Khachaturova, 2019

Working for Eu Sou Eu - Association for the Social Inclusion of Children and Young People

Eu Sou Eu is an association for social integration that aims at the inclusion of children with trisomy 21 and other types of disabilities, as well as children and young people who are experiencing some kind of problem. It offers various activities and seeks to create training and professional opportunities for youngsters with trisomy 21 who have completed the 9th grade, since the school learning period for them tends to be taken as finished in this year.

The first proposal was the design of the visual identity for Eu Sou Eu (Figure 3). It included the graphic design of the logo and stationery, leaflets to promote the institution, website and social networks, a campaign to attract volunteers and merchandizing for sale to the public, envisaging ways of sustainability. Additionally, students were asked to develop the visual identity and promotional materials for one of two initiatives of Eu Sou Eu: *Inclusão com arte* (Inclusion with art), a project that proposes to take art workshops to schools and parish councils.



Figure 3. Visual identity for Eu Sou Eu. Design: Inês Soares, Joel Maia and Yago Domingues, 2021

All students revealed an enormous commitment and dedication to this project, presenting diverse results, many of them of great graphic quality, which made it difficult, according to the representatives of the Association, to select the works to be published. The projects of seven students were selected, so they are currently working directly with the client.

Final considerations

The projects developed in partnership with social institutions have proved to be an effective added value. On the one hand, they provide students with a professional context, requiring direct contact with the client, in-depth knowledge of the institution and knowledge of the community it serves to achieve suitable solutions. On the other hand, these projects also highlight the importance of the designer's role as a social agent. The student is confronted with real social problems found in the community (situations of poverty, domestic violence, special educational needs, abandonment of elderly people), and the needs of the institutions themselves. And, in this context, they develop communication strategies trying to attract forms of support, strategies that should be based on a set of premises: response to specific needs initially appointed; usability and longevity of the projects, considering future developments; viability of the proposals - considering solutions at zero cost or, alternatively, thinking of ways of funding.

The use of a methodology based on Design Thinking methods and the interim presentations of results help the student to organize and structure the different work stages, including the problem definition, which requires a period of research, the practical development of the project, where several solutions are tested, and implementation. It compels the student to a continuous critical reflection, to the articulation of ideas and to the analysis and discussion of the results of their own work and that of their peers.

In the semesters where such projects were carried out, there was a growing involvement of students. Along the process they developed a thorough research on the social issues addressed, conducted interviews with bodies of these institutions, collected information through analysis of statistics and published news, and analyzed graphic materials already made. As the majority of the projects were multidisciplinary and largescale, they required the combination of different knowledge acquired throughout the course in various disciplines, namely, brand identity, poster design, editorial design, typography, infographics, illustration and web design.

At the end of each semester, the knowledge acquired is not limited to the domain of academic design exercises, but extends to social learning, humanitarian values and ways of acting through design projects aimed at citizenship. That is, the student moves towards a definition of her/his positioning as a designer in relation to the social context: the role of the designer as a social agent.

Acknowledgments

This work is financed by national funds through FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., under the project UIDB/04057/2020.

References

- Ambrose, G., Harris, P. (2010). *Design Thinking*. Ava Publishing.
- Lupton, E. (2011). *Graphic Design Thinking: Beyond Brainstorming*. Princeton Architectural Press.

The piano in the orchestra

Itxaso Sainz de la Maza Bilbao

*Conservatorio Juan Crisóstomo de Arriaga (Bilbao)
Centro Superior de música del País Vasco – Musikene, España*

Abstract

The education of the pianists is generally focused on the solo repertoire. This fact often makes us forget another possible professional opportunities that piano students themselves do not know and that can also be extremely enriching for their musical development, such as being a pianist in an orchestra. The truth is that there is a huge lack of knowledge and disinterest in the world of the piano in the orchestra is concerned. The academic curriculum of most conservatories also does not help students to find out about it, and there is not much literature on it. Without forgetting that the way of playing the piano in an orchestra requires specific skills that are not worked on during the professional training of pianists. This research aims to make known the symphonic repertoire with piano and which function this instrument has been acquiring within this formation. We will also reflect on the interpretive skills that this practice requires.

Keywords: Piano, Orchestra, Instrumentation, Interpretation.

El piano en la orquesta

Resumen

La formación de los pianistas está generalmente orientada al estudio del repertorio solista. Este hecho hace que muchas veces olvidemos posibles salidas profesionales que los propios estudiantes de piano desconocen y que pueden ser, asimismo, sumamente enriquecedoras para su desarrollo musical, como por ejemplo ser pianista de una orquesta. Lo cierto es que existe un enorme desconocimiento y desinterés en cuanto al mundo del piano en la orquesta se refiere. El currículum académico de la mayoría de los conservatorios tampoco ayuda a los estudiantes a informarse sobre ello, además de que no existe mucha bibliografía al respecto. Sin olvidar que la forma de tocar el piano dentro de una orquesta requiere unas habilidades específicas que muy pocas veces son trabajadas durante la etapa formativa de los pianistas. Esta investigación pretende dar a conocer el repertorio sinfónico que incluya el piano dentro de la plantilla orquestal y qué función ha ido adquiriendo este instrumento dentro de esta formación. Asimismo, reflexionaremos acerca de las destrezas interpretativas que requiere esta práctica.

Palabras clave: Piano, Orquesta, Instrumentación, Interpretación.

Introducción

Durante el período de formación, la carrera de los pianistas está orientada la gran mayoría de las veces al mundo solista. El repertorio que un estudiante de piano presenta a su profesor es completamente diferente al que trabaja, por ejemplo, un flautista. Así, es muy habitual encontrar en las programaciones

de estos últimos instrumentistas obras para flauta solo, sonatas para flauta y piano, conciertos para flauta y orquesta, pasajes orquestales e, incluso, obras para instrumentos afines, como el piccolo. Que los pianistas trabajen en clase de instrumento una pieza de música de cámara es prácticamente inconcebible, a pesar de la enorme dificultad de la parte de piano de las obras correspondientes a este género. ¡Y qué decir ya, del repertorio orquestal pianístico!

Lo cierto es que trabajar única y exclusivamente el repertorio solista y descuidar otras facetas es completamente delimitante para el desarrollo íntegro de los pianistas, así como para su futura vida profesional. Las oportunidades laborales que los mismos pueden encontrar abarcan, en realidad, un enorme abanico de posibilidades: música de cámara, repertorista de instrumentos o cantantes, integrante de un ensemble de música contemporánea, acompañante de coro y... ¿por qué no? También puede ser un músico de orquesta.

Esta práctica requiere, no obstante, una serie de habilidades específicas y un conocimiento del repertorio orquestal que debería ser trabajado desde el conservatorio, a fin de garantizar las competencias necesarias para el desempeño profesional de los pianistas en este ámbito.

Antecedentes del piano como instrumento orquestal

A pesar de que la orquesta es un organismo que se consolida durante los siglos XVI y XVII, no podemos considerar el piano como instrumento orquestal institucionalizado hasta comienzos del siglo XX. Una de las razones evidentes es que el piano moderno es un invento de comienzos del siglo XVIII. No obstante, sí podemos hablar de antecedentes a dicha incursión en la función que los instrumentos de teclado (especialmente el clave) desempeñaron en el período barroco con la técnica del bajo continuo. A partir de 1750 el uso del bajo continuo fue reduciéndose al acompañamiento en los recitativos de óperas y oratorios. Además, coincidiendo con la aparición del pianoforte el clave fue sustituido por ese nuevo instrumento. Dado que el nivel sonoro del pianoforte era más suave, los instrumentos de teclado se volvieron menos útiles a la hora de suministrar armonías y dirigir el conjunto instrumental, por lo que fue cayendo en desuso.

Desde 1830 a 1850 los únicos recitativos acompañados sólo por el bajo continuo eran los de algunas óperas cómicas italianas. Como ejemplo podríamos citar la ópera *L'Elisir d'Amore* (1831) de G. Donizetti, donde el compositor especificó el uso del piano para los recitativos acompañados a solo.

El piano como sustituto orquestal

Esporádicamente algunos compositores detallaban en algunas partes de sus obras que, en caso de que ciertos instrumentos de la orquesta no estuvieran disponibles, las mismas podían ser interpretadas por el piano. G. Bizet, por ejemplo, en sus suites nº1 y nº 2 de *L'Arlésienne*, incluye en su plantilla orquestal el arpa (o piano). Especifica, además, la necesidad de utilizar este último instrumento antes que el arpa en caso de que la obra se toque con orquesta reducida.

Casos aislados

Existen algunos pocos casos en los que el compositor señala específicamente la inclusión del pianoforte en la plantilla orquestal. Como ejemplos curiosos podríamos citar la escena y aria para soprano "*Ch'io mi scordi di te... Non temer*" KV. 505 de W. A. Mozart o el último movimiento de la Sinfonía nº 98 en Si bemol Mayor Hob. I/98 de J. Haydn.

Primeras obras con el piano en la plantilla orquestal

En el siglo XIX la orquesta pasa a pertenecer a la vida musical pública, en contraposición al siglo XVIII, en el que la misma quedaba reducida a la corte. Por esta razón, comenzaron a usarse salas de concierto y teatros más grandes y creció el número de público, hecho que supuso un estímulo financiero importante para la ampliación de la formación.

Así, se aprecia un aumento en el número de intérpretes de cuerda y de viento – madera y aparecen nuevos instrumentos en la orquesta como el clarinete bajo, el flautín, el contrafagot, algunos instrumentos de percusión e incluso ocasionalmente el órgano. Destacable es también la incorporación de la celesta en 1891 en la ópera *El Voivoda* de P. I. Tchaikovsky.

Todas estas novedades en las composiciones orquestales incluyen una sonoridad cada vez más grande y la aparición de nuevos colores y timbres que los compositores tendrían muy en cuenta a la hora de escribir. A causa esta nueva realidad, se comienza a introducir también el piano de manera puntual a modo de experimentación.

La primera obra en la que encontramos el piano como instrumento integrante de la orquesta es en *Lélio, ou le retour à la vie* (1831) de H. Berlioz. El propio compositor explica que dicha elección se debe a cuestiones estéticas y por la imposibilidad de encontrar otro instrumento que sea capaz de conseguir la misma sonoridad que el piano.

Otros ejemplos de obras con piano de estos años son la Sinfonía nº 3 (1886) de C. Saint – Saëns, *Printemps* (1887) de C. Debussy o la Sinfonía n. 8 en Mi bemol Mayor (1906) de G. Mahler.

La institucionalización del piano dentro de la orquesta

A comienzos del siglo XX comienza a haber un movimiento de compositores que reaccionan contra los últimos vestigios del romanticismo y del impresionismo liderados por I. Stravinsky. Además, en esta época se comienza a introducir regularmente el piano en la plantilla orquestal por su carácter percusivo, ya que, como explica W. Piston, “algunos compositores del siglo XX han mostrado preferencia por el piano como sustituto del arpa, intuyendo que el arpa está cargada de ciertas connotaciones románticas que querían evitar.”

Stravinsky y su diabólico títere

El estreno en 1911 del ballet *Petrushka* de Stravinsky supone un momento clave en la consolidación del piano como parte de la plantilla orquestal. Un año antes Stravinsky ya había utilizado el piano en *El pájaro de fuego*, aunque con un papel notablemente menos comprometido. A partir de entonces el compositor ruso incluirá en muchísimas de sus obras orquestales este instrumento, llegando a incluir incluso cuatro pianos en *Las Bodas* (1923).

Originalmente *Petrushka* iba a ser un concierto para piano y orquesta, en el que dicho instrumento representaba al protagonista del ballet – el títere *Petrushka* – que luchaba contra el titán de la orquesta. Así, se pueden observar numerosos pasajes virtuosos y con carácter solístico en la parte de piano, heredados de la idea original. Claro ejemplo de ello son los célebres pasajes *La Danza Rusa* o *La Habitación de Petrushka*.

La influencia que la parte de piano de *Petrushka* tuvo en sus obras contemporáneas fue muy significativa. Leiva Vera establece en su tesis doctoral una interesante relación entre *Petrushka* y los ballets *El mandarín maravilloso* (1924) de B. Bartók y *El sombrero de tres picos* (1919) de M. de Falla, compositores, por cierto, que utilizaron el piano dentro de la orquesta de manera muy frecuente. Las principales características en común que tienen la parte de piano de los tres ballets son la función percusiva del instrumento y su escritura brillante y repleta de indicaciones dinámicas.

Otros célebres pasajes

Es curioso que el mismo año que Stravinsky compuso *Petrushka*, A. Scriabin escribió su Sinfonía número 5, *Prométhée ou le Poème du feu* op. 60, en la cual incluía una parte importantísima de piano. Dicha escritura está, sin embargo, muy alejada de la de Stravinsky y no persigue un carácter percusivo, sino todo lo contrario.

O. Respighi escribió también una gran cantidad de obras orquestales con piano, otorgando a dicho instrumento una parte generalmente complicada y virtuosa, como ocurre en *Pini di Roma* (1924). También el compositor alemán C. Orff utilizó muchísimo el piano en su obra, a veces con formaciones atípicas como *Des Turmes Auferstehung* (1921) para 2 coros de hombres y orquesta con 6 pianos. Mención especial merece el brasileño H. Villa – Lobos, quien tiene una producción amplísima en cuanto a orquesta con piano se refiere. Además, en su *Choros* n. 8 (1925) la orquesta incluye dos pianos con piano preparado, doce años antes de que lo hiciera J. Cage. Entre otros compositores que incluyeron el piano regularmente en su obra orquestal podemos citar a B. Martinu, G. Enescu, K. Szymanowsky, S. Prokofiev, D. Shostakovich o A. Copland.

La orquesta de cámara

Coincidiendo con el fin de la Primera Guerra Mundial, se inició un movimiento artístico en contra de la tradición de la gran orquesta wagneriana heredada del siglo XIX que dio lugar a la “orquesta de cámara”, un conjunto considerablemente más pequeño. Esta formación fue además la solución a las terribles consecuencias económicas que la guerra trajo consigo.

El piano encajó perfectamente en las orquestas de cámara, ya que podía sustituir a los instrumentos que faltaban, además de corresponderse su función percusiva con la estética musical del momento. Un claro ejemplo de ello son *Kammermusik* n. 1, op. 24 (1922) de P. Hindemith o *Begleitmusik zu einer Lichtspielszene* (1929) de A. Schönberg. Otros compositores que compusieron específicamente para esta formación fueron Stravinsky, Bartók, Milhaud, Honegger y Britten.

Problemas interpretativos para el pianista en la orquesta

La forma de tocar dentro de una orquesta para el pianista es completamente diferente al resto de disciplinas que son trabajadas durante la carrera (repertorio solístico, música de cámara, etc.). Así, las primeras dificultades a las que se enfrentará el pianista al llegar a un ensayo orquestal son seguir las indicaciones del director y contar los compases de espera propios de las particellas de orquesta, a las que no suele estar acostumbrado.

No menos importante es la colocación del instrumento dentro de la orquesta, que suele estar colocado generalmente detrás de las cuerdas y junto a las arpas. Este hecho hace que el piano se encuentre muy alejado de la figura del director, así como de otras secciones de la orquesta, como los vientos o la percusión. Esta lejanía física supone un obstáculo auditivo para el pianista y puede promover el desajuste rítmico con respecto al conjunto orquestal, puesto que el sonido proyectado por otros instrumentos siempre llegará más tarde y en relación con lo que éste ve en el gesto del director.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es que en numerosas ocasiones se espera que el pianista de una orquesta se encargue de tocar, además del piano, otros instrumentos de teclado, como la celesta, el armonio e incluso el órgano o el *glockenspiel* de teclado. El pianista tendrá que estar familiarizado con las características sonoras y técnicas de estos instrumentos, para poder emitir un sonido que empaste con el sonido orquestal y siempre diferenciando los diferentes roles que pueda adoptar dentro de la orquesta (rol solista, acompañamiento de otras secciones, efectos colorísticos...).

Conclusiones

A pesar de que la incorporación del piano a la plantilla orquestal es históricamente tardía, lo cierto es que son varios los compositores que han otorgado un hueco a este instrumento en sus composiciones para orquesta, especialmente a partir del siglo XX. El repertorio para piano orquestal es lamentablemente desconocido para muchos pianistas y muy poco estudiado durante la formación académica de los mismos.

Lo cierto es que la figura del pianista de orquesta es una posible salida profesional y una actividad muy enriquecedora al posibilitar la interacción con otros músicos (directores, solistas, músicos de orquesta...). No obstante, tocar dentro de una orquesta requiere de una serie de habilidades y competencias específicas que han de ser trabajadas desde la etapa formativa. Por ello, resulta esencial incluir esta materia en el currículum académico de los conservatorios y proporcionar al alumnado de las herramientas oportunas para dicha práctica.

Referencias

- Berlioz, H. (2003). *Grand traité d'instrumentation et d'orchestration modernes*. Kassel: Bärenreiter (Original publicado en 1844).
- Leiva Vera, M. A. (2010). *La consolidación del piano como instrumento orquestal desde la perspectiva de la comunicación musical: Petrouchka de Stravinsky, obra paradigmática, y su influencia en El sombrero de los tres picos de Falla y El mandarín maravilloso de Bartok*. (Tesis doctoral) Universidad de Málaga, Málaga.
- Piston, W. (1992). *Orquestación* (Traducción español por Ramón Barce). Madrid: Real Musical Editores.
- Wood, R. (1934). The piano as an orchestral instrument. *Music & Letter*, 15(2), 139-146. Oxford: Oxford University Press. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/72864>

Contributions of the theater in the inquiry of the students' senses concerning schools and the right to education

Huayra Martincic

Becaria CONICET/ UNPA, Argentina

Abstract

The aim of this article is to describe the contributions of theater in the inquiry of students' meanings about school and the right to education. The use of theater responds to a methodological approach which includes artistic practices coming from a doctoral qualitative research design of multiple bases. This method is based on the hypothesis that the inclusion of theater activities favors the expression of students' meanings about their schooling through the words, gestures, and actions performed in exercises, reflections and dialogues arising from this type of intervention with teenagers. To this end, we first characterize the research problem and the scenario in which students exercise their right to education. Then, we develop a brief review of the background of theatrical experiences and their links with social development dimensions. The paper closes with the presentation of the specific work proposal to be implemented to describe the meanings -and the meaninglessness - of compulsory schooling in management societies. In this case this takes as sample the students from secondary schools located in precarious contexts of Caleta Olivia, Santa Cruz.

Keywords: Theatre, research methodology, education right, young people, meaning.

Aportes del teatro en la indagación de los sentidos de estudiantes sobre la escuela y el derecho a la educación

Resumen

Se busca describir los aportes del teatro en la indagación de los sentidos de estudiantes sobre la escuela y el derecho a la educación. Ello como posibilidad de abordaje metodológico que incluye prácticas artísticas a partir de un diseño de investigación cualitativo de base múltiple en una investigación doctoral. Se parte de la hipótesis de que la inclusión de actividades teatrales puede favorecer la expresión de los sentidos de ellos en torno a su escolaridad a través de las palabras, gestos y acciones realizadas en los ejercicios, de las reflexiones y diálogos surgidas a partir de este tipo de intervención con jóvenes en las instituciones. Para ello, primeramente se caracteriza el problema de investigación y el escenario en el cual les estudiantes ejercen su derecho a la educación. Luego, se desarrolla un breve recorrido de la discusión metodológica en relación a experiencias teatrales a la luz de sus vínculos con dimensiones de índole social. Se cierra el trabajo con la presentación de la propuesta de trabajo específica que se espera realizar a fin de describir los sentidos y sin sentidos de la obligatoriedad escolar en sociedades del gerenciamiento producidos por estudiantes de escuelas secundarias ubicadas en contextos de precariedad de Caleta Olivia, Santa Cruz.

Palabras clave: teatro, metodología de la investigación, derecho a la educación, jóvenes, sentidos.

Introducción: el problema de investigación enmarcado

La Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 en Argentina estableció para todo el territorio nacional la obligatoriedad de la educación secundaria. La provincia de Santa Cruz, por su parte, se adecuó a lo planteado en la normativa vigente a nivel nacional mediante la sanción de la Ley Provincial de Educación N° 3305/2012. Así, quedó definida una educación secundaria obligatoria organizada en un ciclo básico y un ciclo orientado, con una duración de cinco o seis años según la jurisdicción, y un año más en las instituciones de educación técnica. A la vez, los procesos de reforma de la educación secundaria establecen una serie de dispositivos y estrategias que buscan acompañar la trayectoria de los estudiantes para sostenerles en la escuela (Villagrán, 2019).

Si bien de manera sostenida se ha ampliado la cobertura educativa, la diferencia en la cantidad de años, la existencia de instituciones de gestión pública y privada, con diferentes orientaciones y en constante relación con las ocho modalidades existentes permite dar cuenta de una oferta heterogénea, que se diversifica aún más cuando se la piensa más allá de los términos formales y se atiende a las condiciones concretas de cada institución: los contextos en que se inscriben y los recursos humanos, materiales, financieros disponibles (Núñez, Seca y Arce Castello, 2021). Por lo cual es posible sostener que este proceso de expansión se tensiona con condiciones de existencia signadas por una desigual distribución de los recursos (Almada, Bang, Cestare, Grinberg, Pérez y otros, 2019).

Como consecuencia de estas dinámicas de exclusión incluyente (Gentili, 2009), puede reconocerse la existencia de lógicas contradictorias y pujas por permanecer/pertenecer por parte de sectores de la población que antes no accedían a la escuela secundaria. Desde estas comunidades surgen demandas vinculadas al reconocimiento y el deseo de una educación que brinde posibilidades de acceso, permanencia y participación en procesos de aprendizaje de conocimientos considerados socialmente valiosos (Guzmán y Martincic, 2020), asimismo se desarrollan estrategias y acciones con el fin de sostener y mejorar las condiciones en que se ejerce el derecho a la educación (Langer, Cestare y Martincic, 2019).

Sobre la base de estos planteos, se sostiene como hipótesis que los sentidos (Deleuze, 1969) producidos por estudiantes de escuelas secundarias en torno al ejercicio del derecho a la educación, y especialmente su escolarización, se tensionan entre procesos de expansión condicionada (Gentili, 2009) y un "encontrarse en la escuela" asociado positivamente a oportunidades distintas a futuro, siendo entonces un espacio donde se quiere estar (Langer, Cestare y Martincic, 2018).

Breve discusión: la escena como metodología

Los sentidos producidos por los sujetos se inscriben en tiempos y espacios determinados a través de una serie de configuraciones que atraviesan y regulan la vida cotidiana de las poblaciones. En función de ello y para comprender el modo en que es interpelada la escuela por estudiantes, docentes y familias, aquí atendemos a sus prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 1979) desde las cuales no sólo los sujetos definen una identidad social en la se inscriben sino también desde donde se articulan sus sentidos en torno al derecho a la educación y su escolaridad. Para indagar sobre estas prácticas discursivas y no discursivas es posible valerse de la escena como recurso que permite hacer un recorte de una situación y analizar las interacciones que en ella se presentan.

El uso del teatro como espacio para reflexionar e intervenir en la vida social se encuentran ya presentes en las experiencias ditirámicas de la antigua Grecia. Como práctica artística, mediante sus temas y técnicas, el teatro ha buscado ser un medio para la representación de la realidad, un modelo para mantener el status quo o una herramienta para su transformación. El valor del teatro como

instancia de encuentro y reflexión sobre las experiencias sociales compartidas se ha mantenido de modos más o menos explícito hasta el presente, y es posible dar cuenta de la diversificación del arte dramático tanto en lo que refiere a la producción artística como al desarrollo de variadas propuestas alejadas de la creación ficcional.

En Latinoamérica, el surgimiento de proyectos que articulan prácticas sociales con prácticas artísticas encuentran entre sus mayores exponentes a Boal (2015a), quien a partir de las diversas experiencias que se inscriben dentro del teatro del oprimido promovió la idea del hecho artístico como un espacio en el que todos pueden ser actores, y desde el cual es posible articular redes para la reflexión y la acción con otros. En esta búsqueda colectiva por decir la propia palabra y encontrarse para transitar caminos, se desarrollan propuestas de teatro popular (Boal, 2015b) y de teatro comunitario (Scher, 2010), que tensionan propuestas que consideran al teatro el medio desde el cual poner el cuerpo a las vivencias compartidas e imaginar alternativas - otros modos posibles de vivir, de ser, de estar - y discursos que buscan desnaturalizar las lógicas desde las cuales se auto-responsabiliza a los sujetos por no lograr las metas que se les exigen, aún cuando las condiciones no están dadas.

Asimismo, la existencia de propuestas educativas teatrales - con diferentes grados de formalidad - permiten recuperar el valor de las prácticas artísticas como instancia que favorece la expresión y la comunicación libre de prejuicios, y desde una misma, promoviendo el reconocimiento propio y de los otros como actores no sólo en el plano ficcional (Castro, Troiano y Urraco Crespo, 2014). Es decir que estas propuestas invitan a pensar la práctica teatral en relación directa con la vida diaria. Así como medio desde el cual favorecer el surgimiento de miradas, posturas, interpretaciones sobre esa cotidianidad que dan cuenta de los modos en que se regula la vida social, y la existencia de acuerdos, tensiones y enfrentamientos en torno a ello. A partir de retomar la creación compartida, es posible la reflexión, desandar lo expresado allí, las sensaciones surgidas y las evocaciones provocadas mediante el gesto, la palabra y la acción propia y de otros.

Se parte de considerar al teatro como un espacio que habilita otros modos de estar, ser y hacer en el mundo, que no es la realidad pero se nutre de nuestras experiencias cotidianas. Por ello, es posible considerarlo como el lugar para poner en juego los modos en que comprendemos el mundo, así como las formas en que creemos que puede ser y debería ser. Estas ideas se tensionan entre las experiencias subjetivas/particulares y la posibilidad de exponer la existencia de ciertas lógicas compartidas, permitiendo abordar los sentidos producidos por los participantes, en este caso estudiantes.

Se sostiene que mediante la identificación, es posible "ser otros" y al mismo tiempo reconocerse en quienes están en escena. Asimismo, el distanciamiento que plantea la ficción en relación a la propia experiencia, establece un marco que permite el surgimiento de diversas lecturas sobre el mundo dando cuenta de las relaciones de poder, las influencias del contexto y las implicancias subjetivas de estas experiencias. Además, es posible recuperar desde el hacer y el decir en la ficción cuáles son las regulaciones que rigen la vida en común para el conjunto de la población. También, la posibilidad de ver el registro, volver a hacer la escena o retomar un ejercicio en otra oportunidad, promueve la búsqueda de alternativas, habilitando a que los propios actores produzcan una mirada problematizadora sobre sus experiencias.

Posibilidades de las propuestas artístico-teatrales en la investigación académica

Las propuestas artístico-teatrales entramadas con instancias de observación participante, entrevistas en profundidad e instancias de talleres de retroalimentación, pueden ser medios que vehiculicen el mundo interno de los participantes y favorezcan espacios desde los cuales pensar juntas la red de sig-

nificaciones respecto del mundo en que se desarrolla la propia vida. Estas experiencias y actividades pueden permitir dar cuenta de los sentidos y sinsentidos que los actores producen en torno a la educación y la escuela. Creemos que nos puede permitir de modo específico indagar sobre las tensiones que los sujetos producen entre el derecho a la educación y sus condiciones de vida precarias (Butler, 2010), las estrategias para sostener la escolaridad y las demandas hacia la escuela, así como las acciones desarrolladas cotidianamente entre estas contradicciones constantes.

Las prácticas teatrales son un recurso valioso para describir las prácticas discursivas y no discursivas de estudiantes en función de actividades y experiencias compartidas en la ficción así como por las reflexiones posteriores. En este sentido, el juego, la repetición, la variación y el intercambio de roles facilita identificar continuidades y rupturas en los sentidos producidos por los estudiantes en relación a la escuela, el barrio, la familia, los otros, uno mismo, entre otros. Y desde allí, entendemos es posible acercarnos a los mecanismos a partir de los cuales los sujetos producen y establecen las condiciones desde las cuales se interpretan situaciones cotidianas de la escuela, y a sí mismos como sujetos de derecho.

Por tanto y para cerrar, el trabajo a partir de improvisaciones teatrales de situaciones cotidianas de la vida escolar, permitirá recuperar los sentidos en torno al estar en la escuela a través de palabras, gestos, imágenes, que ellos asocian a la vida diaria en la escuela. Entendemos que una propuesta metodológica que incluya prácticas artísticas teatrales sería “una investigación en el terreno de lo práctico, hecha con el cuerpo y con la mente, en la cual el actor va a tener que acometer en nombre propio la tarea que tiene el personaje en el terreno de lo ideal” (Montero, 2013, p. 39), siendo un espacio de transición, en un marco de sostenimiento y cuidado mutuo que minimice la inhibición, favoreciendo la expresión de los sentidos en torno a la educación producidos por los estudiantes.

Agradecimientos

Al Dr. Eduardo Langer por su acompañamiento y valiosas contribuciones.

Referencias

- Almada, M. L., Bang, L., Cestare, M., Grinberg, S., Pérez, A., Venturini, M. E., Villagran, C. (2019). Políticas públicas, educación secundaria y desigualdad. Un estudio en zona norte de Santa Cruz. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 11(4), 37-69.
- Boal, A. (2015a). *Teatro del oprimido*. Interzona Editora
- Boal, A. (2015b). *Técnicas latinoamericanas de teatro popular. Una revolución copernica al revés*. Ed. Corregidor
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. México. Editorial Paidós.
- Deleuze, G. (1969). *Lógica del sentido*. Paidós, Barcelona/Buenos Aires
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del Saber*. Siglo Veintiuno editores.
- Gentili, P. (Abril 2009). *Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina* (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). OEI- N°49
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Ed. Miño y Dávila
- Guzmán, M., Martincic, H. (2020). Precariedad del trabajo, derecho a la educación y desigualdades en las sociedades del gerenciamiento. Comunidad, Territorio y Memoria en Contextos de Desigualdad e Inclusión Social. *Actas de las V Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades / Brigida Baeza...* [et al.]; 1a ed.- Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia - EDUPA
- Langer, E., Cestare, M., Martincic, H. (2018). Ponencia Luchas por el derecho a la educación en Caleta Olivia, presentadas en *V Jornadas de investigación en Ciencias Sociales y humanidades UNSJB*.
- Langer, E., Cestare, M., Martincic, H. (2019). Los sentidos construidos por jóvenes de Caleta Olivia sobre el derecho a la educación: un estudio sobre los efectos de la racionalidad estatal. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 11(2), 136-154.

- Montero, M. (2013). El rol del teatro en la formación del adolescente. En *El teatro en la escuela*. González de Díaz Araujo, G; Trozzo de Servera, E; Montero, M; Sampedro, L y Salas, B. Ed. Aique
- Núñez, P; Seca, V., Arce Castillo, V. (2021). Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en la Argentina. *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2021/45), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
- Scher, E. (2010). *Teatro de vecinos. De la comunidad para la comunidad*. INTeatro -Argentores
- Villagrán, C. (2019) El dispositivo está de moda: dinámicas y personalización en las regulaciones de las trayectorias estudiantiles en educación secundaria. *Textos y Contextos desde el sur*, 7, Vol IV (1)
- Castro, C., Troiano, M. B., Urraco Crespo, J. M. (2014). La cuestión ética y el problema de la formación en valores. En *Educación artística. Horizontes, escenarios y prácticas emergentes*. Chapato, M. E. y Dimatteo, M. C. Ed. Biblos

Multidisciplinary video game development experience with computer science and fine arts students

Ramón Mollá Vayá¹, Francisco José Abad Cerdá¹, Clara Boj Tovar²

¹*Computing and Computer Systems Departament. Universitat Politècnica de València, Spain*

²*Sculpture Departament. Universitat Politècnica de València, Spain*

Abstract

We joined students from the Faculty of Fine Arts and from the Computer Science School enrolled in video games development courses in order to create multidisciplinary work groups. We followed the same working methodology used in the video game development industry. Students worked with on-line collaborative applications to edit design documents, share code, organize the schedule and job assignments, etc. Students used Unity, a state of the art authoring, programming and video game development tool. Finally, Agile methodologies were employed for the development of code and task scheduling for both artists and programmers. We focused on progress monitoring using meetings and tests combined with statistics provided by online code and asset repositories. Most students had no previous experience in developing video games. Students have positively valued the working pace, the follow-up sessions, the agile methodologies, the freedom to choose topics, working with students from other disciplines and the quality of the developed projects.

Keywords: video games, Unity3D, interdisciplinarity, Fine Arts, Computer Science.

Experiencia multidisciplinar de desarrollo de videojuegos con estudiantes de Ciencias de la Computación y Bellas Artes

Resumen

Nos unimos a estudiantes de la Facultad de Bellas Artes y de la Facultad de Informática matriculados en cursos de desarrollo de videojuegos con el fin de crear grupos de trabajo multidisciplinarios. Seguimos la misma metodología de trabajo utilizada en la industria del desarrollo de videojuegos. Los estudiantes trabajaron con aplicaciones colaborativas en línea para editar documentos de diseño, compartir código, organizar el horario y las asignaciones de trabajo, etc. Los estudiantes usaron Unity, una herramienta de creación, programación y desarrollo de videojuegos de última generación. Finalmente, se emplearon metodologías ágiles para el desarrollo de código y programación de tareas tanto para artistas como para programadores. Nos centramos en el seguimiento del progreso mediante reuniones y pruebas combinadas con estadísticas proporcionadas por códigos en línea y repositorios de activos. La mayoría de los estudiantes no tenían experiencia previa en el desarrollo de videojuegos. Los alumnos han valorado positivamente el ritmo de trabajo, las sesiones de seguimiento, las metodologías ágiles, la libertad de elección de temas, el trabajo con alumnos de otras disciplinas y la calidad de los proyectos desarrollados.

Palabras clave: videojuegos, Unity3D, interdisciplinarietà, Bellas Artes, Informática.

Introduction

New integrative approaches to education and training have extended international presence of interdisciplinarity, increasing support in funding agencies and science-policy bodies, and the formation of several new international associations related to interdisciplinarity (Frodeman, Thompson Klein, and Dos Santos Pacheco 2017).

Creative industries often require a highly specialized knowledge combined with transferable generic professional skills, such as problem-solving, a good work ethic alongside “soft” skills, such as teamwork and interpersonal skills (Croitoru *et al.*, 2017).

Interdisciplinarity appears in numerous reports and papers. Even UNESCO includes it in curricula since the last century (UNESCO 1998). However, multidisciplinary is not usually addressed in study plans (Alvarez Blanco *et al.*, 2016).

Training in the development of video games from a single discipline generates technically or artistically qualified professionals. But video games development is a multidisciplinary area where artists, computer programmers, designers, managers or psychologists, among others, converge (Callele, Neufeld, and Schneider 2005).

Formal collaboration between art and computer science students is not new (Parker 2004). Multimedia projects allow the development of transversal competencies necessary for the creation of real applications in a work environment that is as close to the real world as possible (Castro *et al.* 2018) game development teams. Furthermore, art can be used to introduce computing techniques to students in an artistic context (Kessler, Van Langeveld, and Altizer 2009).

The most recognized videogame training centers use interdisciplinarity as a key target methodology. This is the case of universities that already offer degrees in both science and arts such as the University of Southern California (USC), the DigiPen institute, which maintains a strong relationship with Nintendo, or the Savannah College of Art and Design. The University of Utah offers a single Master of Entertainment Arts & Engineering (Phelps, Egert, and Bayliss 2009) which maintains a strong relationship with Electronic Arts. This university brings together students from the School of Computing and the Division of Cinematographic Studies. The program stands out for its shared classes where students work together and cooperate on one year-long projects to make a video game or animated short from scratch. Other examples are Carnegie Mellon University, Champlain College or Oulu Game LAB.

Educative Project

The School of Computer Science (CS) and Fine Arts Faculty at the Universitat Politècnica de València (UPV) already had success stories in training students in video games development. However, it remained to be proven whether the union of both disciplines could generate a more complete (Callele *et al.* 2005) hindering the development of reliable practices and processes for this field. An investigation of factors leading to success or failure in video game development suggests that many failures can be traced to problems with the transition from preproduction to production. Three examples, drawn from real video games, illustrate specific problems: 1 professional training that could increase the success stories as future professionals in game development industry (Jakob 2012). In other words, it was necessary to test whether a real interdisciplinary approach was feasible and if it could improve the results obtained separately.

Initial situation

The UPV has not a specific video games degree. At the fourth year of the Degree in Computer Science, there are two courses: Introduction to Video Game Programming (IVP) which is taught in the first semester and Video Game Development Environments (VDE), 4.5 ECTS each.

The course Video Game Design (VD) is taught during the third year of the Degree in Design and Creative Technologies, second semester. In the same degree, there is another course taught in the first semester of the fourth year: Video Game Development (VDe). Both are 9 ECTS courses. Table 1 shows, highlighted, the two courses that were coordinated in this study. VD and VDE develop video games in 2D while VDe and IVP in 3D.

Table 1.

Teaching calendar for each course

School	Semester		
	6	7	8
Fine Arts	VD (9c) (2D)	VDe (9c) (3D)	
Computer Science		IVP (4.5c) (3D)	VDE (4.5c) (2D)

Content integration

Students from the Fine Arts Faculty are focused on the use of authoring tools. On the other hand, CS students come from a technical profile and, generally, have little knowledge in creating multimedia content.

That is why the students of both degrees are quite compatible with each other. Joining them together could lead to strong synergies if they were given the opportunity to collaborate.

IVP and VDe coincide both in time (first semester), in the objective of the courses (game development) and in the academic year in which they are taught (fourth). Both courses were coordinated to allow multidisciplinary teams. This year, the ratio was one student of fine arts to two students of computer science.

Fine arts students strongly requested for at least two designers in each group. So, finally we worked with teams composed of two arts students and four CS students. No single-discipline groups were allowed.

Methodology

The four courses in videogames shown in Table 1 used the Problem Based Learning (PBL) methodology oriented to accomplish a final product. The goal is to generate all the documentation associated with the different phases of the video game design: the Concept Doc (CD), the Pitch Doc (PD) and the Game Design Document (GDD), as well as to develop a basic prototype called Minimum Valuable Product (MVP). The MVP is evolved during the development and shows at any time the viability of the video game idea up to that moment.

At the beginning of the course, each student presents a game with a PD, with its main features (type of game, characters, mechanics, etc.) Then, each student has to choose four projects she would like to participate in, using an online voting system. Multidisciplinary teams were created around the seven most voted projects. The proponent of each selected idea is assigned the role of “producer”. After the teams are made, they develop the first version of a GDD based on templates that had to be adapted to the characteristics of the project. Then the GDD are presented to the class to receive feedback, and the development of the 3D video games start.

Both VD and VDE projects are self-contained and not multidisciplinary. The working groups are made up of three to five people.

Evaluation

Table 2 shows a schedule of the follow-up acts. On the right, the weight in the final grade.

Table 2.

Timeline of the follow-up acts, together with their weight in the final grade

Act	Week	Evaluation
PD delivery	2	Not assessable
PD defense	3	Co-evaluation (5%) + content (5%)
GDD defense	5	Assessable 5%
Previous level 1 defense	8	Not assessable. Criticism and suggestions
Level 1 defense	11	Assessable. 15%
Fair of Projects	12	Extern Co-Evaluation, user testing
Theoretical test	12	Assessable. 10%
Practical test	13	Assessable. 15%
Final defense	15	Assessable. 35%
GDD	15	Assessable. 10%

An updated version of the GDD was delivered on each checkpoint. At the end of each presentation, the teachers discussed the strengths, the design flaws detected and extensions were suggested. It was common for peers to contribute an idea or ask about how a technical problem had been solved.

The Fair of Projects was held in the hall of the School of Computer Science, and it was open to the public. The groups had the possibility of demonstrating a preliminary version of their video game with a menu system and a complete first level. The groups were aware of the opportunity to show their game to third parties, so they prepared surveys for the attendees and took notes of criticism and suggestions for improvement.

On every evaluable defense act, a confidential survey was carried out, using the intranet of the subject. Each member of the group had to evaluate the degree of involvement of the team since the last evaluation using a 5-level Likert scale, including themselves (self-assessment). Another way to measure the level of personal achievement of every student was by means of a Unity practical exam.

Results

Every group completed a game with at least two levels, with full gameplay, clear objectives, menu navigation and basic game interface. Many groups included suggestions received at the Fair of Projects. Most of the students have ended up very satisfied with the video games produced. Comparing them with our experience in previous years, projects presented good visuals, were robust, with no hangs or bugs, the author content was original and well integrated while the behavior and playability was richer and more consistent.

Entrepreneurship

One of the goals of the educational project was that the students could continue developing the idea of the project in the form of a Final Degree Project (FDP), individually or collectively. At the end of the course, an online survey was conducted to obtain information about possible improvements for subsequent courses. 18 students answered the survey. 72.2% expressed their intention to do a FDP in video games. Of them, half would use the work of the subject as a basis. On the other hand, one third had the intention of commercializing their video game.

Surveys

The survey comprised 23 questions. There were binary response questions, open-ended and others based on a 3 to 5-level Likert scale. Around half of the student in Fine Arts had received teaching in videogames or they had had some previous experience with Unity. The rest had no experience in video games development at all. In Computer Science, only two people had received teaching in video games.

We asked the students for the intensity of the content of the course by using a three-level Likert scale: relaxed (0), adequate (1) and intense (2). Fine Arts had an average of perceived intensity of 0.57 with $\sigma = 0.49$, while, in CS, the average of perceived intensity was the double, 1.18 with $\sigma = 0.57$.

Satisfaction with participation in the Fair of Projects was unanimously satisfactory in Fine Arts, presenting a valuation of 3.83 $\sigma = 0.9$ while CS students rated its usefulness with 4.73 $\sigma = 0.45$ on a 5-level Likert scale.

Comparing this course with the rest of the courses taken that same semester, the level of work was perceived by the Fine Arts students with a 3.86 out of 5, with a $\sigma = 0.83$ while, for CS students was 4.27 with a $\sigma = 0.83$, which is also confirmed by the perception of intensity in the frequency of follow-up acts.

Evaluation of the groupmates after each checkpoint was perceived in a positive or even very positive way, while the feedback of the teachers in those acts was perceived as normal.

Conclusions

A multidisciplinary video game development experience was carried out through the integration of two courses from two degrees, distant in their objectives, but complementary. The students valued positively the opportunity to work with people from another field and to be able to develop their own video game. They also valued the participation in the Fair of Projects very positively. The fair gave visibility to their work, and they were able to experience directly the feelings that their games arouse in players. The amount of control tests and public defenses have implied a management overload for teachers; specially in voting for the best works, assigning groups, internal evaluations of each group, organization of public defenses and so on. This has allowed the projects to reach the expected objective of obtaining a functional, albeit incomplete video game that in some cases evolved into a final degree project and, potentially, into a commercial product. The students have recommended continuing with this methodology next year.

Acknowledgments

This work has been financed by the Vice-Rector's Office for Studies, Quality and Accreditation of the Universitat Politècnica de València, through the A + D Call. Educational Innovation and Improvement Projects (PIME 19-20 / 167).

References

- Alvarez Blanco, S., Bosch Roig, I., Jordan Lluçh, C., Lloret, J., *et al.* (2016). Estudio de La Implantación de Diversas Competencias Transversales En Asignaturas de Diferentes Titulaciones de Ingeniería de La UPV. En *Libro de Actas IN-RED 2016 - II Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia en Red*. Valencia: Universitat Politècnica València.
- Callele, D., Neufeld, E., Schneider, K. (2005). Requirements Engineering and the Creative Process in the Video Game Industry. (pp. 240–50). En *Proceedings of the IEEE International Conference on Requirements Engineering*. IEEE Computer Society.

- Castro, Sixto J., Jácome, L., Concha, A.G., Vásquez, J., Londa, G., *et al.* (2018). An Undergraduate Project Combining Computer Science and the Arts An Experience Report of a Multidisciplinary Capstone Design. (pp. 1-8). En *ACM International Conference Proceeding Series*. Association for Computing Machinery.
- Croitoru, C., Cojanu, V., Mucică, D., Becuț, A. (2017). White Paper for Unlocking the Economic Potential of the Cultural and Creative Sectors in Romania [2016] - Culturadata. *Proceedings Connect and Collaborate! New Directions in Sustaining Cultural Networks 2017 The European Network on Cultural Management and Policy* (pp. 101–18). Retrieved from: <https://www.culturadata.ro/white-paper-for-unlocking-the-economic-potential-of-the-cultural-and-creative-sectors-in-romania-2016/>
- Frodeman, R., Thompson Klein, J., Dos Santos Pacheco, R.C. (2017). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. 2nd ed. Oxford University Press.
- Jakob, D. (2012). Media Clusters: Spatial Agglomeration and Content Capabilities Edited by Charlie Karlsson and Robert G. Picard. *Journal of Regional Science* 52(5), 888–89. doi: 10.1111/jors.12006_8.
- Kessler, R., Van Langeveld, M., Altizer, R. (2009). Entertainment Arts and Engineering (or How to Fast Track a New Interdisciplinary Program) (pp. 534-38). En *SIGCSE'09 - Proceedings of the 40th ACM Technical Symposium on Computer Science Education*.
- Parker, J. R. (2004). Games and Animation: Collaborations between the Arts and Computer Science. (pp. 164-68). En *International Conference on Information Technology: Coding Computing, ITCC*. Vol. 1.
- Phelps, A. M., Egert, C.A., Bayliss, J.D. (2009). Multimedia at Work. Games in the Classroom at the Rochester Institute of Technology: A Case Study. *IEEE Multimedia*, 16(3), 82–88. doi: 10.1109/MMUL.2009.52.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial Sobre La Educación Superior. La Educación Superior En El Siglo XXI. Visión y Acción*. Paris.

The song as a pedagogical tool in a STEAM environment: the Erasmus SeLFiE project championed by the University of Burgos

Ignacio Nieto-Miguel, Lucía García Díaz-Pisón

Universidad de Burgos, España

Abstract

The Erasmus SeLFiE (STEAM educational approach and foreign language learning in Europe) is an European project approved in 2020 with the aim of improving bilingual teaching in linguistic and non-linguistic subjects, particularly in science subjects in Early Childhood and Primary Education in a STEAM learning environment. The project is directed by the Faculty of Education of the University of Burgos and has the collaboration of several European universities, as well as several early childhood and primary schools in various countries. Integrating the arts, and in particular music, in this context is a challenge of the first order for any teacher, which makes it necessary to design and articulate a series of tools that allow the non-music specialist teacher to approach the STEAM environment with a minimum of technical criteria. This text presents a preliminary analysis of the advantages of song in this environment during primary education. Moreover, a series of technical-musical criteria and guidelines are proposed that allow the teacher to make a selection as appropriate as possible to the age and psycho-evolutionary stage of his students. In such a way that the song gains strength not only as a didactic tool in itself, but as an artistic value.

Keywords: STEAM, song, european project, SeLFiE.

La canción como herramienta pedagógica en un entorno STEAM: el proyecto Erasmus SeLFiE abanderado por la Universidad de Burgos

Resumen

El Proyecto Erasmus SeLFiE (STEAM educational approach and foreign language learning in Europe) es un proyecto europeo aprobado en 2020 destinado a mejorar la enseñanza bilingüe en las asignaturas lingüísticas y no lingüísticas, en particular en las asignaturas de ciencias en la Educación Infantil y Primaria, en un entorno didáctico STEAM. El proyecto está dirigido por la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos y cuenta con la colaboración de varias universidades europeas, así como varios colegios de educación infantil y primaria de varios países. Integrar las artes -y en concreto la música- en este contexto supone un reto de primer orden para cualquier maestro, lo que hace necesario diseñar y articular una serie de herramientas que permitan al maestro no especialista en música abordar el entorno STEAM con un mínimo de criterio técnico. En este texto se presenta un análisis preliminar de las ventajas de la canción en este entorno durante la educación primaria. Asimismo se proponen una serie de criterios y pautas técnico-musicales que permitan al maestro realizar una selección lo más adecuada posible a la edad y la etapa psicoevolutiva de sus alumnos. De tal forma que la canción cobre fuerza no sólo como herramienta didáctico en sí misma, sino como valor artístico *per se*.

Palabras clave: STEAM, canción, proyecto europeo, SeLFiE.

Proyecto SeLFiE (2020-2023)

El Proyecto Europeo Erasmus SeLFiE tiene como meta principal mejorar la enseñanza bilingüe, en particular en las asignaturas de ciencias a través de entornos metodológicos STEAM, tanto en Educación Infantil como Educación Primaria. Abanderado por la Universidad de Burgos, cuenta entre su equipo de trabajo con otras instituciones: International Trilingual School de Varsovia (Polonia), Universidad Ta Malta (Malta), la Universidad de Granada, y el Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de Burgos. Además, cuenta con varios colegios asociados de algunos países europeos (Reino Unido, Polonia, España, etc.) en los que está previsto implementar las unidades didácticas que se generen desde SeLFiE. Es un hecho que la educación bilingüe se está imponiendo en cada vez más niveles de la UE; en concreto, el contenido y el aprendizaje integrado de idiomas (CLIL – Content and Language Integrated Learning, AICLE en español), que apareció como un planteamiento educativo para la enseñanza de una materia a través de un idioma no nativo. En este contexto, otro de los objetivos que aborda SeLFiE es mejorar las competencias de los profesores bilingües de primaria y sus formadores. En suma, el proyecto SeLFiE nace con el objetivo último de facilitar la adquisición de un segundo idioma (inglés, español o francés en la primera etapa) a través de un enfoque STEAM y pedagogías activas.

Entorno STEAM

El enfoque STEAM (acrónimo de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas) ha eclosionado en los últimos años como un potente enfoque educativo basado en la resolución de problemas complejos. Integra el contenido de cada disciplina y se aleja de un planteamiento exclusivamente memorístico y parcelado del contenido de las materias (Yakman, 2008). Desde este paradigma interdisciplinar, STEAM ha surgido como una extensión de STEM. La inclusión de las artes proporciona una integración más avanzada y equilibrada, ya que no solo abarca las vertientes científicas del conocimiento, sino también las humanidades. Tanto el enfoque STEM como STEAM han supuesto un avance significativo para el aprendizaje contextualizado e integrado; y se ha demostrado su eficiencia en el desarrollo de las competencias integrales exigidas por el marco europeo (Ortiz-Revilla & Greca, 2021). Actualmente los modelos STEAM se basan más en la interdisciplinariedad que en la integración, conectando conceptos y procedimientos propios de diferentes disciplinas, sin sacrificar la profundidad y la cohesión dentro de cada disciplina (Andreotti & Frans, 2019); asimismo ofrecen una vía de desarrollar un aprendizaje basado en problemas auténticamente creativo (Miller, 2014).

STEAM y Música

En lo que se refiere a la música, al aprender a entender e interpretar música, todo estudiante descubre que los errores ocurren con mucha más frecuencia que la ejecución impecable y, por tanto, deben enfrentarse a múltiples fracasos antes de alcanzar el éxito final. La experiencia musical proporciona a los estudiantes la oportunidad de estar completamente presentes durante el proceso de combinar inspiración musical, emociones, conocimientos y habilidades (Huang, 2020), y viene a ratificar el concepto de *musicar* propuesto por Christopher Small (1999) según el cual el elemento del juego y la naturaleza social de la creación musical hace que la música no sea una cosa, sino un verbo que abarca toda la actividad musical, desde la composición hasta la interpretación y la escucha. Un ámbito que nos remite al concepto pedagógico de *experiencia* propuesto por J. Dewey, que en el caso de la música pasaría a convertirse en “experiencia musical”; otorgando así a la música un papel muy valioso en la adquisición de un aprendizaje significativo.

La canción como herramienta pedagógica.

El uso de la canción encaja perfectamente en el entorno STEAM y CLIL descrito previamente. De hecho, muchos estudios han demostrado que el uso de la canción en el aula crea ambientes de relajación, confianza, acogedores, de juego y estimulantes o motivadores, favoreciendo el proceso de aprendizaje de los contenidos (Estrada, 2016). Es una herramienta generadora de contextos idóneos de aprendizaje (Bravo, 2003), provoca estados emocionales adecuados (Ulloa, 2018); y se ha demostrado especialmente pertinente para el aprendizaje de una segunda lengua (Fonseca-Mora & Gómez-Domínguez, 2015; etc.). Sin embargo, es necesario profundizar en algunos aspectos técnicos sobre la canción para que el maestro no especialista en música y vinculado a una pedagogía CLIL disponga de asideros conceptuales que le permitan hacer uso de este recurso de la manera más eficiente y sana posible; contribuyendo así a un aprendizaje global en el que la música (la canción en este caso) no sea mera subsidiaria de otros contenidos disciplinares.

Gustos del alumnado

Las piezas musicales con las que conviene trabajar deben ser lo más variadas posibles y, en la medida de lo posible, deben integrarse dentro de los gustos del alumnado para trabajar ese contenido desde la motivación. De esta forma, se conseguirá que profundicen en el plano musical con las piezas que les gustan y que se interesen y valoren otros tipos de música que no están acostumbrados a escuchar, en pro de desarrollar un gusto musical más amplio, basado en evidencias y conocimientos musicales (Marín-Liévana & Botella, 2021).

Modelo vocal

Una canción interpretada por el maestro en directo tiene consecuencias mucho más significativas en el aprendizaje. En este sentido, es necesario, que los docentes sean conscientes de su identidad vocal, de las fortalezas y debilidades intrínsecas a la misma, y de cómo su buen uso conlleva implicaciones muy positivas en sus estudiantes. El maestro debe poner en valor su propia voz y cuidarla. Son muchos los prejuicios sobre este tema que han abocado a un autoconcepto vocal muy deteriorado, lo que ha llevado a un uso abusivo y acríptico de plataformas de internet. En cualquiera de los casos y, salvando las excepciones, es más conveniente que el maestro cante en clase sin una intermediación digital, que valerse de esta última como norma. Para canciones tomadas de internet es importante seleccionar aquellas cuyo modelo vocal sea el mejor posible para los alumnos. Esto significa evitar interpretaciones de voces patológicas, es decir con problemas de fonación, voces desgarradas, etc. Es recomendable, en este sentido, trabajar con voces femeninas ya que su timbre vocal es equiparable al de los niños.

Ritmo

Las canciones de esquemas rítmicos sencillos y marcados son mucho más atractivas para los alumnos, de tal forma que su motivación a la hora de aprenderlas y memorizarlas será mucho mayor y facilitará el proceso de aprendizaje. Según Hemsy de Gainza (1999) los ritmos, además de marcados deben ser reiterativos, rápidos y que transmitan alegría.

Tesitura

Es necesario tener en cuenta el rango vocal de los niños y jóvenes en base a su desarrollo físico (Elorriaga, 2018). En este sentido, y con carácter general, conviene evitar las canciones que puedan resultar excesivamente agudas o graves a los niños. La laringe (tanto de niños como niñas) está en desarrollo hasta después de la pubertad, con lo que las canciones que se seleccionen deben estar acordes con el mismo. Como norma, cuanto menos extrema sea la canción en el rango de sus notas, más se adaptará a las capacidades de los alumnos y más facilidad tendrán para interpretarla con comodidad. El rap, en este sentido, es muy buena herramienta al trabajar únicamente con voz hablada (Tojeiro & Gillanders, 2018).

Duración

Cantar requiere un sobreesfuerzo vocal importante para los alumnos, con lo que es necesario que el material musical al que se recurra no supere los tres-cuatro minutos de duración.

Cuerpo

Incorporar coreografías sencillas a las canciones (diseñadas por los propios alumnos si es posible) se ha demostrado muy eficaz para generar un aprendizaje más profundo. Es necesario que el maestro salga de su zona de confort e incorpore la dimensión corporal en su metodología didáctica, y la música es una forma muy adecuada de introducirse en aquella.

Conclusiones

En suma, la canción –dado su carácter universal– puede ser una herramienta didáctica de primer orden en un enfoque STEAM, sobre todo en las primeras etapas educativas. Esto la hace especialmente válida para los entornos CLIL dado su carácter integrador y unificador. Su uso puede convertirse en un pilar más que ayude a desarrollar la competencia lingüística en un idioma no materno, en la misma medida que puede ayudar a la adquisición y profundización en los contenidos de las materias del currículo. Sin embargo, no todo vale, es necesario que los maestros de primaria generalistas dispongan de unos mínimos criterios técnico-musicales que les permitan hacer una selección de canciones lo más adecuada posible, y permitir así que la música se convierta en herramienta vehicular de aprendizaje significativo. Desde SeLFiE, en los próximos meses, se va a profundizar en los criterios presentados de forma somera en los párrafos anteriores.

Referencias

- Andreotti, E., Frans, R. (2019). The connection between physics, engineering and music as an example of STEAM education. *Physics Education*, 54(4), 6.
- Bravo, C. (2003). *Las canciones infantiles en el aula*. Ed. Mercurio.
- Elorriaga, A. (2018). *El sonido se transforma. Educación coral para adolescentes*. Editorial Anexo.
- Estrada, A. (2016). *Enseñanza-Aprendizaje. Las canciones infantiles como herramienta en la etapa (0–6) años. La música como aspecto relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Universidad de Cantabria.
- Fonseca-Mora, M. C., Gómez-Domínguez, M. (2015). Instrumentos de investigación para el estudio del efecto de la música en el desarrollo de las destrezas lectoras. *Porta Linguarum*, 24, 121-134.
- Hemsey de Gainza, V. (1999). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Lumen.
- Huang, H. (2020). Music in STEAM: Beyond Notes. *The STEAM Journal*, 4(2), 1-11. doi: <https://doi.org/10.5642/steam.20200402.05>

- Marín-Liévana, P., Botella, A. M. (2021). Análisis del repertorio musical en los manuales escolares. Un enfoque crítico a partir de las preferencias de los estudiantes. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 15-25.
- Miller, A. (2014). *PBL and STEAM Education: A Natural Fit*. Edutopia. Recuperado de: <https://www.edutopia.org/blog/pbl-and-steam-natural-fit-andrew-miller>
- Ortiz-Revilla, J., Greca, I. M. (2021). Educación STEAM integrada y desarrollo de la competencia científica en Educación Primaria. *29 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales y 5ª Escuelas de Doctorado* 231, 230-237.
- Small, C. (1999). El Musicar: Un ritual en el Espacio Social. *TRANS. Revista transcultural de música*, 4. Recuperado de: <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social#top>
- Tojeiro, L., Gillanders, C. (2018). En busca de la integración curricular a través del rap. *III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XX*, 77-87. Recuperado de: <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/6-en-busca-de-la-integracion-curricular.pdf>
- Toscano-Fuentes, C. M., Fonseca, M. . C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la Educación*, 24, 197-213.
- Ulloa, A. (2018). *Uso de canciones como recurso pedagógico en niños de 5 años por docentes de inicial*. Universidad San Pedro (Chimbote).
- Yakman, G. (2008). *STEAM Education: an overview of creating a model of integrative education*. STEAM Education.

Ravel and the Basque Country

Itxaso Sainz de la Maza Bilbao

Conservatorio Juan Crisóstomo de Arriaga (Bilbao)

Centro Superior de música del País Vasco – Musikene, España

Abstract

Maurice Ravel's work is considered by many to the perfect example of "French music". But ... what if there were certain peculiarities in his work that made us question the previous statement? Considered the most Parisian of composers, Ravel was actually born in a small fishing village on the Basque coast, Ziburu. Even though his parents took him to the French capital when he was still a few months old, contact with his native land never ceased. That is why he never stopped feeling that he came from a different place. This can be deduced from the way in which the musician speaks about himself. The personal connection that Ravel maintained with this cultural reality had an undisputable presence in his artistic creation: he used the colour of some traditional Basque instruments as a tool in the orchestration of some of his works; he made use of the characteristic rhythms of Basque dances and even approached the literary forms of the Basque oral tradition. This research invites us to discover the Basque influence in Ravel, that conditioned his personality, as well as his music.

Keywords: Maurice, Ravel, basque, roots, tradition.

Ravel y Euskal Herria

Resumen

La obra de Maurice Ravel es considerada por muchos la misma encarnación de la "música francesa". Pero... ¿y si hubiera ciertas particularidades en su obra que nos hicieran poner en duda la afirmación anterior? Considerado como el más parisino de los compositores, Ravel nació en realidad en un pequeño pueblo pesquero de la costa vasca, Ziburu. A pesar de que sus padres se lo llevaron a la capital francesa cuando tenía aún unos escasos meses de vida, el contacto con su tierra natal no cesó nunca. Es por ello que no dejó nunca de sentir que procedía de un lugar diferente. Así cabe deducirlo del modo en el que el mismo músico se revela. La vinculación personal que Ravel mantuvo con esta realidad cultural tuvo una indiscutible presencia en su creación artística: utilizó el color de algunos instrumentos tradicionales vascos como juego tímbrico en la orquestación de algunas de sus obras; hizo uso de los ritmos característicos de las danzas vascas e, incluso, se acercó a las formas literarias de la tradición oral vasca. Esta investigación invita a descubrir y a conocer el sustrato vasco que subyace en Ravel y que tanto condicionó su personalidad, así como su música.

Palabras clave: Maurice, Ravel, vasco, raíces, tradición.

Introducción

Después de su muerte en 1937, Maurice Ravel, conocido por su célebre Bolero, fue consagrado como uno de los compositores más célebres de la historia de la música. Así, su obra es considerada por muchos la misma encarnación de la música francesa: una música refinada y voluptuosa al mismo tiempo; compleja en cuanto al lenguaje rítmico y armónico se refiere, pero basada siempre en la riqueza sonora, así como en la más precisa perfección compositiva.

Lo cierto es que a Ravel le desagradaba el etiquetaje fácil y falso de los artistas, especialmente la tendencia de agrupar a los mismos por movimientos artísticos. Entendía que dichas categorizaciones atendían únicamente a características superficiales de los mismos, obviando sus cualidades más relevantes: sus raíces profundas, así como la sensibilidad y el mundo interior del propio artista.

Siguiendo, por tanto, los criterios del mismo Ravel, no resulta muy apropiado hablar del compositor como el más claro ejemplo de música francesa ya que estaba en contra de tales clasificaciones. Al contrario, si queremos respetar su criterio deberíamos tener en cuenta lo que él consideraba que era el trasfondo de su música: sus raíces.

Desconocido por muchos, Ravel nació en un pequeño pueblo pesquero de la costa vasca: Ziburu. A pesar de que se desplazó con sus padres a la capital francesa cuando tenía aún unos escasos meses de vida, su vinculación íntima con el País Vasco no cesó nunca. Fue especialmente decisiva, así, la estrecha relación que mantenía con su madre, Marie Delouart, quien pertenecía a "una vieja familia vasca", además de su tía abuela y madrina Gaxuxa Billac.

Relevante es también la presencia constatada en su vida del euskera, ya desde su primera edad, y nutritivas las innumerables y recurrentes visitas a su tierra natal; así como una vital relación ligada a manifestaciones culturales y musicales vascas. Es por todo ello que, a pesar de criarse y vivir en París durante la mayor parte de su vida, Ravel no dejó nunca de sentir que procedía de un lugar diferente. Así cabe deducirlo del modo en el que el mismo músico se revela: su afirmación personal y rotunda de sentirse vasco, así como su identificación con un estilo de vivir y unas tradiciones que entiende como propias. En cierta ocasión le señaló a su amigo suizo Jacques de Zogheb: "Mire, se habla de la sequía de mi corazón. Es totalmente falso. Y usted lo sabe, puesto que yo soy vasco, y los vascos se abren muy poco y a unos pocos solamente".

Reveladoras también son ciertas afirmaciones, como la contestación que otorgó a unos periodistas que, confundidos por su apariencia física (hombre diminuto y taciturno), le preguntaron si era judío: "No; no soy judío ni desde el punto de vista religioso, pues no profeso ninguna religión; ni desde el punto de vista racial, ya que soy vasco". Una afirmación tan contundente, que se entiende correctamente si se interpreta en el contexto del siglo en que vivió. O la emitida en una correspondencia a Ida Godebska en la que decía: "Tengo que ir a Donibane Loihilzun (Saint-Jean de Luz como dicen en Francia)".

Sustrato vasco

Sus más cercanos amigos también afirmaron en reiteradas ocasiones que ciertas reacciones particulares de Ravel estaban indiscutiblemente marcadas por características que ellos mismos entendían como vascas. La famosa pianista Marguerite Long recordó: "Es a la región del País Vasco a la que pertenece su fisonomía, su figura, los rasgos de su cara, así como tantas cualidades de su corazón y de su espíritu". Hélène Jourdane-Morhange, excepcional violinista, explicaba: "La reserva del músico, la modestia sentimental del amigo, el amor exclusivo que tenía a la música. Son tantas las razones que permiten comprender cuánto Ravel fue marcado por sus orígenes vascos". Roland Manuel, primer biógrafo de Ravel, también afirmó: "No es menos cierto que el origen vasco de Maurice Ravel marcó su ser físico y moral con una impronta particular y particularmente dominadora. Pasarlo por alto equi-

valdría a descuidar muchos rasgos esenciales de su carácter y de su genio". Y es que, los orígenes vascos y la vinculación personal que Ravel mantenía con esta realidad cultural tuvieron una indiscutible presencia en su creación artística.

Ravel y la danza

Ravel utilizó – ciertamente a su manera – ritmos característicos de los bailes tradicionales vascos. De hecho, Ravel se sentía fuertemente fascinado por la danza: "Para nosotros, los vascos, la canción y la danza son elementos tan necesarios como el pan y el sueño". De esta manera, podemos observar en algunas de sus obras rastros evidentes de la utilización del fandango labortano (como en la *Feria de la Rapsodia española*) o del *zortziko* (en el primer movimiento de su *Trio en la menor*).

La bertsolaritza

Si Ravel vivió siempre en contacto con la literatura, más concretamente con la poesía (en relación muy estrecha con Mallarmé y Verlaine), se interesó igualmente por la literatura en Euskal Herria, siendo seguramente testigo del fenómeno de la *bertsolaritza*, género perteneciente a la literatura oral vasca y que consiste en un discurso cantado e improvisado, compuesto por versos debidamente medidos. Es destacable que el comienzo del *Trío en la menor* sigue la estructura silábica del *Zortziko txikia*. No podemos afirmar a ciencia cierta que Ravel estuviera pensando en las formas métricas de la *bertsolaritza* cuando compuso este *Trío*, puesto que nunca dejó constancia de ello en sus escritos. Pero no debemos olvidar que él mismo afirmó que este primer tema "tiene un sabor vasco".

Además, otro hecho que justificaría nuestra teoría es que el segundo movimiento de este mismo *trío* también está basado en el *Pantoum*, el cual es una forma poética de origen malasio y que fue adoptada por numerosos poetas franceses con los que Ravel estaba muy familiarizado.

Zazpiak bat

El mayor homenaje que Ravel rindió a la cultura vasca fue sin duda una *Rapsodia vasca* para piano y orquesta que comenzó a escribir y que llevaría como título el célebre lema en euskera *Zazpiak bat* (los Siete uno), reivindicador de la unidad de los siete territorios vascos. Dicho proyecto surgió a partir de un pequeño viaje que Ravel realizó junto con su amigo Gustave Samazeuilh por Navarra, Lapurdi y Gipuzkoa, apenas unos meses antes de estallar la Primera Guerra Mundial. A pesar de que lamentablemente esta obra no fue terminada, algunos de los materiales que Ravel utilizó, fueron recuperados posteriormente por el músico para componer su famoso *Concierto para piano en Sol Mayor*, por lo que, afortunadamente, *Zazpiak bat* subyace hoy en día en este concierto, el cual ha sido interpretado por numerosos músicos y en incontables ocasiones por todo el mundo.

La pianista Marguerite Long, a la cual este *Concierto* fue dedicado, afirmaba: "Uno no estaría equivocado en decir que Ravel puso en las páginas iniciales de su obra un característico aspecto de la vida Vasca. Uno necesita haber visto San Juan de Luz una noche de verano – con los atuneros azules balanceándose bajo la luna en el momento en el que un joven muchacho saltaría al primer sonido del fandango desde el kiosco a la plaza; en el momento en el que las terrazas hubieran despertado de su sueño, el heladero hubiera dejado su carrito, el hombre de los periódicos hubiera tirado su cartera; en el momento en el que se hubieran puesto todos ellos en líneas enfrentadas y – pecho fuera y brazos elevados – hubieran bailado al son del compás, con sus sandalias de cordones y con pura alegría rítmica –. Esto debería de haber sido visto por cualquiera para poder entender la extrema espontaneidad y el entusiasmo desenfrenado del país de Ravel".

Solamente el comienzo de esta obra es ya revelador: el píccolo tocando una bailarina y alegre melodía, con un color que nos recuerda claramente al del txistu, instrumento tradicional vasco. Al igual que el principio del famoso Bolero: la flauta acompañada de un tambor, simulando el txistu y el tamboril.

Y por si hubiera alguna duda de si Ravel llegó o no a conocer el txistu, Hélène Jourdan-Morhange explicó que el músico "admiraba particularmente esa especie de fidelidad tenaz que permitía a los vascos conservar intactas sus tradiciones más antiguas", y muy especialmente las "alboradas de los txistularis", que "despertaban al pueblo al son de las campanas que llamaban a los fieles a la iglesia", cuando éstos hacían sus apariciones las mañanas de los días festivos por las calles de los pueblos.

Conclusiones

A pesar de estar estrechamente vinculado con la cultura vasca, Ravel no llegó a utilizar propiamente temas tradicionales de la música vasca en sus composiciones, lo cual no quiere decir que no las conociera. El propio músico afirmaba que su madre "cuando era aún un bebé, me acostaba con canciones vascas y españolas" (también canciones en castellano porque su madre pasó una temporada en España, antes de casarse con su marido). Aita Donostia, compositor con el que Ravel guardaba una estrecha relación y del cual hablaba como su "compatriota", explicó en un artículo de la revista baionesa *Gure Herria* cómo Ravel le había señalado enfáticamente que "las canciones tradicionales no deberían ser tratadas dentro de una obra clásica de grandes dimensiones, ya que, por su misma esencia, no se prestan al desarrollo compositivo". Aun así, es curioso comparar algunas ideas melódicas características de la escritura de Ravel con determinadas canciones tradicionales de Iparralde (que, probablemente, serían las que Ravel, e incluso su madre, conocería de primera mano), y observar las grandes similitudes que guardan entre ellas, como es el caso del comienzo de su Trío en la menor y la canción *Adiós Izar Ederra*.

Ravel no recurriría, por tanto, a los temas tradicionales vascos para componer; ni siquiera a un material folklórico preexistente. Sin embargo, esa estrecha vinculación existente entre su obra y dicho material, así como ese cierto sabor vasco que, hemos visto, es claramente perceptible en su obra, nos hace pensar que su propio inconsciente, junto con su imaginación, constituyó la perfecta fuente para su inspiración. Y eso precisamente es lo que hace que resida en él una gran singularidad, algo que hace de él un músico que lo diferencia de todos los demás de su generación: su alma vasca.

Referencias

- Grasset, J. P. (2000). *Maurice Ravel. Zazpiak bat*. Baigorri: ZTK ELkartea.
- Jourdan – Morhange, H. (1945). *Ravel et nous*. Ginebra: Éditions du Milieu du monde.
- Long, M. (1973). *At the Piano with Maurice Ravel*. Gran Bretaña: Aldine Press.
- Roland, M. (1921). *Mauricio Ravel y su obra*. Eduardo L. Chavarri [Traductor]. Bilbao: Unión Musical Española.
- Roland, M. (1952). *Ravel*. Roberto J. Carman [Traductor]. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Rosseau – Plotto, E. (2004) *Ravel. Potraits basques*. Anglet: Atlantica – Séguier.
- Santiagto, R. (1965). *Ravel'en zortzikoa en Txistulari*. Bilbao, oct – dic 1965, nº 44 (pp. 33-34).
- Sendrez, M. (1996). Les elements basques dans la musique de Ravel en *Eusko Ikaskuntza – Cuadernos de Sección-Música*, (pp. 187-221).
- Zulaika Arregui, J. G. (Diciembre 1937). *Hommage à Ravel en Gure Herria*. Ustaritz (p. 336-340).

Old thoughts on visual arts role in education close windows to its contribution on thinking skills development

José Márcio Carmo Plácido Santos

UoPeople, Brazil

Abstract

The current paper addresses the reality of private school in Brazil. The goal is to reflect on how the school community understands the role of art education in the school curriculum. In order to achieve such a goal, the paper avoids connections with inverted praxis that might interfere in the approach of art committed with the education for sustainable development. It means committed to the building of global citizens dedicated to building a future of global social justice. Art experiences in the school context may contribute to children's development that transcends the physical ones. Cognitive and aesthetic development is crucial for building the new citizen, and visual arts at school has an enormous contribution to give in that project. Art education practices suffer resistances when art teachers propose non-practical activities like; observing, describing, and reflecting on art pieces. It is from that frequent problem that, in the following lines, readers are invited to reflect and find ways of changing such culture and inspire educational practices, lined with 21st-century competencies. Therefore, the method that scaffolds that reflection is the critical ethno-research which follows the phenomenological philosophy principles. It means a reflection that starts from the concrete reality and intends to find concrete answers. The answer found and expressed here does not intend to be absolute. Still, just one among many others possible because classroom contexts are infinite, so the invitation is for a permanent reflection on art education practice and its contribution to forming the new and future citizens.

Keywords: Art-education, social justice, thinking skills, teaching practices , transformation.

Los viejos pensamientos sobre el papel de las artes visuales en la educación cierran las ventanas a su contribución al desarrollo de las habilidades de pensamiento

Resumen

El presente artículo aborda la realidad de la escuela privada en Brasil. El objetivo es reflexionar sobre cómo la comunidad escolar comprende el papel de la educación artística en el currículo escolar. Para lograr tal objetivo, el trabajo evita conexiones con la praxis invertida que puedan interferir en el enfoque del arte comprometido con la educación para el desarrollo sostenible. Significa comprometidos con la construcción de ciudadanos globales dedicados a construir un futuro de justicia social global. Las experiencias artísticas en el contexto escolar pueden contribuir al desarrollo de los niños que trasciende los físicos. El desarrollo cognitivo y estético es crucial para construir el nuevo ciudadano, y las artes visuales en la escuela tienen una enorme contribución que dar en ese proyecto. Las prácticas de educación artística sufren resistencias cuando los profesores de arte proponen actividades no prácticas como; observar, describir y reflexionar sobre obras de arte. Es a partir de ese problema frecuente que, en las siguientes líneas, se invita a los lectores a reflexionar y encontrar formas de cambiar esa cultura e inspirar prácticas educativas, alineadas con las competencias del siglo XXI. Por tanto, el método que sustenta esa reflexión es la etnoinvestigación crítica que sigue los prin-

cipios de la filosofía fenomenológica. Significa una reflexión que parte de la realidad concreta y pretende encontrar respuestas concretas. La respuesta encontrada y expresada aquí no pretende ser absoluta. Aún así, solo uno entre muchos otros posibles porque los contextos de las aulas son infinitos, por lo que la invitación es a una reflexión permanente sobre la práctica de la educación artística y su contribución a la formación de los nuevos y futuros ciudadanos.

Palabras clave: Arte-educación, justicia social, habilidades de pensamiento, prácticas de enseñanza, transformación.

Introduction

Reflecting on the role of arts in education, dressed out of prejudices, it is possible to grasp the art potential in order to contribute to changes in education. Educators and experts in education, considered arts an important field in the process of provoking changes on traditional education procedures that still determine what, how and why in the curriculum. Conversely to other subjects in the school, visual arts does not limit learners to come up with only one correct answer. It is a possibility for learners to experiment authentic learning. "The arts are considered emotive forms that might provide satisfaction - but not understanding" (Eisner, 2010, p.310). The foregoing assertion is a fact but not a true. Art shows an innate characteristic to stimulate thinking dispositions that work toward metacognition during artistic production and appreciation.

Although some opposition, students, parents, and some school leaders have memories of old art classes at old schools, those that are directly connected to self-expression, unproductive creativity. All in all, arts classes are not comprehended at all as a learning moment, instead they are perceived by students as a moment for fun, by family as a relaxing moment, as administrators something else in the curriculum and by homeroom teachers as a break to plan their classes.

Changing that culture is not an easy task, but it is necessary (Freire, 2014). Otherwise, the participation of art-education in the construction of global citizenship will keep nil. Changing must start from art teachers in assuming their role as agents of changing and acting toward it, with actions in a concrete context and with realistic, committed and fair proposals to build a new concrete context for art education.

Visual Arts at school: contribution to thinking development and its place in the curriculum

Ideas presented in this paper come from observing the context from an internal point of view that has produced analysis, reflections, and suggestions of new possibilities to guide learning experiences through visual arts in connection with new educational demands. Therefore, it is inspired by the ethnic-research-action of a constructivist character (Macedo, 2006) that the proposer presents suggestions for changing art education practices in a Brazilian private school.

Visual Arts is the earliest method of education used by humanity. For example, rock paintings in Magura, Altamira, Serra da Capivara among others, show how prehistoric communities in different parts of the globe documented and socialized hunting strategy, beliefs, community agreements, etc. In the middle ages, the visual arts was the main method to educate illiterate people according to Christian principles. "Continuity of culture in passage from one civilization to another as well within the culture is conditioned by art more than by any other one." (Dewey, 2005, p. 340). Human history is full of these examples that denounce the importance of art in the educational process of the population or a selected group of people.

In the face of these examples, none can deny the power of the Arts on individuals and society. Human history and art history advocate in favor of art contributions in changing behaviors, determining thoughts, manipulating minds, and so on. It is motivated by that background that art educators must seek a better position for their subject in the actual school curriculum.

Comprehension about visual arts contribution to students' cognitive development, character building, and 21st-century competencies will be conquered and achieved with commitment, specialization, intellectual battles, and work. "The more I specialize myself as a professional..., the more I use the cultural heritage, which is everyone's heritage and which everyone should serve, the more my responsibility to men and women increases." (Freire, 2014, p. 24). Nevertheless, it is a challenge that art educators may not give up unless avoiding the commitment to transformation.

Art educators and other education experts, aware of the power of art for education, are inspiring, stimulating practices, methods, developing approaches, and routines to promote active and effective learning experiences. Thinking skills development promoted in these practices is the core. It is the objective to enhance thinking through thinking dispositions in official and non-official learning spaces. Such an approach is valuable because it connects individuals with the present. People are exhaustively in contact with images that provoke thinking processes (Yenawine, 2014) and use them for instant communication due to the easy possibility of creating and publishing images.

Visuality is a fact in the modern and contemporary world as a consequence of technological advancement. It is essential to understand an event that is part of globalization and involves various daily situations, for example, the internet. It is not fundamentally visual, but it is impossible to think about it without visual components. Therefore, art education practices of the present can not exclusively promote learning experiences with art objects. It is necessary to bring to the art classroom experiences with "objects that consist of visible things, whose existence is determinable in terms of their visibility. Things that have a particular visuality or visual quality that brings together the social components that interact with them." (Bal, 2004, p. 15). It is an evident call for interdisciplinarity, which figures into the essence of the interaction between visual objects with real life.

It is for an art education that contributes to an authentic education, with the formation of fair subjects concerning constructing a world of social justice that the new global context requests. However, old thoughts on education that prioritize some subject matters may be the foremost hurdle to implementing new approaches to art education in connection with the current context. Art productions are the results of the thinking, planning, and decision-making process. Students are learning visual arts-specific skills but looking around their context, thinking broadly, making connections with knowledge, and establishing relationships among learning gathered from different places.

"It is by way of communication that art becomes the incomparable organ of instruction, but the way is so remote from that usually associated with the idea of education, it is a way that lifts art so far above what we are accustomed to think of as instruction that we are repelled by any suggestion of teaching and learning in connection with art." (Dewey 2005, p. 361)

When it is democratic, education does not give up principles like dialogue, humanity, and solidarity. Multilateral communication is fundamental to promote learners' growth. And art is an effective democratic means to communicate ideas and thoughts. Artists do not produce their art pieces out of context. Instead, they appeal to their observation capacity, reflect what they want to say, and think about how to convey better ideas visually.

Wasting the cognitive potentialities that art offers are harmful to sustainable, global, and human education. "Works of art are more than simply a powerful vehicle for teaching thinking; they are also important things to think about" (Palmerv & Tishman, 2006, p. 11). Bringing artwork to the classroom and inviting students to a discussion in which they can be themselves while contributing with previous

experiences, having insights, expressing opposition or agreement impacts the learner's social, moral, cognitive, and aesthetic development. On the other hand, creating an art piece claims more than technique. It requests reflection and knowledge to effectively communicate ideas visually (Pereira, 2016, p. 9). Depending on the artwork the art teacher brings to the class or students, it may provoke deep discussion that leads learners to think about global and local issues.

Bal (2004) asserts that gaze is an act impure. It involves the background of who gazes. Such a combination requests from the individual an intellectual, cognitive act that interprets and classifies. Without dialogue, this process occurs under judgment, led by prejudices and misconceptions. For example, presenting a picture of Nioribi to students in grade two, none related it with an African country. It is because their visual background connects Africa only with poverty. Here is the importance of discussing that visuality to deconstruct these misconceptions.

The role of art in the education of the present is to contribute to learners' intellectual development that may support contradictions decrease. In creating artworks, children express values that are reinforced with a drawing, sculpture, or any other art format. Dewey (2005) says that "Any idea that ignores the necessary role of intelligence in production of works of art is based upon identification of thinking with the use of one special kind of material, verbal signs and words." (p. 47). Therefore, it is time to promote an education that values all forms of existence, intelligence, and skills committed to social justice. If schools do not encourage thinking practices encompassing the world's diversity, education will keep far from its primary objective.

Changes only come with concrete actions. It is not worth being aware of art education possibilities and knowing how to use it to authentic learning and not act. Efforts to change the world demand changes in the way people think and learn and consequently act. It proposes that art education wants to contribute to education. "Art must demonstrate the world as changeable. And have to collaborate to change it" (Fischer, 1993, p. 56). Art has a social function, and in the school, it has the responsibility to promote that changing, forming subjects to construct a better society.

Art educators must be aware that in school, children are not training to become artists. Instead, they are learners experiencing learning through art production, art appreciation, art discussion, art connection, and art integrations. In that perspective, stakeholders must understand the importance of collaborative work more connected with constructing the expected society they will be. For that reason, art lessons at school have to call for learning that considers learners' experiences, the current reality, criticism, and possible realities (Dewhurst, 2014) because the reality is not a determination but a consequence of choice taken in the past.

In the current context, changes requested resilience from humanities sciences, culture, and education. However, these changes have not achieved art education at all. While the education for sustainability aims to teach social justice, planet care, and contradictions diminishment, the art education curriculum is still in the past. The new art education demands different skills and knowledge. It can not continue in the same position as the old curriculum. If education keeps considering art education in an old format, with a craft and hands-on activities curriculum, it's neither promoting cognitive nor expressive education. (Barbosa, 2014).

As agents of change, who assume women's and men's destiny to transform their reality as owners of their actions, choice, and future (Freire, 2014), art educators must assume this commitment of changing the role of art education in the school space. There is no more reason to impose on art education the exclusivity of hands-on without the intention of developing skills expected for the 21st century.

It seems that changes won't come from the top. Art educators must work to bringing art education to actuality. The social function of art is to inspire possible changes in people and society. Art education is a genuine method for educating people can not skip that ethical commitment. "Art magic consists of

the recreation process that demonstrates the possibility of transforming reality” (Fischer, 1994, p. 267), and in educating people through art, the learning process has to be an inspiration to that transformation, to the construction of human beings that wishes to create another possible society.

Changes, transformation, and revolution bloom from dissatisfaction, but it will occur only with the actions of those committed to the changing. Freire (2014) asserts that “the first condition to undertake a committed act is in being able to reflect and act.” (p. 18). Therefore, if the wishes to bring art education to another position in the school curriculum are honest. It is necessary to comprehend its power to promote an authentic education, contribute to individuals’ cognitive development, enrich teaching practices, besides assuming that commitment to change the reality of art education in the school.

Conclusion

The ideas presented in the preceding pages do not intend to generalize solutions once each context is a milieu with particular issues and realities. However, art education realities suggest some common problems that presented ideas may bring light to other contexts.

It is a reality, the potentiality of visual arts to educate people. Visual arts promote cognitive development that covers the plethora of thinking skills requested by the contemporary world. For example, students may understand the world’s diversity while developing moral, social, and cognitive competencies by observing and discussing artwork. They may reflect critically on the world around them, establish a connection with previous knowledge by analyzing a picture. They undertake a thinking process when they are requested to demonstrate what they are learning about a theme artistically. All these options and others are forms that artistic experiences may promote thinking development.

However, to make that art contribution to cognitive development be considered in the curriculum, art educators commit to that change struggle. Administrators and parents can not stay in the art classroom the whole time. Therefore it is these blacks that art educators must act to promote the required transformation. Only with art education practices that effectively work toward thinking development school communities may start to look differently at art education and its contribution to education.

References

- Bal, M. (2004) El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales. *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo* (2), 11-50.
- Barbosa, A. M. (2014) *A imagem no ensino da arte*. São Paulo. Perspective.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: Berkley Publishing Group.
- Dewhurst, M. (2014). *Social justice art: A framework for activist art pedagogy*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Eisner, E. W. (2001). The Role of the Arts in Cognition and Curriculum. In *Developing Minds* (Third ed., pp. 310-316). Alexandria, Virginia: ASCD.
- Fischer, E. (1996). *La necesidad del Arte*. Planeta Agostin. Barcelona.
- Freire, P. (2014). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Macedo, R. S. (2006). *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília. Ed. Lider.
- Palmer, P., Tishman, S. (2006). *Artful Thinking: Stronger thinking and learning through the power of art. Project Zero*. Harvard Graduate school of Education. Recuperado de: <http://pzartfulthinking.org/wp-content/uploads/2014/09/ArtfulThinkingFinal-Report-1.pdf>
- Pereira, K. H. (2016). *Como usar artes visuais na sala de aula*. São Paulo, Contexto.
- Yenawine, P. (2014). *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Interdisciplinarity as a basis for the artistic and musical creation: an example connecting archeology and music in a visual-sound installation

Edson Zampronha

University of Oviedo, Spain

Abstract

This paper explains the use of interdisciplinarity as a creative strategy to connect archeology and music for the composition of the sounds used in the installation *Ancestral Symbol* by Edson Zampronha, which was premiered at the “Archeological site. 12 artists, 12 visions. Synergies between Art and Science” exhibition held in the Experimental Archeology Center (CAREX) in Atapuerca, Burgos (Spain), in 2019. The interdisciplinary strategy consisted of selecting a claviform sign found in several cave paintings; the claviform sign reading as a score, and a musical translation of how archeology understands it (a semiotic translation). As a result, new perspectives, ideas, and creative possibilities not previously considered emerged, confirming the use of this procedure as a conceptual tool that can be used for creative purposes. This paper first presents interdisciplinarity in the form of a semiotic translation as a creative strategy. Afterward, it explains the use of the claviform signs as a musical score for creating the sounds. Finally, it explains the association between the multiple hypotheses about the claviform sign meaning and the diversity of sound organization forms that arise from visitors interacting with the installation.

Keywords: interdisciplinarity, artistic creation, music, sound installation, intersemiotic translation.

Interdisciplinarity as a basis for the artistic and musical creation: an example connecting archeology and music in a visual-sound installation

Resumen

Este texto explica el empleo de la interdisciplinarity como estrategia creativa para conectar arqueología y música para la composición de los sonidos de la instalación *Símbolo Ancestral* de Edson Zampronha, estrenada en la exposición “Yacimiento. Doce artistas. Doce visiones. Sinergias entre Arte y Ciencia” realizada en el Centro de Arqueología Experimental (CAREX), en Atapuerca, Burgos (España), en 2019. La estrategia interdisciplinarity consistió en la selección de un signo claviforme encontrado en diversas pinturas rupestres, su lectura como partitura, y la traducción a la música de la forma de entender el signo claviforme por la arqueología (una traducción intersemiótica). El resultado ha sido el surgimiento de nuevas perspectivas, ideas y posibilidades creativas antes no consideradas, confirmando el uso de este procedimiento como una herramienta conceptual que puede ser empleada con fines creativos. Primero se presenta la interdisciplinarity bajo la forma de traducción intersemiótica como estrategia creativa. Luego, se explica el uso del signo claviforme como una partitura para la creación de los sonidos, y finalmente, la asociación entre las múltiples hipótesis sobre el significado del signo claviforme con las múltiples formas de organización de los sonidos que resultan de la interactividad de las personas con la instalación.

Palabras clave: interdisciplinarity, creación artística, música, instalación sonora, traducción intersemiótica.

Introducción

Este texto explica cómo la interdisciplinaridad entre arqueología y música fue utilizada como estrategia creativa para la composición de los sonidos de la instalación *Símbolo Ancestral*, de Edson Zampronha. Para la visualización y escucha de los sonidos de la instalación, un video ilustrativo está disponible en https://youtu.be/lef_XXIVjig, con subtítulos en español e inglés.

Símbolo Ancestral fue estrenada por el autor en la exposición “Yacimiento. Doce artistas. Doce visiones. Sinergias entre Arte y Ciencia” en el Centro de Arqueología Experimental (CAREX), en Atapuerca, Burgos (España), en 2019. La instalación fue creada en un espacio semicerrado con una superficie de 4x2m y una altura de 2,5m incluyendo tres obras plásticas, sonidos electroacústicos y recursos tecnológicos (Figura 1). Los sonidos son emitidos por las obras plásticas creando una experiencia de inmersión dentro del espacio. Este texto trata solamente de la interdisciplinaridad entre arqueología y música. Para conocer otros aspectos de esta instalación, ver Zampronha (2021).

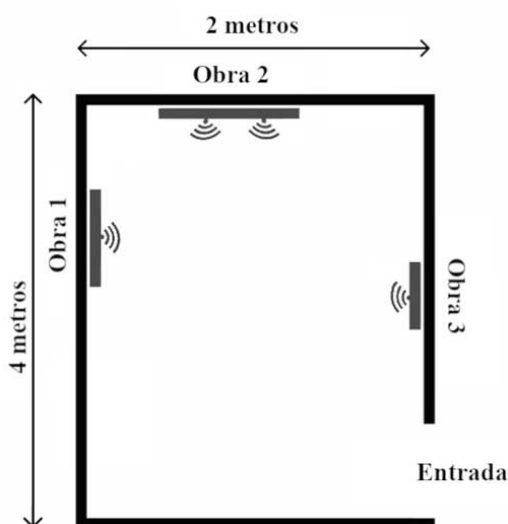


Figura 1. Planta de la ubicación de las obras plásticas en la instalación (© Edson Zampronha)

Los sonidos de la instalación están basados en la selección de un signo claviforme encontrado en pinturas rupestres, su posterior lectura como partitura, y las nuevas perspectivas, ideas y posibilidades creativas que surgen de la traducción a la música de la forma de entender el signo claviforme por la arqueología. Son estas nuevas perspectivas, ideas y posibilidades creativas las que hacen posible emplear la interdisciplinariedad de forma intencional con propósitos creativos. Para ello, se explica el fundamento que orientó el empleo de la interdisciplinariedad como una estrategia creativa en esta obra, cómo se utilizó como una partitura un signo claviforme encontrado en diversas pinturas rupestres para la creación de los sonidos, y cómo las múltiples hipótesis sobre el significado desconocido del signo claviforme fueron asociadas con las formas de organización de los sonidos que resultan de la interactividad de las personas con la instalación.

La interdisciplinariedad como estrategia creativa

En este texto la interdisciplinariedad es enfocada como una traducción intersemiótica desde la perspectiva de la semiótica de Charles S. Peirce y su conocida relación entre Signo, Objeto e Interpretante (Atkin, 2016). Por ejemplo, en un concierto la performance de una obra podría ser considerada el sig-

no, el cuál comunica al interpretante (que simplificado podría ser un oyente) una regularidad, un hábito, o sencillamente una forma característica del objeto (que podría ser una partitura o un conjunto de conceptos sobre cómo interpretarla). Para relacionar arqueología y música, en esta instalación se utilizó el esquema de traducción intersemiótica propuesto por Aguiar, Atã y Queiroz (2015). Aplicado a la obra *Símbolo Ancestral*, el objeto es el signo claviforme y la manera como es entendido por la arqueología, el signo es el/la compositor/a y sus hábitos compositivos y el interpretante son las nuevas posibilidades compositivas que surgen de la traducción a la música de formas y regularidades implicadas en el modo de entender el signo claviforme por la arqueología. Esta traducción es construida conectando nuevas sensibilidades, analogías, esquemas generales, correlaciones con elementos observables, escenarios o contextos y explicaciones que pueden convertirse en el fundamento para el surgimiento de nuevas perspectivas, ideas y posibilidades compositivas antes no consideradas.

El signo claviforme leído como una partitura: el diseño de los sonidos

El signo claviforme (Figura 2-A) puede aparecer de formas variadas en diferentes pinturas rupestres. Según la arqueología, su forma puede variar entre una silueta femenina y una imagen abstracta consistiendo en una línea recta con un semicírculo añadido (Cameron 1998; Martínez-Villa 2020). Para Joseba Rios-Garaizar et al. (2015, p.337) diversos signos de las pinturas rupestres de Europa, incluyendo el signo claviforme, posiblemente surgieron en la región franco-cantábrica durante el período magdaleniense, diseminándose posteriormente por otras regiones de Europa. A su vez, Petzinger (2015) presenta una clasificación de 32 signos recurrentes en el arte rupestre de Europa, incluyendo el signo claviforme, y considera que pueden ser interpretados como una forma de lenguaje.

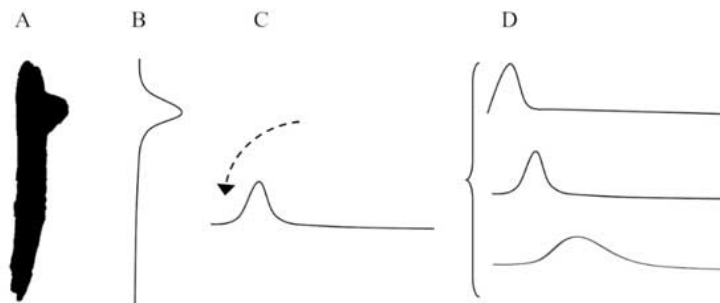


Figura 2. A) El signo claviforme tal como es dibujado por el autor. B) El signo claviforme simplificado. C) El giro antihorario. D) Tres posiciones distintas de la desviación. De arriba hacia abajo: apertura, tensión y resolución. (© Edson Zampronha)

Para la traducción intersemiótica del signo claviforme a la música, primero el signo fue simplificado bajo la forma de una línea curvada (Figura 2-B) donde la curva puede aparecer en tres lugares diferentes (Figura 2-D): en un extremo (como una letra “P” tumbada), en una posición más próxima al centro (como una silueta femenina), y en una posición intermedia entre estas dos que, justamente por no definirse como una u otra, es tratada como inestable. Para esta traducción, se consideró solamente la forma del signo claviforme, sin tener en cuenta su asociación con la letra “P” o la silueta femenina por la arqueología. De esta manera, la línea recta es la referencia y el semicírculo añadido es una marca que, cuando es fusionada con la recta, tiene la forma de una desviación. El hecho de que el signo claviforme pueda ser interpretado como una forma de lenguaje (Prezinger 2015) fundamenta su posible lectura como un símbolo que, si fuera entendido como la representación gráfica de un sonido, haría posible que fuera leído como una partitura grafista. Para ser leído como tal, el signo

claviforme fue girado 90 grados en el sentido antihorario (Figura 2-C) representando la desviación de algún aspecto del sonido en el tiempo: primero hay una referencia inicial, luego una desviación de esta referencia, y luego la referencia inicial es reanudada. Las tres posiciones diferentes de la desviación (Figura 2-D) dan origen a tres formas que orientan la construcción de los sonidos según su evolución en el tiempo (morfología):

- Desviación cerca al inicio: similar al sonido de un ataque, musicalmente funciona como una *apertura*.
- Desviación ni al inicio ni al centro: por su inestabilidad entre las dos asociaciones realizadas por la arqueología (una letra "P" o una silueta femenina), musicalmente funciona como una *tensión*.
- Desviación próxima al centro: al tener aproximadamente la proporción áurea y una curva suavizada, musicalmente funciona como *resolución*.

En lo que se refiere a los timbres (espectros), se optó por crear sonidos irregulares asociados a las texturas de los signos claviformes como los vemos hoy en las superficies rocosas sobre las cuales fueron pintados, reforzando los tres tipos de sonidos asociados a las funciones de apertura, tensión y resolución. Como esquema general, los sonidos de apertura son más complejos y ruidosos; los de tensión son complejos y ruidosos al principio y más lisos y menos ruidosos al final creando un contraste entre las dos partes, y los de resolución son más lisos y transparentes. Se crearon en total cinco sonidos de cada tipo para conseguir variedad manteniendo las tres funciones musicales de apertura, tensión y resolución.

El significado desconocido del signo claviforme y la organización de los sonidos

Si en la instalación *Símbolo Ancestral* la forma gráfica del signo claviforme se asoció a las características de los sonidos, su significado se asoció a la manera como se organizan musicalmente. Sin embargo, el significado del signo claviforme es desconocido por la arqueología (George 2016) y este desconocimiento fue asociado a una indeterminación en la forma de organización de los sonidos. Es decir, cada posible combinación de los sonidos funciona como si fuera una hipótesis de su significado bajo la forma de música. Si las distintas hipótesis sobre su significado dependen de la perspectiva de quien las elabora, entonces se puede considerar que las secuencias de los sonidos también dependen de la manera como cada persona se mueve y vive la experiencia de la instalación. Esto es una de las razones de que la instalación sea interactiva.

Tres sensores de movimiento fueron instalados (uno debajo de cada obra) para disparar sonidos de apertura, tensión y resolución según el movimiento de las personas. La orientación de los sensores y la inclusión estratégica de retrasos en los sonidos para que el orden empiece con un sonido de apertura y concluya con uno de resolución produce secuencias con sentido musical, aunque el accionamiento de los sensores por una persona dentro de la instalación sea imprevisible. Por ejemplo, si A es un sonido de apertura, T es de tensión y R de resolución, en su forma más sencilla podríamos obtener $A \rightarrow T \rightarrow R$, y en formas más complejas, $A \rightarrow T \rightarrow T \rightarrow A \rightarrow T \rightarrow R \rightarrow R$, o $A \rightarrow A \rightarrow T \rightarrow R \rightarrow T \rightarrow A \rightarrow T \rightarrow R$, entre otras posibilidades. Es decir, T es un intermediador entre A y R, de manera que al escuchar T y después A, la apertura intensifica la siguiente aparición de T, y cuando se mueve a R la tensión musical de T se resuelve. Como hay cinco sonidos diferentes de A, T y R, las combinaciones posibles resultan en una gran diversidad de secuencias no redundantes. Además, dependiendo de la forma como una persona se mueva dentro de la instalación, los sonidos se superponen creando diversas polifonías que

pueden llegar a ser bastante complejas, produciendo combinaciones de sonidos con sentido musical, aunque el movimiento de las personas en la instalación sea imprevisible. Finalmente, partiendo de la idea de que el contexto puede cambiar la forma como se interpreta aquello que se escucha, se instaló un cuarto sensor para accionar cuatro sonidos diferentes de aproximadamente 2 minutos de duración. Los distintos contextos sonoros nos llevan a escuchar de forma diferente los sonidos de apertura, tensión y resolución enriqueciendo todavía más la experiencia de escucha. Además, estos sonidos unifican a todos los demás intensificando la experiencia sonora inmersiva del espectador-participante dentro de la obra.

Conclusiones

La interdisciplinaridad puede efectivamente ser utilizada intencionalmente como estrategia creativa, y su empleo a través del procedimiento de traducción intersemiótica es capaz de conectar de forma original disciplinas aparentemente distantes como la arqueología y la música. El estudio sobre la instalación *Símbolo Ancestral*, de Edson Zampronha, ilustró como esto puede ser realizado leyendo un signo claviforme como partitura para obtener nuevas perspectivas, ideas y posibilidades creativas para el diseño de los sonidos y su organización musical. A través de este procedimiento se puede plantear no solamente el estudio sino también la creación de nuevas técnicas de conexión entre disciplinas para fines creativos, particularmente en el contexto de las diferentes formas de creación musical actual conectadas con las nuevas tecnologías.

Referencias

- Aguiar, D., Atã, P., Queiroz, J. (2015). Intersemiotic translation and transformational creativity. *Punctum*, 1(2), 11-21. Recuperado de: <https://punctum.gr/122015-2/intersemiotic-translation-and-transformational-creativity/>
- Atkin, A. (2016). *Peirce*. Abingdon: Routledge.
- Cameron, D. (1998). The Symbolism of the ancestors. *ReVision*, 20(3), 6-12. Recuperado de: <https://link.gale.com/apps/doc/A53884634/AONE?u=anon~41d76b4e&sid=googleScholar&xid=b3e12122>
- George, A. (2016). Hidden symbols. *New Scientist*, 232(3099), 36-39. doi: [https://doi.org/10.1016/S0262-4079\(16\)32084-X](https://doi.org/10.1016/S0262-4079(16)32084-X)
- Martínez-Villa, A. (2020). New findings in Paleolithic art in the Picas de Europa region (eastern Asturias, Spain). Pre-Magdalenian signical techniques and iconography and their territoriality. *Journal of Archaeological Science: Reports* 33. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jasrep.2020.102428>
- Petzinger, G. von (2015). Why are these 32 symbols found in ancient caves all over Europe? [Video online]. *TED Fellows Retreat 2015*. Recuperado de: https://www.ted.com/talks/genevieve_von_petzinger_why_are_these_32_symbols_found_in_ancient_caves_all_over_europe#t-466507
- Rios-Garaizar, J., Garate, D., Bourrillon, R., Gómez-Olivencia, A., Karampaglidis, T. (2015). The Venuses block from Arlanpe Cave (northern Iberian peninsula): Implications for the origins and dispersion of Gönnersdorf-Lalinde style depictions throughout the European Magdalenian. *Oxford Journal of Archaeology*, 34(4), 321–341. doi: <https://doi.org/10.1111/ojoa.12062>
- Zampronha, E. (2020). *Ancestral Symbol* [Video online]. Recuperado de: https://youtu.be/lef_XXIVjig
- Zampronha, E. (2021). The *Ancestral Symbol* installation: how unpredictable interactions are musically organized to create a sound of a Paleolithic cave sign. *Leonardo* Just Accepted publication June 28, 2021. doi: https://doi.org/10.1162/leon_a_02050

Is this art? The appraisal theory and the artistic intention judgment: A quasi experimental study in a contemporary art museum

Minerva Vanegas-Farfano, Luis Ródenas Cuenca, Samantha Medina Villanueva

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Abstract

Although art as a creation with a cognitive intention used to sound radical, in the present, to understand an artist's intention and the relationship between the object and the observer plays a central role in art appreciation. This study aimed to analyze the relationship between cognitive appraisal as predictive variables to the judgment behind considering art works as artistic creations. Method: Three randomly selected works of contemporary fine art were selected in the temporary exhibition from a northern state museum; and rated by 60 voluntary participants with an average age of 27.27 years (SD=8.5). The administrated ad hoc questionnaire included items regarding the artist's intention to express and the artifact's possibility for a self-observation experience (cognitive and personal indicators, $\alpha=.71$) and the emotional experience ($\alpha=.70$) depicted. Results. The logistic regression model suggested that both cognition and the emotional experience were significant in predicting the object labeled as artwork, no significant values were found by gender or age. Conclusions. Contemporary art provides both emotional as cognitive insights relating to the artifacts as well as for the observer's self-knowledge, without a being a connoisseur. In future research, it is encouraged to investigate the relation between observers from different ages and including artwork from a wider range of styles.

Keywords: contemporary art, cognitive appraisal, artistic intention, cuasi experimental study, binary logistic regression.

¿Es esto arte? La teoría de la valoración y el juicio de la intención artística: un estudio cuasi experimental en un museo de arte contemporáneo

Resumen

Aunque el arte como creación con una intención cognitiva solía sonar radical, en el presente, comprender la intención de un artista y la relación entre el objeto y el observador juega un papel central en la apreciación del arte. Este estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre la valoración cognitiva como variables predictivas del juicio detrás de considerar las obras de arte como creaciones artísticas. Método: Tres obras de bellas artes contemporáneas seleccionadas al azar fueron seleccionadas en la exposición temporal de un museo estatal del norte; y calificado por 60 participantes voluntarios con una edad promedio de 27,27 años (DE = 8,5). El cuestionario ad hoc administrado incluía elementos relacionados con la intención de expresión del artista y la posibilidad del artefacto de una experiencia de autoobservación (indicadores cognitivos y personales, $\alpha = .71$) y la experiencia emocional ($\alpha = .70$) representada. Resultados. El modelo de regresión logística sugirió que tanto la cognición como la experiencia emocional fueron significativas para predecir el objeto etiquetado como obra de arte, no se encontraron valores significativos por género o edad. Conclusiones. El arte contemporáneo proporciona conocimientos

tanto emocionales como cognitivos relacionados con los artefactos, así como para el autoconocimiento del observador, sin ser un conocedor. En investigaciones futuras, se anima a investigar la relación entre observadores de diferentes edades e incluir obras de arte de una gama más amplia de estilos.

Palabras clave: arte contemporáneo, valoración cognitiva, intención artística, estudio cuasi experimental, regresión logística binaria.

References

- Burton, J. M., Horowitz, R., Abeles, H. (2000). Learning in and through the arts: The question of transfer. *Studies in Art Education*, 41(3), 228. Retrieved from: <https://ezproxy.udem.edu.mx:2137/scholarly-journals/learning-through-arts-question-transfer/docview/199810346/se-2?accountid=17236>
- Heid, K. (2005). Aesthetic development: A cognitive experience. *Art Education*, 58(5), 48-53. Retrieved from: <https://ezproxy.udem.edu.mx:2137/scholarly-journals/aesthetic-development-cognitive-experience/docview/199465516/se-2?accountid=17236>
- Hekkert, P., Van Wieringen, P.C.W. (1996). Beauty in the eye of expert and nonexpert beholders: A study in the appraisal of art. *The American Journal of Psychology*, 109(3), 389. doi: <http://ezproxy.udem.edu.mx:2156/10.2307/1423013>
- Leder, H., Belke, B., Oeberst, A., Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments. *British Journal of Psychology*, 95, 489-508. doi: <http://ezproxy.udem.edu.mx:2156/10.1348/0007126042369811>
- Palencik, J. T. (2008). Emotion and the force of fiction. *Philosophy and Literature*, 32(2), 258-277. Retrieved from: <https://ezproxy.udem.edu.mx:2137/scholarly-journals/emotion-force-fiction/docview/220528072/se-2?accountid=17236>
- Wang, W., Ishizaki, K. (2002). Aesthetic development in cross-cultural contexts: A study of art appreciation in japan, taiwan, and the united states. *Studies in Art Education*, 43(4), 373-392. Retrieved from: <https://ezproxy.udem.edu.mx:2137/scholarly-journals/aesthetic-development-cross-cultural-contexts/docview/199767517/se-2?accountid=17236>

CIVAE 2021 | July 14 -15, 2021

3rd Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Minerva Vanegas Farfano , Luis Ródenas Cuenca,
Samantha Medina Villanueva
Universidad Autónoma de Nuevo León, México
Poster design: Vanegas-Farfano and Medina Villanueva

Is this art?

The appraisal theory and the artistic intention judgment: A quasi-experimental study in a contemporary art museum.

Keywords: contemporary art, cognitive appraisal, artistic intention, quasi-experimental study, binary logistic regression

Introduction

Although art as a creation with a cognitive intention used to sound radical, in the present, to understand an artist's intention and the relationship between the object and the observer plays a central role in art appreciation.

This study aimed to analyze the relationship between cognitive appraisal as predictive variables to the judgment behind considering art works as artistic creations.

Method

1. In the temporary exhibition from a northern state museum...

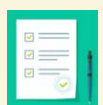


2. Three works of contemporary fine art were randomly selected.

3. Rated by 60 voluntary participants with an average age of 27.27 years (SD=8.5)



4. The administrated ad hoc questionnaire included items regarding the artist's intention to express and the artifact's possibility for a self-observation experience (cognitive and personal indicators, $\alpha=.71$) and the emotional experience ($\alpha=.70$) depicted.



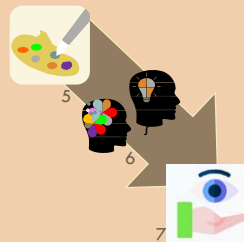
Results

The logistic regression model suggested that both cognition and the emotional experience were significant in predicting the object labeled as artwork, no significant values were found by gender or age.



Conclusions

Contemporary art provides both emotional as cognitive insights relating to the artifacts as well as for the observer's self-knowledge, without a being a connoisseur. In future research, it is encouraged to investigate the relation between observers from different ages and including artwork from a wider range of styles.



References and Figures

- Burton, J. M., Horowitz, R., & Abeles, H. (2000). Learning in and through the arts: The question of transfer. *Studies in Art Education*, 41(3), 228. Retrieved from <https://ezproxy.udem.edu.mx:2137/scholarly-journals/learning-through-arts-question-transfer/docview/199810346/se-2?accountid=17236>
- Heid, K. (2005). Aesthetic development: A cognitive experience. *Art Education*, 58(5), 48-53. Retrieved from <https://ezproxy.udem.edu.mx:2137/scholarly-journals/aesthetic-development-cognitive-experience/docview/199465516/se-2?accountid=17236>
- Hekkert, P., & Van Wieringen, P.C.W. (1996). Beauty in the eye of expert and nonexpert beholders: A study in the appraisal of art. *The American Journal of Psychology*, 109(3), 389. doi:<http://ezproxy.udem.edu.mx:2156/10.2307/1423013>
- Leder, H., Belke, B., Oeberst, A., & Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments. *British Journal of Psychology*, 95, 489-508. doi:<http://ezproxy.udem.edu.mx:2156/10.1348/0007126042369811>
- Palencik, J. T. (2008). Emotion and the force of fiction. *Philosophy and Literature*, 32(2), 258-277. Retrieved from <https://ezproxy.udem.edu.mx:2137/scholarly-journals/emotion-force-fiction/docview/220528072/se-2?accountid=17236>
- Wang, W., & Ishizaki, K. (2002). Aesthetic development in cross-cultural contexts: A study of art appreciation in japan, taiwan, and the united states. *Studies in Art Education*, 43(4), 373-392. Retrieved from <https://ezproxy.udem.edu.mx:2137/scholarly-journals/aesthetic-development-cross-cultural-contexts/docview/199767517/se-2?accountid=17236>

Figures:

- (1) Pixastock. (2021). <https://www.pixastock.com/illustration/25739266>
- (2) Vanegas-Farfano, M. (2021). Arte contempo.
- (3) Iconos8 (2021). Pareja Bill. <https://iconos8.es/icon/82035/pareja-bill>
- (4) Shutterstock (2021). Survey form. <https://www.shutterstock.com/es/image-vector/survey-form-icon-vector-flat-style-568096198>
- (5) Shutterstock-Farfano, M. (2021). Pinxel.
- (6) Vanegas-Farfano, M. (2021). 2brain.
- (7) Flaticon (2021). Hand-eye. <https://www.flaticon.com/free-icons/hand-eye>

From the Lab to the Classroom: Stop-Motion Animation Techniques for Middle and High School Educators

Dr. Jorgelina Orfila, Dr. Francisco Ortega

Texas Tech University, USA

Abstract

Since 2014, Drs. Orfila (Art History) and Ortega (Graphic Design) work on a research and teaching project that explores the history and theory of animation. The practical component of their collaboration is the Animation-Making Workshops (AMW), an undertaking that seeks to establish the effectiveness of the animation-making process as a transformational agent in therapeutic, educational, and social contexts through data driven research. The AMW method centers on the use of stop-motion animation, an umbrella term that describes a wide range of animation techniques in which animation is captured one frame at a time. Stop-motion associates the physical process of "making," the tactile experience of working with materials, and the development of motor skills and body awareness with the creative inclusion of accessible technology. This paper concentrates on the workshops for Middle and High School Teachers from the Lubbock Independent School District (Texas, US) conducted in Summer 2021, and examines the use of stop-motion animation as a pedagogical tool for the development of multimodal literacy in students as well as a valuable research methodology for teachers.

Keywords: stop-motion, animation, workshops, art teachers, multimodal.

Del laboratorio al aula: Técnicas de animación stop-motion para educadores de secundaria y bachillerato

Resumen

Desde 2014, los Dres. Orfila (Historia del Arte) y Ortega (Diseño Gráfico) trabajan en un proyecto de investigación y docencia que explora la historia y teoría de la animación. El componente práctico de su colaboración son los Talleres de Creación de Animaciones (AMW), una empresa que busca establecer la efectividad del proceso de creación de animaciones como un agente transformador en contextos terapéuticos, educativos y sociales a través de la investigación basada en datos. El método AMW se centra en el uso de animación stop-motion, un término general que describe una amplia gama de técnicas de animación en las que la animación se captura un cuadro a la vez. El stop-motion asocia el proceso físico de "hacer", la experiencia táctil de trabajar con materiales y el desarrollo de las habilidades motoras y la conciencia corporal con la inclusión creativa de tecnología accesible. Este documento se concentra en los talleres para maestros de escuelas intermedias y secundarias del Distrito Escolar Independiente de Lubbock (Texas, EE. UU.) realizados en el verano de 2021, y examina el uso de la animación stop-motion como herramienta pedagógica para el desarrollo de la alfabetización multimodal en estudiantes como así como una valiosa metodología de investigación para los profesores.

Palabras clave: stop-motion, animación, talleres, profesores de arte, multimodal.

Introduction

As part of their annually required professional development training, Lubbock Independent School District (LISD) teachers in the secondary level (Middle and High School) participated in the stop-motion workshops conducted by Drs. Jorgelina Orfila (Art History) and Francisco Ortega (Graphic Design and animation) (Figure 1). Since 2014, they collaborate in an interdisciplinary research and teaching project that explores the history and theory of animation. The practical component of their project is the Animation-Making Workshops (AMW), an undertaking that seeks to establish the effectiveness of the animation-making process as a transformational agent in therapeutic, educational, and social contexts through data driven research by developing a program that is based on the inherent characteristics of animation. This method is tested in workshops that the researchers design and direct in partnership with scholars and practitioners specialized in the study and service of specific vulnerable populations. Drs. Orfila and Ortega's work leverages the unique capabilities of a Research One university (Texas Tech University, Lubbock, Texas) to scientifically evaluate and validate the use of stop-motion animation as a didactic and therapeutic tool. Stop-motion is an umbrella term that describes a wide range of animation techniques in which animation is captured one frame at a time: objects are physically manipulated in small increments and photographed making them seem to have independent movement when the sequence is played back.



Figure 1. Dr. Francisco Ortega directing a workshop for LISD teachers, June 2, 2021

This paper concentrates on the workshops offered to LISD teachers in June 2021 as part of the AMW efforts to disseminate strategies for the use of stop motion for educational purposes. The organizers wanted to better understand the challenges encountered by teachers interested in applying stop-motion animation as a pedagogical tool for the development of multimodal literacy as well as to introduce them to animation-making as a methodology they could adapt and use for their own research or in studies conducted in partnership with the AMW team.

In the last two decades, advances in the neurosciences—boosted by the development of more sophisticated and less invasive technologies—have provided a better general understanding of the psychological benefits of art practice as a way of finding the space between rational thinking and the unconscious mind. AMW research takes advantage of the scholarship on the neurosciences and art therapy (Nass-Cohen & Findley 2015; King 2016) sensorimotor psychotherapy (Odgen & Fisher 2015), psychotherapeutic uses of filmmaking (Cohen, Johnson & Orr 2015), and digital storytelling (Nuñez-Ja-

nes, Thornburg & Booker 2017). Due to space constraints, this paper cannot expound the theoretical foundations of the AMW team's research. The basic notion is that of neuroplasticity or brain plasticity, i.e., the capability of neural networks to change through growth and reorganization that has been demonstrated lasts as long as individuals are alive. The team's working premise is that the creation of a stop-motion animation involves both the crafting and manipulation of real objects and the use of high mental processes for the planning, sequencing, story development and editing of the film, i.e., it stimulates and invigorates multiple areas of both brain lobes.

The pervasiveness of animation in the contemporary digital world and the popularity of blockbuster stop-motion feature films make this technique a key ally for the educator interested in developing multimodal teaching strategies for the instruction of both artistic and non-artistic subjects. Animations can be used as ancillary didactic tools even though their effectiveness as educational technology is still being debated (Tversky, Bauer Morrison & Bétrancourt 2002; Mayer, Hegarty, Mayer & Campbell 2005; Berney 2016).

Animation-making differs from other forms of artistic intervention as it unites the expressive power, introspective scrutiny, and freedom of the arts, with the intensive, detail-oriented labor of the movie-making process. Animation making offers teachers possibilities that other forms of moving image are not able to fulfill, as it has the potential to make abstract notions and processes, and even ideation, visible. The animator (in this case the teacher or their students) is the creator of the profilmic material (the visuals) and is also in command of their displacement, i.e., the movements that seem to make inanimate objects be alive. The animating process mirrors the brain's fundamental operations, as it has been demonstrated that this organ processes form and motion separately (Torre 2017; Schmid, Boyaci & Doerschner 2021). Furthermore, animation is an audiovisual and inherently cross-disciplinary art practice that pairs the visual material with voice, sounds, and music. As a collaborative process, the potential benefits of this practice are explained by studies in interpersonal and relational neuroscience (Siegel 2020). Animation making, therefore, activates and interrelates numerous specialized brain regions.

Stop-motion animation encompasses, among other materials and techniques, sand, painting, cutouts, collage, photographs, folded paper, brick-films, and claymation. Virtually anything and everything can be animated with this technique. Its popularity has been propelled by the increased access to affordable technology and by the success of blockbuster animated features using stop motion. The technique associates the physical process of making, the tactile experience of working with materials, and the development of motor skills and body awareness with the creative use of accessible technology. The practice of this technique combines the advantages of working with the hands and the body in the creation and manipulation of objects with those of digital technology. The objects created are part of the profilmic material, that is, they are made to be photographed. The final product, the animation, is a digital creation that, as such, is inherently reproducible and extremely sharable.

Stop-motion animation requires the manipulation and sometimes the creation of tangible objects. The process provides for the reflection on, and active exploration of, both the world of entities and abstract concepts. The challenge of making objects, things and matter appear animated entails becoming what might be called a "metaphysical scientist" who is deeply engaged in the scrutiny of the world through observation.

Methodology and goals

The AMW benefit from working in partnership with scholars and practitioners specialized in the study and service of specific populations for the creation of their program. All projects are interdisciplinary and based on respect for the expertise of those working in each different field.

In Spring 2021, while conducting a workshop at a local elementary school, the AMW team was approached by teachers interested in suggestions for innovative projects that would broaden students' usage of the laptops and tablets the school had recently acquired beyond internet and social media use. The researchers observed that technology teachers did not have a clear idea of how to use mobile computer devices for teaching academic subjects, while the art and science teachers used the equipment mainly for online research.

The AMW team saw the interaction with schoolteachers as an opportunity for establishing fruitful connections with them and for exploring the feasibility of possible future collaborations. For this end, they designed and directed two four-hour long workshops that assembled twenty-four LISD art teachers. AMW's main intention was to provide the participants with a basic understanding of stop-motion animation using widely available equipment and materials, and inexpensive or even free software. The workshops had value in themselves as they served the participants and were also pilot programs that helped to survey the teachers' needs and to gain knowledge for the improvement of the AMW's program.

The sessions took place at the AMW lab fitted for this activity with fifteen animation stations. These are easy to transport and highly adaptable sets of equipment. They consist of tablets fastened by clamps and appended to mechanical arms that allow to position them above the working areas. The Apple™ mini tablets are equipped with high-definition cameras and free software for film editing, the creation of soundtracks, and voice recording, which are supplemented with an inexpensive cross-platform animation app. These workstations demonstrate that creating a stop-motion animation does not require sophisticated equipment and can be done with commonly used devices such as smart phones, tablets, or laptops equipped with webcams or external cameras. The only requisite is that the animator can move the camera to a comfortable position and is able to capture images without altering the frame. After being introduced to the equipment and software used by the AMW, participants engaged in a series of twelve increasingly challenging exercises that required the use of different materials. These exercises familiarized the participants with a variety of animation techniques and with some of the most fundamental animation principles (timing and speed, stretch and squash, character appeal, metamorphosis). At the end of the workshop, teachers filled out an anonymous exit questionnaire.

The first exercise involved moving a ball of clay from one corner of the screen to the other and served to acquaint the participants with the animation software. The following clay exercises entailed moving objects at different speeds and adding "obstacles" that established the relationship between the clay shape and its "environment." [Fig. # 2] Clay's malleability makes it an ideal material to exemplify squash and stretch, a technique that truly makes the form to seem self-animated, and to demonstrate metamorphosis, the ability of changing form without editing. When there is more than one clay unit in a field, they almost always seem to acquire different "personalities:" despite being abstract they become characters. Clay allowed the participants to fully experience this effect.

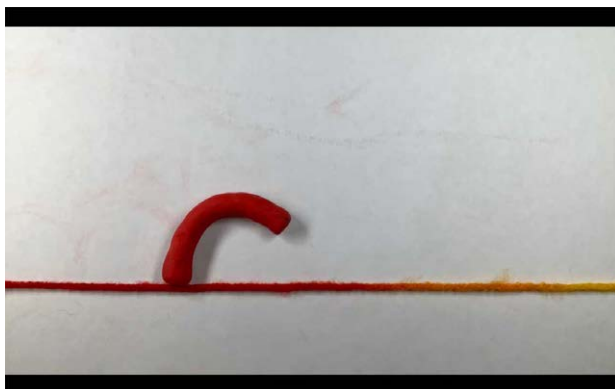


Figure 2. Still from an animation exercise. Claymation by Francisco Ortega, June 2021

The next set of exercises centered on the manipulation of an articulated paper doll named “Riggitori” to make it walk, jump, walk uphill and interact with objects. [Fig. #3] The puppet was also used to incorporate audio in the form of lip synchronization (Lip-synch) which entailed matching the puppets’ mouth and eye positions to a prerecorded word or phrase.

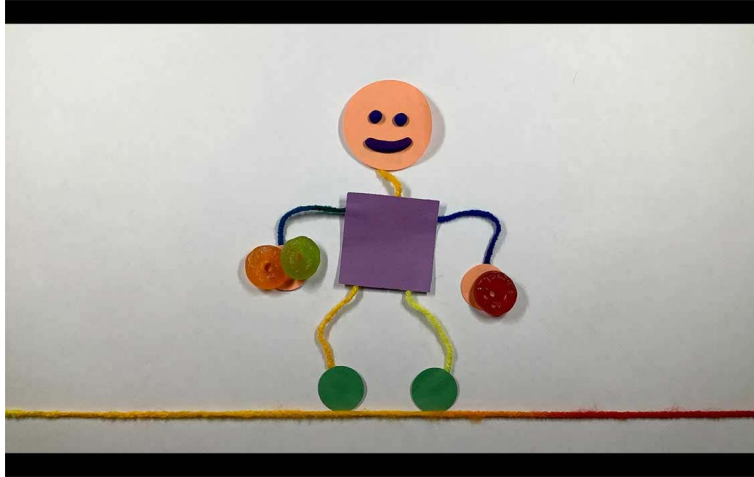


Figure 3. Riggitori. Still from a stop-motion animation exercise by Francisco Ortega, June 2021

For the last two exercises the participants made use of the stop-motion technique known as *pixilation*, which allows animators to use theirs or other people’s bodies (as well as any living entity) as characters or props for their films. First, the teachers had to create a magic trick using paper or clay as props and their hands to make the effect happen.[Fig #4] The final exercise consisted of collaborating with their peers to create a special effect. The pixilations were supplemented with sound effects and/or a soundtrack.



Figure 4. Still from a participant's pixilation exercise: magic trick. June 2, 2021

Results

All the participants were able to complete the exercises and to create animations that incorporated sounds, background music and voice. The evaluations were positive and reflected the enthusiasm that was palpable during the sessions. Most participants commented that they had come to the workshops

with no expectations because everything was new to them. The questionnaire revealed that only ten out of the twenty-four participants were acquainted with animation techniques—mostly computer animation—before attending the workshop. Only half of them (five) had incorporated this technique into their courses. From this group, only two integrated stop-motion animation with physical materials (clay) into the classroom. Nevertheless, all the participants manifested interest in keeping in touch and collaborating with the AMW.

Twenty-three participants commented that they were planning to include stop-motion animation in their teaching curriculum but five of them made this conditional on the purchase of tablets by their institutions. This seems to indicate that some of the teachers identified the technique with the equipment and software they used in the workshops.

When asked about the exercise and materials they had liked the most, twelve participants identified clay as their favorite material/technique, and four the ability to give expression and movement to materials and to transform them into “characters.” Six participants responded that they had exceedingly enjoyed the opportunity to add sound and voice to the paper puppet. What very much surprised the organizers was that the technique they had thought would be the best received and most popular, pixilation, was the less liked. Ten teachers commented that the need to deal with the image of their body was the reason for disliking this exercise.

Conclusions

The workshops were able to bridge the gap between the art teacher and the technological savvy technology teacher despite the few teachers who did not feel confident enough to explore the simpler settings and software recommended by the organizers. The participants were able to learn basic principles and appreciate the pedagogical advantages of introducing stop-motion animation into the classroom. It is still too soon to know if the interest in working in collaborative projects with the AMW team leads to new partnerships. Nevertheless, the positive response and the enthusiasm generated by the workshops for the LISD teachers indicates that this kind of initiative can break the ice and begin the dialogue. In general, the teachers understood that stop-motion animation is a cinematic, audio-visual medium with the ability to endow things and matter with the suggestion of life, personality, and expression. Contrary to what happens in other arts, this expression is not merely the imprint of the author’s energy onto the material—which transforms artworks into signs that refer to the artist or to the world they represent—but a life that seems to belong to the animated matter or/and objects. Although this was not reflected in the exit questionnaire and should be further investigated, this might help to explain the participant’s distaste for pixilation as this technique consist of the manipulation of technologically mediated images instead of created ones. The liminal character of stop motion animation—a technique that activates an in-between space between life and anima; the real, the analog and the digital; the fine arts and film; presence and representation—is rife with opportunities for those actively engaged in it.

Acknowledgments

Animation-Making Workshops is part of the Texas Tech NEA Research Labs, an initiative supported by a federal grant from the National Endowment for the Arts (NEA). Our special thanks to Kelsie Jackson, PhD, whose support and dedication allowed us to concentrate on our research.

References

- Berney S., Bétrancourt M. (2016). Does animation enhance learning? A meta-analysis. *Computers & Education* (101), 150-167. doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.005
- Cohen, J.L., Johnson, L. Orr P. (2015). *Video and Filmmaking as Psychotherapy: Research and Practice*. London: Routledge. doi.org/10.1080/15391523.2017.1291316
- Hass-Cohen N., Findley J. (2015). *Art Therapy and the Neuroscience of Relationships, Creativity, and Resiliency: Skills and Practices*. New York: W. W. Norton
- King, Juliet L. (2016). *Art Therapy, Trauma, and Neuroscience: Theoretical and Practical Perspectives* London: Routledge.
- Mayer R., Hegarty M., Mayer S., Campbell J. (2005). When Static Media Promote Active Learning: Annotated Illustrations Versus Narrated Animations in Multimedia Instruction. *Journal of Experimental Psychology*, 11(4), 256–265. DOI: 10.1037/1076-898X.11.4.256
- Núñez-Janes M., Thornburg A., Booker A. (2017). *Deep Stories practicing, Teaching, and Learning Anthropology with Digital Storytelling*. Berlin: De Gruyter.
- Ogden P., Fisher J. (2015). *Sensorimotor Psychotherapy: Interventions for Trauma and Attachment*, New York: W. W. Norton.
- Peterson C., Ngo P. (2015). Creating Stop-Motion Animations to Learn Molecular Biology Dynamics. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 280-281. DOI: 10.1080/15391523.2017.1291316
- Schmid A., Boyaci H., Doerschner K. (2021). Dynamic dot displays reveal material motion network in the human brain. *Neuroimage*. doi: <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.117688>
- Siegel D. (2020). *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who we Are*. New York: The Guilford Press.
- Tversky B., Bauer Morrison J, Bétrancourt M. (2002). Animation: Can it facilitate? *Int. J. Human-Computer Studies*, 57, 247–262. doi:10.1006/ijhc.1017
- Torre D. (2017). *Animation-Process, Cognition and Actuality*. London: Bloomsbury.
- Wishart J. (2017). Exploring How Creating Stop-Motion Animations Supports Student Teachers in Learning to Teach Science. *Journal of Research on Technology in Education*, 49(1-2), 88-101.

The didactic strategy of the *Witral* (Mapuche loom) from a decolonial perspective

Patricia Raquimán Ortega¹, Ruby Vizcarra Rebolledo²

¹Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

²Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Abstract

This paper is the result of the research project FONDART 543310, named “Didactic strategies of Witral from a decolonial perspective for visual arts teachers”. The didactic strategies developed are centered on generating knowledge from textile works in Mapuche culture, starting from techniques and relating it to the theory that underlies these practices, to unveil invisible meanings. Decolonial pedagogy has been chosen, which has allowed the participating teachers to unlearn and relearn their pedagogical practice on a theoretical, artistic, and political level, closely connected to making and being. The didactic experience has led us to identify the places from where we act and from where discourses are enunciated, making an effort to construct and apply methodologies, practices, and strategies that destabilize the dominant order of our doing, to construct new perspectives and possibilities. The pedagogy we have opted for builds new paths to read what is established with a critical eye, and thus proposes an intervention that dialogues with diverse realities, considering subjectivities and histories of societies that are often oppressed or silenced by dominant cultures, and thus move towards an intercultural dialogue.

Keywords: didactics of visual arts, Mapuche loom, interculturality, decolonisation.

La estrategia didáctica del *Witral* (telar mapuche) desde una perspectiva decolonial

Resumen

Esta ponencia es el resultado de un proyecto de investigación titulado “Estrategias didácticas del *Witral* desde una perspectiva decolonial para profesoras de artes visuales” (FONDART 543310). Las estrategias didácticas desarrolladas se centran en un diálogo con la generación de conocimiento presente en las manifestaciones textiles de la cultura mapuche, partiendo desde la práctica de la técnica y relacionándola con la teoría que subyace a esa práctica para develar significados invisibilizados. Se ha optado por la pedagogía decolonial, porque ha permitido a las profesoras participantes desaprender y re-aprender tanto a nivel teórico, artístico y político su propio hacer pedagógico, muy conectadas con el ser y el hacer. La experiencia didáctica ha llevado a identificar los lugares desde donde se actúa y desde donde se enuncian los discursos, realizando un esfuerzo por construir y aplicar metodologías, prácticas y estrategias que desestabilicen en nosotras, el orden dominante de nuestro hacer, con el fin de construir nuevas miradas y posibilidades. La pedagogía por la que se ha optado es aquella que construye nuevos senderos para leer lo establecido con una mirada crítica y así proponer una intervención que dialogue con diversas realidades, que considere las propias subjetividades e historias que poseen sociedades en muchas ocasiones oprimidas o silenciadas por culturas dominantes y así avanzar hacia un diálogo intercultural.

Palabras clave: didáctica de las artes visuales, telar mapuche, interculturalidad, decolonización.

Introducción

Esta comunicación tiene como marco el proyecto de investigación “Estrategias didácticas del WITRAL (en mapuzungun tejido y artefacto para tejer) desde una perspectiva decolonial para profesoras de artes visuales” (Fondart 543310); que tiene por objetivo: Comprender lo que facilita y limita el aprendizaje del Witral, en la mantención o cambio de nociones centrales de invisibilización de la cultura mapuche en profesoras de artes visuales, desde una perspectiva decolonial.

La enseñanza de las artes en el sistema educativo chileno, considera en muchas ocasiones un enfoque fundamentalmente europeo, folclorizando las producciones artísticas de los pueblos originarios e invisibilizando las lógicas de producción de las mismas, lo que dificulta una enseñanza intercultural.

De allí que resulte relevante problematizar las didácticas empleadas en la enseñanza de las artes, relevando los textiles, como producción estético cultural de pueblos originarios, que propicie la construcción de estrategias didácticas decolonizadoras de profesoras de artes visuales en ejercicio, a través del aprendizaje del Witral.

Se presenta aquí los referentes conceptuales que tensionaron y entretejieron el proceso seguido en este proyecto y que permitieron problematizar las estrategias didácticas a través del aprendizaje del Witral.

Referentes conceptuales

Como requerimiento necesario para promover prácticas y didácticas interculturales decolonizadoras, aparece el diálogo como fundamento de la praxis pedagógica (Freire, 1972), que se construye en la relación dialéctica de la acción y la reflexión. Una pedagogía intercultural requiere de un encuentro genuino constante donde seamos capaces de dialogar críticamente escuchando a otros, el diálogo como instancia donde sería posible que el hombre/mujer puedan ejercer la virtud de hacer un espacio en su intimidad a un argumento extranjero (Giannini 1997).

Concordamos con Ferrao (2013) en la importancia del diálogo para empoderar a aquellos grupos marginados históricamente. Sin embargo, como profesoras planteamos que este, en lugar de partir por las condiciones estructurales, debería enfocarse en un primer momento en recoger las inquietudes cotidianas y próximas de los actores educativos; relevar sus visiones de mundo respecto de las relaciones sociales construidas en torno al espacio escolar para luego interrogarse por las estructuras que lo condicionan y/o determinan, develando así la lógica monocultural presente en la cultura hegemónica. En síntesis, construir las condiciones para avanzar desde una conciencia ingenua a una conciencia crítica (Freire, 1970), para poder avanzar hacia interculturalidad crítica

Se trata de cuestionar las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, de género, orientación sexual, entre otros. Se afirma que la interculturalidad aporta en la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar aquellos que fueron históricamente considerados inferiores. (Ferrao 2013, p. 152)

El conocimiento cultural mapuche y el conocimiento hegemónico escolar en diálogo, evidencian formas de construcción de diferencias y desigualdades de cada cultura, lo que permitiría avanzar en una propuesta de didácticas interculturales desde las artes visuales.

En este contexto resulta perentorio relevar metodologías que permitan incorporar el aprendizaje de técnicas ancestrales, con el objetivo de poner en diálogo ambas formas culturales, con el fin de compartirla de una manera cuidadosa y responsable.

Distinguimos la interculturalidad crítica del enfoque multicultural. Este último parte de ciertos supuestos que invisibilizan tensiones constitutivas entre culturas distintas, relevando “la coexistencia armónica entre las diversas culturas; con relaciones sociales igualitarias, simétricas y horizontales, donde se niega la conflictividad y la construcción de desigualdades históricas y emergentes” (Vizcarra, 2019, p.141).

El enfoque intercultural crítico desnaturaliza las formas culturales propias y ajenas visibilizando que se trata de construcciones sociales e históricas, que no son estáticas, sino cambiantes y subjetivas. Considera las relaciones sociales como relaciones de poder que se construyen, deconstruyen y reconstruyen históricamente, se trata de “pensamientos, voces, saberes, prácticas y poderes *de y desde* la diferencia que se desvían de las normas dominantes radicalmente, desafiándolas y abriendo la posibilidad para la decolonización y la edificación de sociedades más equitativa y justas”. (Walsh, 2006, p.35)

Desnaturalizar la mirada consiste, desde nuestra perspectiva, evidenciar la lógica que subyace en la construcción de ausencias que invisibilizan y excluyen, mediante una **racionalidad monocultural**. Un punto de partida es tomar conciencia de que “lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no existente, o sea como una alternativa no creíble a lo que existe” (De Sousa Santos, 2013, p.24).

Esta producción activa de no existencia, según De Sousa Santos (2013) se produciría cuando se hace invisible lo otro, cuando se descalifica lo otro, cuando lo presento como ininteligible o desechable, desde un razonamiento monocultural con un criterio de verdad legitimado.

Proceso

Bajo el supuesto metodológico de que hay distintas maneras de significar vivencias, entorno, visionados, se optó por una estrategia metodológica de corte cualitativo biográfico-etnográfico, para realizar la investigación. El objetivo fue construir un espacio de confianza que permitiera un diálogo comunitario, de análisis y reflexión de vivencias individuales, personales, acerca de la cultura propia y de la cultura mapuche, en función de cada una de las lógicas de producción de ausencia de De Sousa Santos (2013), evidenciando las formas en que se manifiesta la racionalidad monocultural.

En el transcurso de los encuentros con las participantes se identificaron los lugares desde donde cada una actúa y enuncia sus discursos. Se hizo el esfuerzo por construir y aplicar metodologías, prácticas y estrategias que desestabilizaran el orden dominante, para construir nuevas miradas que reivindicaran y afianzaran lo decolonial. En el entendido de que lo pedagógico y lo decolonial adquieren “su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma” (Walsh. 2013, p.25).

Para seleccionar estrategias didácticas que se pudieran utilizar en la enseñanza del *Witral*, nos planteamos una relación no tradicional entre teoría y práctica. En esta construcción de conocimiento, partir desde la práctica fue una opción metodológica, para evitar que “la ceguera de la teoría acaba(ra) en la invisibilidad de la práctica y, por ello, en su subteorización” (De Sousa Santos, 2013, p.20).

En el acto de tejer es donde se develan comprensiones de mundo, su relación con la vida/muerte, con la naturaleza. Las experiencias y significados se expresan en creaciones textiles a través de símbolos, materialidades y colores que transmiten un valor cultural (Raquimán, 2019).



Figura 1. Estudio de trenzas y cordones



Figura 2. Trabajos con diversas técnicas

En la enseñanza y el aprendizaje del *Witral* se reivindican y validan los enfoques propios, experiencias y cúmulo de conocimiento que poseen las mujeres mapuches, lo que encamina a la superación de la invisibilización y falta de valoración que el poder colonialista ha construido en el tiempo, sobre las comunidades originarias. De aquí que el *Witral* permita adentrarse en la comprensión de la cultura mapuche para dialogar y problematizar la construcción cultural donde la diferencia se manifieste, avanzando hacia una epistemología para una educación intercultural en contexto mapuche, permitiendo “develar los tipos de conocimientos educativos propios, los criterios de verdad, las fuentes de orígenes” (Quintriqueo & Torres, 2013, p.201)

Desde esta perspectiva, además del diálogo reflexionado/dialogado, en este proyecto se diseñaron acciones concomitantes que permitieran afianzar la estrategia. Entre ellas podemos mencionar, la construcción de Bitácora que permitiera registrar los procesos que cada participante experimenta en este proceso, a través de imágenes, reflexiones escritas, o cualquier otra forma que permitiera expresar su vivencia. Otra acción implementada fue la Ficha reflexiva, orientada a poner en diálogo la propia vivencia y la cultura mapuche, así como proyectar estrategias didácticas posibles de implementar.

En el contexto actual, se puede evidenciar la existencia de prácticas que silencian las voces de comunidades originarias, por ejemplo: la industrialización de técnicas ancestrales, la predisposición al desconocimiento de su riqueza iconográfica y simbólica, la desvolarización de oficios artesanales, entre otras. Por ello, incorporar estas problemáticas en el espacio escolar, se transforma en una tarea necesaria y reivindicadora para las culturas originarias, como punto de partida para tensionar las formas y contenidos culturales que hacen posible esta invisibilización.

La “descolonización de la mirada” según Rivera (2018), es una gran herramienta para entender que la visualización permite liberarse de las ataduras del lenguaje, para reactualizarse desde la memoria de la experiencia como un todo indisoluble, es decir, transformar la experiencia de tejer en una fusión entre los sentidos corporales y mentales que se llevan a cabo en el acto mismo, “los movimientos del continente latinoamericano, más allá de los contextos, construyen sus luchas basándose en conocimientos ancestrales, populares, espirituales que siempre fueron ajenos al cientismo propio de la teoría crítica eurocéntrica” (De Sousa Santos, 2013, p.21) El considerar los contextos, historias y experiencias donde se da la enseñanza y el aprendizaje del *Witral*, se convierte en una oportunidad de enriquecer la formación contextualizada, ya que vivir la experiencia de aprendizaje del *Witral* desde la cultura mapuche es tener la posibilidad de comprender que “sus concepciones ontológicas sobre el ser y la vida son muy distintas del presentismo y del individualismo occidentales” (De Sousa Santos, 2013, p.21). En este contexto la experiencia se convierte en una oportunidad de aprendizaje conjunto, donde el ejercicio del tejido va tramando relaciones, historias y vidas.

Conclusiones

Para una futura profesora de artes visuales, la experiencia de aprendizaje del *Witral* posee un potencial transformador que puede llevarle a remirar y reconstruir sus prácticas pedagógicas cotidianas, al incorporar la reflexión sobre la construcción y comprensiones de mundo que nos entrega, en este caso, el arte textil mapuche (Raquimán, 2019). Este aprendizaje se convierte en una oportunidad de lucha contra los macrorrelatos donde predomina una perspectiva dicotómica del mundo que invisibiliza comprensiones locales, de pueblos indígenas donde “los opuestos pueden coexistir sin negarse” (Mignolo, 2005, p.22). Esta diferencia puede ser crucial para el avance de una transformación decolonial del conocimiento; para Mignolo (2005) un giro de este tipo es imprescindible para que se produzca un cambio de la visión que existe sobre el mundo y la sociedad. Para que nuestra sociedad tenga la oportunidad de co-construir nuevas formas de superar lo que nos divide y separa, el espacio educativo se vislumbra como una oportunidad de encuentros y superación de “la negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual” (Walsh, 2013, p.31) para con nuestros pueblos originarios. Consideramos la pedagogía como un trazado de caminos “para leer el mundo críticamente e intervenir en la reinención de la sociedad” (Walsh, 2013, p.31).

Es relevante concluir que poner en diálogo el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar facilitaría la reflexión sobre las formas culturales propias y ajenas, permitiendo avanzar en la construcción de propuestas didácticas interculturales desde las artes visuales. Los resultados permiten afirmar que para que se produzca internalización de una cultura distinta a la propia, se requiere de tiempo, encuentros sistemáticos, habilidad y disposición de establecer diálogo comunitario de un mismo concepto en la propia cultura y en la cultura “otra”.

Agradecimientos

Un profundo agradecimiento a las participantes de este proyecto que, con su generosidad, apertura y confianza fueron conformando este aprendizaje mutuo y comprobar que se puede crear conocimiento desde el respeto y las relaciones amorosas.

Referencias

- Ferrao, V. M. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En: Walsh, C. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. (pp. 145–161). Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI [V.O. Pedagogía do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970].
- Mignolo, W (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Quintriqueo, S., Torres, H. (2013). Construcción de Conocimiento Mapuche y su relación con el Conocimiento Escolar. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, N°1, (pp. 199-216).
- Raquimán, P. (2019). En búsqueda de prácticas decolonizadoras: *Witral* el telar mapuche y sus aproximaciones didácticas. *Revista GEARTE, Porto Alegre*, 6,(2), 326-340. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/92907/53217>
- Rivera, S. (reedición 2018). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Ediciones Tinta Limón.
- Santos, B. d. S. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago: LOM.
- Vizcarra, R. (2019). Aporte para la acción pedagógica con enfoque intercultural en contexto de inmigración. En: Carrasco, A.; Flores, L., *De la reforma a la transformación*. (pp. 265-297). Santiago: Ediciones UC.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y (de) colonialidad): diferencia y nación de otro modo. En: *Livro de Academia de Latinidade. Textos & Formas Ltda*. Rio de Janeiro: Hamilton (Universidade Candido Mendes). Recuperado de: <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Walsh, C. (ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Arts in medical education: Report of a dance class for students of clinical semiology

Izabela Lucchese Gavioli

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brazil

Abstract

Justification: experiencing Arts for health professionals has emerged as a direction for the humanization of training. The high workloads and psychological pressures to which Medical School students are exposed favor the concentration on strictly technical requirements, relational dullness and the abandonment of self-care. To enhance humanistic skills and develop the indispensable empathy in health professionals, the inclusion of Art in Medical curricula is growing. Objectives: to offer an experience in Dance for medical students; sensitize them to self-care, to stimulate relationships of affection, trust, and creativity; establish analogies of these experiences with medical propaedeutics. Methodology: school semesters of 2018/2, 2019/1 and /2 and 2020/1 a dance class was offered to the students of Clinical Semiology (4th period of the Medicine course), developed in 3 parts: 1) body warming inspired in Gyrokinesis® technique; 2) confidence and attention exercises; 3) exercise in choreographic creativity. Results: at the end of the session, students reported their perceptions about how self-care, confidence, self-esteem and creativity can impact their interlocution skills with the patient and their ability to care. A quali-quantitative evaluation, through the anonymous application of a Likert scale, will be applied, aiming to reduce conflicts of interest in the evaluation of the activity.

Keywords: dance, medical training, health professional, andragogy, creativity.

Artes en la educación médica: Informe de una clase de danza para estudiantes de semiología clínica

Resumen

Justificación: la vivencia del Arte para los profesionales de la salud ha surgido como una dirección para la humanización de la formación. Las elevadas cargas de trabajo y presiones psicológicas a las que están expuestos los estudiantes de la Facultad de Medicina favorecen la concentración en exigencias estrictamente técnicas, el aburrimiento relacional y el abandono del autocuidado. Para mejorar las habilidades humanísticas y desarrollar la empatía indispensable en los profesionales de la salud, la inclusión del arte en los planes de estudios médicos está creciendo. Objetivos: ofrecer una experiencia en Danza para estudiantes de medicina; sensibilizarlos para el autocuidado, para estimular relaciones de afecto, confianza y creatividad; establecer analogías de estas experiencias con la propedéutica médica. Metodología: semestres escolares de 2018/2, 2019/1 y / 2 y 2020/1 se ofreció una clase de danza a los estudiantes de Semiología Clínica (4to período del curso de Medicina), desarrollada en 3 partes: 1) calentamiento corporal inspirado en Técnica Gyrokinesis®; 2) ejercicios de confianza y atención; 3) Ejercicio de creatividad coreográfica. Resultados: al finalizar la sesión, los estudiantes relataron sus percepciones sobre cómo el autocuidado, la confianza, la autoestima y la creatividad pueden impactar sus habilidades de interlocución con el paciente y su capacidad de cuidar. Se aplicará una evaluación cuali-cuantitativa, mediante la aplicación anónima de una escala Likert, con el objetivo de reducir los conflictos de interés en la evaluación de la actividad.

Palabras clave: danza, formación médica, profesional de la salud, andragogía, creatividad.

Introduction

Experiencing Arts in the training of health professionals has emerged as a direction for the humanization of training. The high workloads and psychological pressures to which students in these areas are exposed favor the concentration on strictly technical requirements, relational dullness and the abandonment of self-care. To enhance humanistic skills and develop the indispensable empathy in health professionals in training, the inclusion of Art in Medical curricula is growing.

Authors in the field highlight that Arts in Medical training enhances empathy abilities, strengthens doctor-patient rapport, stimulates self care, facilitates body perception and understanding. Also important is that satisfied health professionals make less mistakes, making clinical practice safer for patients and fulfilling for the health professional (Rodenhauser, Strickland & Gambala, 2004; Hoffman, Utley & Ciccarone, 2008; De la Croix, Rose, Wildig & Willson, 2011 ; Lake, Jackson & Hardman, 2015). Rodenhauser, Strickland & Gambala (2004, p. 236) mention that the utilization of arts in medical training serves four major functions: (a) enhancement of student well-being; (b) improvement of clinical skills; (c) promotion of humanism, and (d) employment by students as a teaching tool. Lake, Jackson & Hardman (2015), in a literature review of 39 sources, conclude:

The effectiveness of the arts cannot be measured by yardsticks that have been set for judging technical proficiency or short-term impact. The possible outcomes of embracing the arts in medical education include an enriched view of lifelong learning and professional development, the potential to critique prevailing approaches to medical practice, and the revisualisation of medicine as a succession of performances. (Lake, Jackson & Hardman, 2015, p. 759)

De la Croix, Rose, Wildig & Willson (2011) report the experience of a programme named « Performing Medicine”, created by the Clod Ensemble theatre company in collaboration with Barts and The London School of Medicine and Dentistry, and the Department of Drama at Queen Mary University, London:

Professional artists run a range of workshops exploring issues relating to health care and work to develop students' professional skills in self-presentation, observation, communication, self-care and their understanding of difference. (...) Students generally felt that arts teaching made a valuable contribution to the medical curriculum. Many felt the training would reduce 'performance anxiety' in situations such as examinations, presentations and new placements. Group work developed camaraderie and students enjoyed the opportunity to learn new skills through creative writing, theatre and movement sessions. (De la Croix, Rose, Wildig & Willson, 2011, p. 1090)

Hoffman, Utley & Ciccarone (2008) used improvisational theatre as a tool to improve medical communication, working on self-portraying, perception of others, and interpersonal interactions. Then they asked medical students about the effects of this training:

All participants responded that the course was enjoyable; that it improved communication skills, increased confidence in patient interactions, and that it was worth repeating. One student commented that improving storytelling helped with active listening and appreciating other peoples' train of thought; and that the course taught them to listen and be more human. (Hoffman, Utley & Ciccarone, 2008, p. 537)

The aim of our study was to offer an experience in Dance for medical students; sensitize them to self-care, to relationships of affection and trust, and to stimulate creativity. Finally, we sought to establish analogies of these experiences with medical propaedeutics.

Methodology

In school semesters of 2018/2, 2019/1 and /2 and 2020/1 (before pandemics) a dance class was offered to the students from the discipline of Clinical Semiology (4th period of Medical School), developed in 3 parts: 1) body warming using movements inspired in Gyrokinesis® technique, highlighting concepts of body harmony, fluidity of movement and respiratory rhythm. This method, considered nowadays as a somatic practice, values the continuity of musculoskeletal movement, but is not limited to it. The pleasure of body mobility and its possibilities, as well as individual spirituality, is highly encouraged (Adams, 2018); 2) confidence and attention exercises: firstly, in couples, students should lead their colleague (who has his eyes closed) with a clear and gentle touch, taking care not to bump into obstacles and feel safe. Then, in a second exercise (Figure 1), they first learned to hold their fellows who, on command, falls with his eyes closed. After learning and practicing, they were placed in circles and given a random order of fall, and fellows on their side were supposed to hold them in a safe and agile way;



Figure 1. Learning how to hold the colleague. Gavioli, I.L., 2018

3) exercise in creativity: it is the dance practice itself. The whole group first learns a basic sequence of dance moves at an elected pace; they can choose between waltz, *forró* and *samba*. The aim, here, is not to create technical difficulties, but to encourage corporeality, musicality and fun. The routine is simple so everyone in the group can learn it. Then, they are split into smaller groups (3 to 6 people) and receive clippings from newspapers and magazines with everyday body figures (Figure 2).



Figure 2. Small groups in the creative task. Gavioli, I.L., 2018

They must insert the figures among the learned movements, creating a small choreography. Evidently, it is a task to which they have probably never been exposed, which poses difficulties and which must be resolved in a short period of time. As a team, they must work on solving problems with a limited number of elements. Although technical and aesthetic results were not fundamental, they should seek an efficient and enjoyable result. At the end of the allotted time, they must present the choreography to the large group (Figure 3).



Figure 3. Presenting the choreography. Gavioli, I.L., 2019

Colleagues who watch must position themselves as the audience, being attentive to the presentation, and being able to express themselves at the end, with applause, or as they wish. This dynamic creates what we call in Performing Arts “spectacularity”, stimulating self-confidence and a sense of resoluteness in performers. In the audience, the intention is to create a sense of attention, empathy and respect for the time of colleagues and for the solutions found with the resources available in the short time proposed. The sessions were photographed and filmed and all of the students authorized the use of the images for educational purposes.

Results

Adherence to the activity was voluntary. In 2018/2, the first group to join the activity counted with 6 students; in 2019/1 they were 14 students; in 2019/2, 18 students; and in 2020/1 we had only 11 students, for we were already living the first days of the COVID-19 pandemics. The experience was not repeated during the pandemics in a remote way, just waiting for sanitary conditions to go on presentially.

So far, we are recording qualitative manifestations of the experience, shared at the end of the session. At that moment, students reported their perceptions about how self-care, confidence, self-esteem and creativity can impact their interlocution skills with the patient and their ability to care. These are some manifestations: “I have to thank you for what we had this morning, which was much more than a class. It was a lifetime experience.”; “I hope you follow this idea forward”; “...this experience will stay forever in my heart”; “I didn’t expect to like it so much”; and “I found I’m not so catastrophic in dance!”.

For the next edition of this activity, scheduled to 2022 if sanitary conditions allow, a Likert Scale is being planned to evaluate the results of the session (Wu & Leung, 2017). This scale will count on seven points evaluating as follows: (a) During the activity I felt: very comfortable – comfortable – somewhat comfortable – neutral – somewhat uncomfortable – uncomfortable – very uncomfortable; (b) As for enjoying the activity: really liked – liked - I liked a little – neutral – somewhat disliked it – disliked it – strongly disliked it; (c) As for finding sense in the activity developed: I found a lot of sense - I found sense - I found some sense – neutral - In a way, I didn’t find sense - I didn’t find sense - I didn’t find any sense; and (d) As for judging the activity concepts applicable in my future clinical practice: I think it’s very applicable – I think it’s applicable - I think it’s a little applicable – neutral - In a way, I don’t think it’s applicable - I don’t think it’s applicable - I don’t think it’s applicable at all. The instrument will also provide a free space for comments. In this way, we will be able to objectify and quantify the results of the activity, without prejudice to the qualitative assessment. We will obtain more information for the ef-

fectiveness and use of the activity, thinking of offering it as a permanent support activity for the students of the Medical School at UFRGS. The use of a written and anonymous form of evaluation, such as a specially created Likert scale, also disperses evident conflicts of interest that obviously emerge when asking orally and publicly what students think about the activity.

Conclusions

This is so far a pilot experience, and the proposing professors (from the Semiology discipline and from the Dance Course) intend to transform it into a permanent activity for all students in the discipline. This initiative was awarded as a highlight at the university's academic event "Education Hall" – UFRGS.

Acknowledgments

To clinical neurologist Pedro Schestatsky, Department of Medical Clinics, Discipline of Semiology, UFRGS – Brazil, for the opportunity to join this initiative.

References

- Adams, M. (2018). Reflections on the GYROKINESIS® Method: Interview with Juliu Horvath. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 10(2), 289-301. doi: https://doi.org/10.1386/jdsp.10.2.289_1
- De la Croix, A., Rose, C., Wildig, E., Blackwell, S.W. (2011). Arts-based learning in medical education: the students' perspective. *Medical Education*, 45, 1090–1100. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/51708400_Arts-based_learning_in_medical_education_The_students'_perspective
- Hoffman, A., Utley, B., Ciccarone, D. (2008). Improving medical student communication skills through improvisational theatre. *Medical Education*, 42, 513–543. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/5439556_Improving_medical_student_communication_skills_through_improvisational_theatre
- Lake, J., Jackson, L., Hardman, C. (2015). A fresh perspective on medical education: the lens of the arts. *Medical Education*, 49, 759–772. doi: 10.1111/medu.12768.
- Rodenhauser, P., Strickland, M.A., Gambala, C.T. (2004). ArtsRelated Activities Across U.S. Medical Schools: A Follow-Up Study. *Teaching and Learning in Medicine*, 16(3), 233-239, DOI: 10.1207/s15328015tlm1603_2
- Wu, H., Leung, S. (2017). Can Likert Scales be Treated as Interval Scales?—A Simulation Study. *Journal of Social Service Research*, 43(4), 527–532. doi: <https://doi.org/10.1080/01488376.2017.1329775>

Intercultural teaching innovation proposal for the English language lessons in Higher Education, based on the six Hellenic arts

Konstantina Konstantinidi

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Abstract

This study focuses on learning English as a foreign language, based on six specific topics, based on classical Greek culture. The project will be carried out over an academic year, which includes thirty weeks of lessons, in total. The six didactic units include the six Hellenic arts, as these were embodied in classical Greece, that is architecture, sculpture, painting, music and theater, declamation and poetry and, finally, dance. Each of the didactic unit will be carried out throughout five weeks, four of which will be dedicated to the different activities, related to the corresponding topic, while the last week will be dedicated to an overview of the content worked in class and a test, in which that both the level of the students in English and the new knowledge acquired will be assessed. The proposed activities comply with the requirements within the Common European Framework of Reference for Languages and promote the enhancement of the four skills described for levels B2, C1 and C2, with the support of acoustic and visual material, related to the higher arts, according to the Hellenic philosophy.

Keywords: English, Hellenic arts, teaching innovation, intercultural studies, Higher Education.

Propuesta de innovación docente intercultural sobre la enseñanza del inglés en la Educación Superior, a partir de las seis artes griegas

Resumen

El presente estudio se centra en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, a partir de seis temáticas concretas, basadas en la cultura griega clásica. El proyecto se realizará a lo largo de un curso académico, que comprende treinta semanas de clases, en total. Las seis unidades didácticas incluyen el conjunto de las artes helénicas, como estas fueron plasmadas en Grecia clásica, es decir la arquitectura, la escultura, la pintura, la música y el teatro, la declamación y la poesía y, por último, la danza. Para cada una de las unidades didácticas se dedicarán cinco semanas, cuatro de las cuales estarán dirigidas al desarrollo de actividades, relacionadas con la temática impartida correspondiente, mientras que la última semana se dedicará a un repaso general del contenido trabajado en clase y una prueba para que se evalúe tanto el nivel del alumnado en inglés como los nuevos conocimientos adquiridos. Las actividades propuestas se ajustan a los requisitos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y promueven la potenciación de las cuatro destrezas descritas para los niveles B2, C1 y C2, con el apoyo de material acústico y visual, relacionado con las artes superiores, según la filosofía helénica.

Palabras clave: inglés, artes helénicas, innovación docente, estudio intercultural, Educación Superior.

Introducción

Cuando los griegos de la Grecia antigua se referían a las «artes», en realidad hacían alusión a las habilidades, las destrezas y el dominio del «artista» a la hora de crear algo nuevo, proceso que requería un grado elevado de imaginación, e implicaba tanto la tradición como la invención (Shiner, 2001). Las actividades artísticas para los helenos clásicos no conllevaban ni la misma percepción ni el significado que les atribuimos hoy en día a las artes (Havelock, 1963; Tatarkiewicz, 1970; Winkler y Zeitlin, 1990). Para ellos, el arte era un acto con connotaciones más profundas, y reflejaba toda su filosofía, la conexión con sus dioses y su actitud cívica, como partícipes de las *polis*. Por tanto, en la antigua Grecia, no se distinguían las «bellas artes» de la «artesanía», que, para los helenos, eran simplemente «τέχνες» (*technes*), una categoría muy amplia que abarcaba actividades muy diversas, como la carpintería, la poesía, el teatro, la medicina, la escultura, etc. (Shiner, 2001).

A lo largo de los siglos, las *technes* se distinguieron en dos categorías bien diferenciadas: las artes y las ciencias. La primera categoría se basa en la creatividad, la imaginación, la creación de algo a partir de la nada, mientras que la segunda se presenta más rígida, requiere investigación, experimentos, estadísticas y pruebas. Sin embargo, en la actualidad, existen disciplinas que abarcan ambas características, como la traducción, que combina la capacidad artística del traductor durante la escritura y la producción del texto nuevo, y aspectos científicos, recogidos en el seno de la Traductología. La innovación docente, que se está investigando ampliamente hoy en día, también requiere del profesor la combinación de ambas características, ya que, a partir de una metodología concreta, estudiada y basada en datos empíricos, se propone una serie de actividades originales, alternativas y creativas, con el fin de fomentar el aprendizaje en los nuevos contextos académicos, desde una aproximación innovadora y motivacional. En 1930, Ortega y Gasset comentaba que la Universidad, como institución superior, debe:

- a) ser transmisora de la cultura y de la realidad de una época;
- b) formar futuros profesionales y prepararlos para esta labor;
- c) investigar y formar a los estudiantes en la ciencia.

Para que la universidad pueda cumplir con estas funciones y, en general, con su misión de formar profesionales y transmitir conocimientos para promover la ciencia, además tiene que actualizarse, o más bien, tiene que estar sumergida en la sociedad (Ortega y Gasset, 1930). Por tanto, en la actualidad, la misión de la universidad se ha ampliado con las siguientes funciones (Delors, 2006):

- a) la preparación para la investigación y para la enseñanza;
- b) la oferta de tipos de formación muy especializados y adaptados a las necesidades de la vida económica y social;
- c) la apertura a todos para responder a los múltiples aspectos de lo que se denomina educación permanente en el sentido extendido del término;
- d) la cooperación internacional.

En las sociedades modernas del siglo XXI, las situaciones sociopolíticas, económicas y tecnológicas han influenciado directamente en la estructura, las metas y el rol que desempeña la universidad. De este modo, han surgido nuevos departamentos, facultades y escuelas universitarias, acompañadas por nuevas funciones atribuidas a los centros y al propio profesorado, así como una nueva idiosincrasia ligada al contexto sociohistórico que se está formando en nuestros días. Los avances tecnológicos han entrado en las aulas universitarias y ya están renovando el método educativo (Fandos-Garrido, 2006; Prendes, 2009), especialmente en la época de la pandemia a causa de la COVID-19, en la que los sistemas de formación virtual han mantenido la universidad viva y activa, con el uso de las TICs (Castells, 2009; Hernández, 2014).

Por otro lado, la multiculturalidad es otro factor que ha contribuido al intercambio y la integración a nivel académico de alumnos de diferentes países, iniciativa que ha mejorado las relaciones interpersonales y transculturales, y ha promovido conductas de aceptación e interés intercultural e interlingüístico. Asimismo, las crisis económicas desde 2008 han creado un nuevo paradigma de concepción, tanto a nivel filosófico y perceptual como a nivel práctico, y, consiguientemente, se han creado nuevos enfoques universitarios para la preparación del alumnado.

Por tanto, partiendo de los resultados de otros estudios de innovación docente y adaptándolos a los requisitos de la educación en la actualidad, y, más concretamente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la Educación Superior, el presente estudio se centra en la propuesta de una serie de actividades, que combinan la promoción de la motivación, la creatividad y la imaginación del alumnado, a partir de las seis artes helénicas, con el apoyo de las TICs y de acuerdo con los requisitos del MCERL.

Planificación y temporalización de las actividades durante el curso académico

La propuesta presentada en este estudio se dirige a docentes de inglés como lengua extranjera en la Educación Superior, para los niveles de B2, C1 y C2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). El proyecto tendrá una duración de un curso académico, dividido en dos cuatrimestres, de quince semanas lectivas cada uno.

Las actividades propuestas se categorizan en seis grandes bloques, cada uno de los cuales incluye una temática concreta. Por tanto, para cada unidad temática se dedicarán cinco semanas en total, cuatro de las cuales estarán dirigidas al desarrollo de actividades, relacionadas con la temática impartida correspondiente, mientras que la última semana se dedicará a un repaso general del contenido trabajado en clase y una prueba para que se evalúe tanto el nivel del alumnado en inglés como los nuevos conocimientos adquiridos. Para el diseño de la prueba final y su evaluación, se seguirán las recomendaciones incluidas en el MCERL, según el nivel, y se adaptarán al material trabajado en las sesiones anteriores.

Propuesta de actividades

A continuación, se presentan las actividades que se desarrollarán a lo largo de las cuatro semanas que corresponden a cada uno de los seis bloques, según la temática concreta, el contenido, la metodología específica que se empleará en cada caso, así como las tareas recomendables, para que, por un lado, se aumente la motivación en el alumnado del inglés durante el proceso del aprendizaje, y, por otro, para que los alumnos amplíen sus conocimientos culturales, de una manera entretenida y fructífera.

Bloque 1: arquitectura

En este bloque, el profesor presentará brevemente la historia de la arquitectura en la Grecia antigua, poniendo especial énfasis en los diferentes estilos, sus características y el significado particular de cada uno de ellos. Las actividades se desarrollarán en dos fases interconectadas, para que los alumnos puedan asimilar la teoría, practicando, de esta forma la comprensión auditiva, y para que conecten la información obtenida con estímulos visuales. A este respecto, el profesor enseñará al alumnado diversas imágenes de edificaciones públicas y domésticas de la época, explicando el diseño, los tres tipos de órdenes seguidos (dórico, jónico y corintio) y los materiales empleados en cada ocasión.

A partir de esta primera fase de la presentación del material visual y acústico, los alumnos tendrán que buscar imágenes parecidas para presentarlas en clase, de manera tanto oral como escrita, describiendo la geometría de las edificaciones, su significado según el lugar de construcción (islas Egeas, Peloponeso, Atenas, etc.) y, en el caso de los templos, los rituales, los personajes históricos que participaban en estos y las historias relacionadas con el templo elegido por cada alumno.

En la primera clase de la quinta semana, que marcará la finalización del estudio de esta temática, el profesor realizará tareas de repaso, con el apoyo de *flashcards*, que incluirán todas las edificaciones ya presentadas en las sesiones anteriores. El profesor distribuirá una *flashcard* a cada uno de los alumnos, de manera aleatoria, para que expongan todos los datos de los que se puedan acordar sobre el monumento o templo de su tarjeta, dentro de un tiempo limitado.

Bloque 2: escultura

En el siguiente bloque, se estudiarán las esculturas griegas, del periodo de la Grecia clásica, en la que se recalca la importancia de la belleza y el naturalismo, características que se reflejaban en todas las esculturas de la época. Como en el bloque anterior, aquí también los alumnos tendrán que elegir imágenes de esculturas griegas de la Grecia clásica, para presentar sus datos históricos, curiosidades, medidas y significado de cada una de ellas en las siguientes sesiones.

Una vez familiarizados con las obras, los alumnos formarán grupos y se les asignará una escultura a cada grupo, para que presenten todos los datos posibles sobre esta. Aquel grupo que aportará el mayor número de datos, relacionados con su escultura, y con el menor número de fallos léxicos y sintácticos, se recompensará con la nota más alta.

Bloque 3: pintura

En el tercer bloque, los alumnos se introducirán a la pintura en la antigua Grecia. A falta de obras de calidad, el profesor presentará algunas pinturas sobre cerámica, y las acompañará con la explicación de la temática representada. Mediante este bloque de actividades, se espera que el alumnado amplíe su léxico, ya que tendrá que producir historias bien estructuradas (leyendas, mitos, batallas, escenas eróticas, etc.) en inglés, relacionadas con el tema de cada pintura.

El objetivo de este bloque es que el alumno sea capaz de comparar dos imágenes, encontrar y comentar las similitudes y las diferencias, y ofrecer datos históricos relacionados con la época de la pintura, así como reflexionar sobre su importancia en la actualidad, respecto al tema representado.

Bloque 4: música y teatro

En este bloque, el profesor presentará vídeos con obras teatrales de la antigua Grecia en inglés, cuyo contenido, música, vestuario, y demás datos relacionados con la obra se comentarán a continuación en clase. Con estas actividades, los alumnos se introducirán a la escritura de informes y reseñas sobre la obra, y desarrollarán tanto su capacidad crítica como la estructura de su argumentación en el contexto de la escritura formal.

Con el fin de practicar y mejorar aspectos de entonación, pronunciación y acento, los alumnos elegirán una o más obras teatrales -según el número de estudiantes en clase- traducida al inglés, distribuirán los diferentes papeles entre ellos, y, al final del curso, presentarán la/s obra/s en la última sesión. Durante todo el proceso de esta tarea, el profesor desempeñará un papel activo, ya que apoyará a los alumnos con la organización, el material y posibles herramientas, y les guiará respecto a la correcta pronunciación.

Bloque 5: declamación y poesía

En el siguiente bloque, se estudiarán versos de los dos poemas más representativos de la Grecia antigua, la *Ilíada* y la *Odisea* de Homero, traducidos al inglés. El profesor contextualizará al alumnado y explicará ciertas escenas descritas en los poemas y su significado en español. A continuación, los alumnos trabajarán sobre la mediación, de manera oral y escrita. Además, para los niveles más altos (C1 y C2), el alumnado tendrá que crear un poema en inglés, a partir del conocimiento adquirido sobre las costumbres, los mitos, las batallas y la filosofía helénica, siguiendo el ritmo y, en algunos casos, la rima. Estas tareas apuntan hacia la producción creativa del lenguaje y la adquisición y la práctica del nuevo vocabulario.

Bloque 6: danza

En el último bloque, los alumnos se introducirán al concepto de la danza en la Grecia antigua. El profesor elegirá y enseñará vídeos de bailes representativos de la unidad temática, y enfatizará el significado y las connotaciones divinas de la danza en la Grecia antigua. El alumnado, mediante presentaciones, exposiciones orales, debates y diálogos profundizará aún más en los rituales que se realizaban en aquella época y pondrá énfasis en la expresión de los sentimientos y emociones generados.

Conclusiones

El presente estudio ha sido una propuesta teórica, que une el pasado con el presente, mediante el arte, como herramienta para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Mediante las actividades propuestas, divididas en seis bloques, se espera que el alumnado se familiarizará con la cultura helénica de la Grecia antigua, a partir de una serie de tareas en inglés, que recogen las cuatro destrezas descritas en el MCERL.

Referencias

- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza.
- Delors, J. (2006). *Learning: The treasure within*. UNESCO.
- Fandos-Garrido, M. (2006). El reto del cambio educativo: nuevos escenarios y modalidades de formación. *Educar*, 38, 243-258.
- Havelock, E. A. (1963). *Preface to Plato*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Hernández Pina, F. (2014). Evaluación y acreditación del profesorado, programas e instituciones educativas de Formación del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 15-32. doi: 10.6018/reifop.17.1.198821
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*, 1ª ed. Madrid: Revista de Occidente.
- Prendes, M. P. (2009). *Plataformas de campus virtuales de Software Libre: Análisis comparativo de la situación actual de las Universidades Españolas*. Informe del proyecto EA-2008-0257 de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Recuperado de: <https://mcong.page.link/9QEF>
- Shiner, L. (2001). *La invención del arte. Una historia cultural*. Paidós.
- Tatarkiewicz, W. (1970/1991). *Historia de la estética*. Akal.
- Winkler, J. J., Zeitlin, F. I. (1990). *Nothing to do with Dionysus?* N. J. Princeton University Press.

English teaching through the greatest works of art

Konstantina Konstantinidi

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Abstract

This study presents the works of the most prestigious painters in the classroom of English as a foreign language, in order to increase the student's observation, enhance their creativity, awaken their artistic spirit and boost their motivation when learning the foreign language. The study is a theoretical proposal regarding the English lessons planification, taught in the undergraduate and postgraduate degrees of Higher Education, from an innovative and creative approach, whose objective is focused on the dynamisation of speaking and writing skills in B2 English level. Based on the paintings presented in class, a series of inter- and intralinguistic activities is proposed, including descriptions, comments on the works exhibited, expression of feelings and emotions, and storytelling. Therefore, the present didactic proposal has a double purpose: on the one hand, the student will acquire new knowledge, regarding the morphosyntactic and semantic-pragmatic structures of the language, based on a specific visual stimulus, which will activate a series of cognitive aspects, while, on the other, they will be introduced in a cultural and artistic field, that has not been extensively studied so far in the University English classroom.

Keywords: English, paintings, art, educational innovation, Higher Education.

La didáctica del inglés, mediante las grandes obras de arte

Resumen

El presente estudio incorpora al aula de inglés como lengua extranjera las obras de los pintores más prestigiosos, con el fin de aumentar la observación de los alumnos, fomentar su creatividad, despertar su lado artístico y potenciar su motivación, a la hora de aprender la lengua extranjera. El estudio es una propuesta teórica para la planificación y el desarrollo de las clases de inglés, impartidas en los diferentes Grados y Posgrados de la Educación Superior, desde una aproximación innovadora y creativa, cuyo objetivo se centra en la dinamización de las destrezas de la producción oral y escrita en inglés a nivel B2. A partir de las pinturas presentadas en clase, se propone una serie de actividades inter e intralingüísticas, que incluyen descripciones, comentarios sobre las obras expuestas, expresión de sentimientos y emociones, y producción de historias. Por tanto, la presente propuesta didáctica tiene una doble finalidad: por un lado, el alumno logrará adquirir nuevos conocimientos, respecto a las estructuras morfosintácticas y semántico-pragmáticas del idioma, a partir de un estímulo visual concreto, que activará una serie de aspectos cognitivos, y, por otro, se introducirá en un ámbito cultural y artístico, muy escasamente estudiado hasta ahora en el aula de inglés universitario.

Palabras clave: inglés, pinturas, arte, innovación docente, Educación Superior.

Introducción

El aprendizaje de la lengua extranjera según el MCERL

En el seno de las nuevas reformas propuestas por el Consejo de Europa, respecto a la innovación del proceso enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior, se ha adoptado un marco común de referencia para las orientaciones curriculares, los recursos, el sistema de evaluación, las competencias y las destrezas a desarrollar, que resultan a la acreditación de las lenguas, para aquellas personas que necesitan estudiar, trabajar o investigar en las diferentes instituciones europeas. La innovación del programa yace en su enfoque psicopedagógico que toma en cuenta factores intrapsicológicos, como la personalidad del estudiantado, con el fin de crear una identidad intercultural, con especial énfasis en la conexión entre los miembros del territorio europeo.

En el anejo de la Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa (1982), entre las demás medidas generales, se recogen las necesidades comunicativas relacionadas con el desenvolvimiento en los intercambios de la vida cotidiana, en el idioma extranjero, el intercambio de información e ideas con hablantes nativos de otras lenguas, la capacidad de comunicarles pensamientos y sentimientos, así como una comprensión amplia y profunda de las costumbres, el pensamiento y la cultura de otros pueblos. Asimismo, el Comité de Ministros recalca la importancia de la adquisición y el desarrollo de la independencia del pensamiento, del juicio y de la acción, y la mejora de las destrezas sociales y la responsabilidad social, en un contexto paneuropeo, que promueve el plurilingüismo, estrechamente relacionado con el concepto del pluriculturalismo.

Uno de los objetivos principales establecidos en la planificación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) es la potenciación del aprendizaje independiente, que actualmente se recoge en los proyectos docentes de la Educación Superior, pero también se promueve en las aulas escolares de la educación primaria y secundaria. El aprendizaje independiente y autónomo se define en función de los siguientes parámetros (Instituto Cervantes, 2002, p. 6):

- despertar en el alumno la conciencia de su estado presente de conocimientos
- establecimiento de objetivos viables y útiles por parte del alumno
- selección de materiales
- autoevaluación

El Marco de Referencia recalca la diferencia entre las competencias generales, que abarcan los conocimientos declarativos, las destrezas y las habilidades (saber hacer) del alumno, las competencias existenciales (saber ser) y las competencias comunicativas, que se distinguen en competencias sociolingüísticas y pragmáticas. Las competencias lingüísticas incluyen la realización de una serie de distintas actividades para la lengua, que consisten en la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación, tanto orales como escritas, contextualizadas en cuatro ámbitos diferentes: personal, público, profesional y educativo.

Entre las demás competencias y objetivos de cada uno de los niveles recogidos en el MCERL, el Instituto Cervantes (2002, p. 26) indica que el alumno del nivel B2 es capaz de entender las ideas principales de temas tanto concretos como abstractos, comunicarse con hablantes nativos con suficiente fluidez y naturalidad, producir textos claros y detallados, así como defender un punto de vista sobre temas generales.

Varias investigaciones actuales sobre los problemas registrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el dominio del idioma extranjero (Beltrán y Torres, 2009; Pérez y Bautista, 2009; Merchán, 2012), apuntan hacia la propia actitud y conducta cognitiva del alumno en el aula. La mera memorización de vocabulario, estructuras gramaticales y excepciones a las reglas que rigen el idioma extranjero, no siempre ofrecen los resultados deseados, ya que los alumnos, en muchos casos, se ven incapaces de producir el idioma aprendido, tanto oralmente como por escrito, en contextos naturales, fuera del aula.

El presente estudio parte de la metodología y los resultados obtenidos de otras investigaciones ya realizadas en el ámbito educativo (Beltrán y La Serna, 2009; Alvarado, 2010; Escurra y Delgado, 2008; Pineda y Cerrón, 2015) y se diferencia en el contenido, ya que se refiere exclusivamente a alumnos hispanohablantes de la lengua extranjera (inglés), en la metodología seguida y en las herramientas que formarán la base del proceso enseñanza-aprendizaje.

Propuesta de actividades para fomentar la producción oral y escrita

De acuerdo con el marco teórico expuesto en los apartados anteriores, a continuación, se propone una serie de actividades con base en las obras de cuatro pintores de estilos diferentes entre ellos, con el fin de activar y potenciar las capacidades cognitivas del estudiante. El objetivo central de esta propuesta recoge seis aspectos fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje:

- a) aumentar la observación;
- b) potenciar el pensamiento deductivo e inductivo;
- c) motivar al alumno para que produzca el lenguaje de manera autónoma e independiente, basándose en sus propios conocimientos, tanto lingüísticos como culturales;
- d) fomentar una argumentación coherente y razonable;
- e) activar la imaginación y la creatividad del alumno, que le permitirá hacer uso de un conjunto léxico más amplio en la lengua extranjera;
- f) despertar la curiosidad, para que el alumno se sienta motivado y realizado con sus avances y con los nuevos conocimientos adquiridos a lo largo del curso.

Por tanto, se recomienda que las pinturas que se elegirán para formar el punto de partida de estas clases sean curiosas, con mensajes difícilmente descifrables a primera vista y cuya descodificación se base en la propia biografía del artista o en hechos reales. Asimismo, hay que recalcar que la presentación y el desarrollo de las actividades tendrá que seguir el orden establecido, como se expone a continuación, para evitar la confusión en el alumno y garantizar el aprendizaje progresivo.

Primera aproximación a las pinturas

Para el primer contacto con la pintura, el profesor dispone de las siguientes opciones:

1. asignación de grupos reducidos o parejas, a las que el profesor distribuirá la pintura seleccionada, que formará la base de la sesión en cuestión;
2. proyección de la pintura a la pizarra, con el apoyo del proyector del aula, para su visualización grupal o
3. proyección individual en las pantallas de los dispositivos personales de los que disponen los alumnos (ordenadores, tablets, teléfonos móviles, etc.) durante la sesión.

La opción más recomendada es la última, ya que, de esta manera, el alumno será capaz de prestar más atención a los detalles de cada una de las obras presentadas y podrá concentrarse mejor en las actividades que se proponen a continuación.

Actividad 1: descripción de la pintura y comentarios sobre la temática representada

En esta primera actividad, los alumnos tendrán que describir lo que ven en la pintura, de manera objetiva y realista, es decir sin hacer ninguna referencia a posibles interpretaciones subjetivas o sensaciones que puede transmitir la obra. La idea principal es que el alumno se familiarice con la pintura, se fije en los detalles, analice los colores, las formas, las caras, los paisajes y los esquemas, utilizando un vocabulario amplio y siempre relacionado con el contenido visual de la obra.

A continuación, y con el fin de aumentar la observación en el alumno, el profesor presentará una serie de preguntas, relacionadas con la pintura. De este modo, los alumnos profundizarán todavía más en los pequeños detalles, que posiblemente no habrán observado a primera vista y que formarán la base de las siguientes actividades.

Actividad 2: expresión y justificación de emociones y sentimientos generados

En la siguiente fase, y una vez familiarizados con la obra, los alumnos tendrán que expresar verbalmente los sentimientos y emociones que les genera la pintura. En este punto, tendrán que justificar sus emociones, a partir de una serie de elementos recogidos en la pintura (colores, esquemas, figuras, expresión facial, representación de paisajes, formas, etc.). Las tareas relacionadas con este bloque de actividades se desarrollarán mediante diálogos, debates, actividades de *roleplay* y exposiciones orales, en las que los alumnos no sólo practicarán aspectos léxicos y gramaticales del lenguaje, sino también ampliarán sus conocimientos con nuevo vocabulario y estructuras de la lengua extranjera.

Actividad 3: potenciación de la observación

A continuación, y una vez que los alumnos hayan elaborado mentalmente y observado la obra presentada de manera más profunda, el profesor proyecta la misma pintura, tras haber escondido algunos elementos, de que los alumnos tendrán que acordarse y describir. Un ejemplo representativo se presenta en la pintura “Una tarde de domingo en la isla de La Grande Jatte” del pintor francés, Georges Seurat, en la que se han “borrado” cuatro elementos y se han marcado con los números 1-4 (1: nube; 2: paraguas negro; 3: niña con vestido blanco; 4: perro).

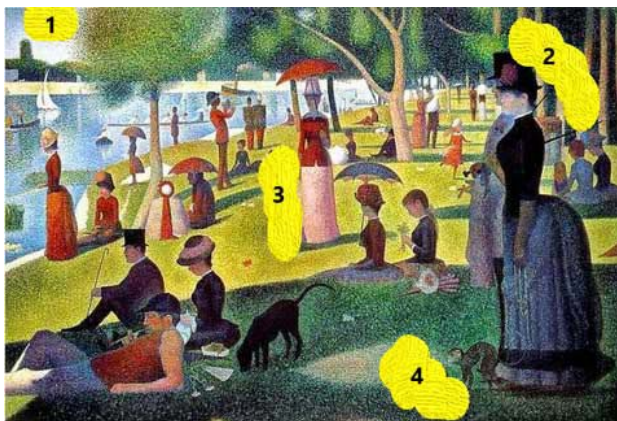


Figura 1. Elaboración de la obra “Una tarde de domingo en la isla de La Grande Jatte” de Georges Seurat

Actividad 4: mediación

En esta parte, el profesor expondrá en español la historia real detrás de la pintura y los significados descodificados. Por tanto, se recomienda que se elijan obras con mensajes escondidos o con mensajes interesantes, como “La creación de Adán”, en la Capilla Sixtina, en la que, muy probablemente, Miguel Ángel, en realidad pintó el cerebro humano, para representar el regalo de la inteligencia concedido por Dios al ser humano.

A continuación, los alumnos tendrán que reproducir la historia en inglés, intentando acordarse de todos los detalles posibles y presentar su propia interpretación de la pintura en cuestión.

Actividad 5: producción escrita

En esta última parte, los alumnos, tras haber profundizado en la pintura presentada durante la sesión, elaborarán la parte escrita, que consiste en cuatro tareas diferentes:

- a) producción de historias reales -relacionadas con la biografía del pintor o la propia historia de la pintura- o ficticias -inspiradas de la obra y derivadas de la imaginación del alumno;
- b) redacción de cartas de diferentes estilos, dirigidas a familiares y amistades del pintor (estilo informal), o galerías de arte (estilo formal) para solicitar u ofrecer información sobre la obra;
- c) redacción de artículos y reseñas, que recogerán algún aspecto concreto o dato curioso sobre la pintura estudiada en clase, para su publicación en revistas de divulgación.

Conclusiones

A partir del estudio presentado, se espera que los alumnos de inglés como lengua extranjera desarrollen tanto sus habilidades lingüísticas a nivel B2, y, a la vez, adquieran nuevos conocimientos sobre el arte, mediante el estudio profundo y detallado de diferentes pinturas, según la metodología presentada a lo largo de esta unidad didáctica.

Referencias

- Alvarado, V. (2010). *Factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería de la UNMSM-2009*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Beltrán, A., La Serna, K. (2009). *¿Qué explica la evolución del rendimiento académico universitario? Un estudio de caso en la Universidad del Pacífico*. Centro de investigación, Universidad del Pacífico.
- Beltrán, M., Torres, N. (2009). Caracterización de habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 11, 66-85. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85313003005>
- Escurre, M., Delgado, A. (2008). Relación entre disposición hacia el pensamiento crítico y estilos de pensamiento en alumnos universitarios de Lima metropolitana. *Persona*, 11, 143-175. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147117608009>
- Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Merchán, M. (2012). Cómo desarrollar los procesos del pensamiento crítico mediante la pedagogía de la pregunta. *Actualidades pedagógicas*, 59(1), 119-146. Recuperado de: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/54/10>
- Pérez, M., Bautista, A. (2009). Aprender a pensar y a argumentar. En J. Pozo y M. Pérez (Eds.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Ediciones Morata, 149-163.
- Pineda, M., Cerrón, A. (2015). Pensamiento crítico y rendimiento académico de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. *Horizonte de la ciencia*, 5(8), 105-110. Recuperado de: <http://www.unpc.edu.pe/revistas/index.php/horizontedela-ciencia/article/view/126/124>

Education on Visual Arts in the Spanish Royal House in the Second Half of 18th Century

Roberto González Ramos

Universidad de Córdoba, España

Abstract

The aim of this study is to offer a general analysis on the subject of the education and personal practice of the arts by various members of the Spanish royal family during the second half of 18th Century. It is a pan European phenomenon that points out the extension of the artistic education in modernity. The sons and daughters of Charles III, as well as the king himself and his heir received education on drawing and other arts as part of his formation as the most important persons of the Kingdom. Charles IV, in the same line, was very concerned with the artistic education of his descendants and heir, in order to offer to them an artistic education extended to the members of the elites and families of rulers in all Europe of that time.

Keywords: artistic education, amateurism, education of elites, artistic exercises, artistic-visual culture.

Educación artístico-visual en la Casa Real Española en la segunda mitad del siglo XVIII

Resumen

El presente texto pretende ofrecer un análisis de conjunto al asunto de la educación y del ejercicio personal de las artes por parte de muchos miembros de la familia real española durante la segunda mitad del siglo XVIII. Se trata de un fenómeno paneuropeo que ayuda a comprender la extensión de la educación artística en la modernidad. Los hijos e hijas de Carlos III, así como el propio rey y su heredero tuvieron educación en el dibujo y otras artes como parte de su formación en tanto que las personas más importantes del reino. Carlos IV se preocuparía de igual manera de que sus vástagos y heredero recibieran de la misma forma una educación artística que era preceptiva en su tiempo para los miembros de las elites y de las familias gobernantes en toda Europa.

Palabras clave: educación artística, amateurismo, educación de las elites, ejercicios artísticos, cultura artístico-visual.

Introducción

La educación artística y la práctica de las artes por parte de reyes, reinas, príncipes, infantes e infantas pertenecientes a la Casa Real hispana es un fenómeno de tipo sociológico de gran interés que, aunque no es desconocido, no ha recibido la atención de casi ningún estudio específico o monográfico sistemático. Con esta comunicación se pretende adelantar una reflexión que aporte diversas explicaciones de orden sociológico y cultural al hecho de que una parte muy importante de los miembros la Casa de Borbón, sobre todo en la segunda mitad del siglo XVIII, fueron ejecutantes de obras artísticas en algún momento de sus vidas, y recibieron lecciones de dibujo, pintura, etc, como parte fundamental de su educación principesca.

Se ha constatado que durante los siglos XVI y XVII el fenómeno de la educación artística de príncipes e infantes ya tuvo un importante desarrollo en la corte hispana. Sin embargo, sería con la llegada de los Borbones cuando tanto esta educación como la práctica y ejercicio artístico alcanza unas cotas más importantes, muy en consonancia con el desarrollo cultural de las elites en el siglo de la Ilustración.

Los Borbones y el desarrollo de la educación artística en la Casa Real

Los Borbones procedían de Francia, país en el que estos modelos educativos y de práctica artística eran incluso más desarrollados que en nuestro país. La casa real francesa ya había incluido el dibujo figurativo y la pintura desde la época de Francisco I, y en la educación principesca al menos desde Luis XIII (Foisil, 1996, pp. 102-108). El hijo de este, el gran Delfín así como sus hijos recibieron, como parte del programa educativo diseñado por Fénelon, educación en el dibujo y la pintura (Bottineau, 1986, p. 123). El duque de Anjou, quien reinaría en España como Felipe V, dibujaba y pintaba, en 1716 recibió lecciones de Andrea Vaccaro (Urrea, 1977, p. 235; Aterido, 2004, p. 137) y durante su reinado continuó su afición por el dibujo, especialmente durante el Lustró Real en Sevilla, época en la que recibió clases del guardiamarina y dibujante aficionado Juan José Navarro, futuro marqués de la Victoria. Palomino se refiere a esta afición (1715-1724, pp. I, 160), al igual que Ceán (1800, pp. II, 85), que se plasmó en gran cantidad de obras originales que se conservan en varios palacios reales (Rodríguez Ruiz, 2000, p. 295-296; Aterido, 2004, p. 137), normalmente paisajes con pequeñas escenas.

La reina Isabel de Farnesio, su segunda esposa, tuvo su educación artística en su Parma natal (Urrea, 1977, p. 108; Lavallo-Cobo, 2002, p. 40). En España continuó la práctica artística, como señala Palomino, quien le dedicó el primer volumen de su tratado (Urrea, 1977, p. 107). Como reina dejó varias obras, entre las que destacan un retrato del rey su marido y varias cabezas de santos al pastel que se conservan en el palacio de la Granja (Ponz, 1787, pp. X, 148; Ceán, 1800, pp. II, 78; Urrea, 1977, p. 110; Bottineau, 1986, p. 522; Rodríguez Ruiz, 2000, p. 364; Aterido, 2004, pp. 139-140).

Luis I también recibió lecciones de dibujo y pintura, como puede deducirse de la dedicatoria de Palomino de su segundo tomo de su tratado. Su hermano Fernando VI está mejor documentado, puesto que consta que desde 1727 tuvo como maestro de matemáticas y de dibujo a Francisco Navarro de los Arcos, el hijo de Luisa Roldán (Aterido, 2004, p. 140). Los hijos de Isabel de Farnesio, habida cuenta de la afición artística y la educación de la reina, recibieron lecciones, y el infante Carlos, luego rey de Nápoles y de España, tuvo como maestro al pintor italiano Domenico Maria Sani (Urrea, 1977, p. 201). Ceán Bermúdez (1800, pp. I, 256), basándose en Gori Gandellini, indica que llegó después por diversión a grabar al buril, y tenemos otras pruebas de su afición al trabajo manual. Hacia 1735 realizó un grabado con la representación de la *Virgen con el Niño* (Urrea, 1989, p. 67). El hermano de Carlos, el Cardenal Infante Luis Antonio, tuvo de profesor a Giovanni Francesco Sasso y se sabe que continuó la práctica artística.

La Casa Real española en la segunda mitad del siglo XVIII. La consolidación de la educación y la práctica de las artes desde Carlos III

De la familia de Carlos III tenemos muchos datos de interés, que confirman lo extendida que estaba la educación artística en la familia real. Por dibujos que había en la Real Academia de San Fernando, sabemos de la actividad artística de la Infanta Archiduquesa Isabel María, hija de Carlos, así como del infante Felipe, duque de Parma, hermano del monarca (Aterido, 2004, p. 140). Estas obras se encontraban en la sala de juntas de la institución en 1775, bajo dosel, y junto a ellas había obras de otro personaje especialmente destacado, el infante Gabriel, hijo de Carlos III.

Gabriel tuvo como maestro de dibujo a Carlos Ruta, artista que también impartió clases al futuro Carlos IV, pues estudiaron juntos. Antonio de la Vega y José de Santiusti le enseñaron el trabajo con los colores, y tuvo desde 1776 a Antonio Martínez como profesor de pintura (Martínez, 1991, p. 42). En 1782 el infante envió dos dibujos de su mano a la Academia, a los que se refiere Ceán (1800, pp. I, 160-161), por lo que fue nombrado académico en 1784. Diversos testimonios de la época se refieren a la afición artística del infante. Varias obras suyas se conservan en el Museo de Bellas Artes de Córdoba (Morel, 1998, pp. 411-423) y a la muerte del infante, según su testamento, conservaba más de veinte pinturas hechas de su mano (Morel, 1998, p. 414). Trabajó el paño de borra, el óleo, el encausto y las aguadas (Martínez, 1991, pp. 39-61).

Carlos IV también se formó en el dibujo y la pintura, como veíamos. Se dedicó a la pintura personalmente, como demuestran numerosos documentos de compra de útiles de pintura para su uso, entre 1760 y 1770 (Sancho, 2009, p. 51; Jordán, 2009, p. 54). Estas actividades no se limitaron a su periodo formativo, pues todo indica que continuó dibujando ya casado. Además, se sabe que se interesó mucho por las enseñanzas artísticas que recibían los infantes sus hijos (Jordán, 2009, p. 56).

También la esposa de Carlos, María Luisa de Borbón-Parma, fue aficionada, al menos al dibujo. Tuvo en Italia su formación artística, y sabemos que había dibujos suyos en la Academia de San Fernando (Ossorio, 1868-1869, p. I, 84-85). Otro miembro de la familia real, el infante Antonio Pascual, quinto hijo varón de Carlos III, también aparece en algunas referencias como artista aficionado, especialmente inclinado hacia la pintura y los bordados, y fue consiliario de la Academia de San Fernando.

En lo que se refiere a los hijos de Carlos IV, en primer lugar debemos destacar a la hija mayor, la infanta Carlota Joaquina, que sería reina de Portugal. Consta que fue artista aficionada, pues se conservan dos retratos como pintora y como dibujante. La infanta María Isabel, hermana de Carlota y princesa heredera de Nápoles, también practicó el dibujo, pues en 1802 entregó a la Academia una obra de su mano, por lo que se recibió el nombramiento de académica de honor y de mérito. Sus hermanos también tuvieron educación artística y, en ocasiones, encontramos de ellos tanto vínculos con la Academia de Bellas Artes como algunos casos de práctica pictórica. El futuro Fernando VII y sus hermanos los infantes Carlos María Isidro y Francisco de Paula recibieron clases de dibujo durante su formación infantil y juvenil. El pintor Antonio Carnicero solicitó el cargo de maestro de dibujo del príncipe heredero en 1796 y, en 1801, fue nombrado como tal para enseñar a los dos infantes (Moral Roncal, 1999, p. 36). Según Ossorio (1868-1869, p. I, 82-83), el primer rey de los carlistas fue, efectivamente, pintor aficionado y presidió la Academia de San Fernando. Antes, en 1814, había sido nombrado académico de honor y de mérito por la pintura, y consiliario de la Academia. También aparece ligado a la institución, en tanto que dibujante y pintor aficionado, el mencionado Francisco de Paula Antonio, quien presentó a la Academia en 1816 tres cuadros al óleo, por lo que fue nombrado académico de honor y de mérito. Las obras, de mediana calidad, se conservan en la institución y una de ellas se vio en la exposición de la Academia de 1818 (Ossorio, 1868-1869, p. I, 83).

Conclusiones

Todas estas noticias y datos nos señalan la importancia que durante el Setecientos, especialmente en la segunda mitad, la educación artística de la familia real tuvo en la corte española. Aunque el fenómeno no es exclusivo, pues en el resto de las monarquías europeas encontramos procederes similares, está claro que el caso hispano es uno de los más desarrollados, y tuvo importantes derivaciones a la hora de entender la introducción del estudio de las artes por parte de las élites, que las adoptaron como parte fundamental de su currículum educativo en adelante.

Referencias

- Aterido, Á. (2004). No sólo aspás y lises, p. señas de una colección de pinturas. En Á. Aterido, J. Martínez, y J. J. Pérez (eds.), *Colecciones de pinturas de Felipe V e Isabel de Farnesio, p. inventarios reales*, vol. 1. Madrid. Fundación de Apoyo a la Historia del Arte Hispánico, (pp. 25-310).
- Bottineau, Y. (1986). *El arte cortesano en la España de Felipe V (1700-1746)*. Madrid.
- Ceán Bermúdez, J. A. (1800). *Diccionario histórico de los más ilustres profesores de las Bellas Artes en España*. Madrid. Viuda de Ibarra.
- Foisil, M. (1996). *L'enfant Louis XIII. L'éducation d'un roi (1601-1617)*. París. Librairie Académique Perrin.
- Jordán de Urrías, J. (2009). El gusto de Carlos IV en sus casas de campo. En J. Jordán y J. L. Sancho (com.), *Carlos IV. Mecenas y coleccionista*. Madrid. Patrimonio Nacional, (pp. 53-74).
- Lavalle-Cobo, T. (2002). *Isabel de Farnesio, p. la reina coleccionista*. Madrid. Fundación de Apoyo a la Historia del Arte Hispánico.
- Martínez Cuesta, J. (1991). El Infante don Gabriel de Borbón y su actividad como mecenas de la pintura. *Boletín del Museo del Prado*, 12, 39-62.
- Moral Roncal, A. (1999). *Carlos V de Borbón (1788-1855)*. Madrid. Actas.
- Morel D'Arleux, A. (1998). Los cuadros de borra de paño del infante D. Gabriel de Borbón, p. un original testimonio de las nuevas tendencias artísticas. En *I Congreso internacional "Pintura española siglo XVIII"*. Marbella. Museo del Grabado Español Contemporáneo, (pp. 411-423).
- Ossorio y Bernard, M. (1868-1869). *Galería Biográfica de artistas españoles del siglo XIX*. Madrid. R. Moreno.
- Palomino de Castro y Velasco, A. A. (1715-1724), p. *El museo pictórico y escala óptica. El parnaso español pintoresco laureado*. Madrid. L. A de Bedmar.
- Ponz, A. (1787). *Viaje de España*. Madrid. Viuda de Ibarra.
- Sancho Gaspar, J. L. (2009). 'Tan perfectos como corresponde al gusto y grandeza de Sus Majestades'. Las artes en la corte de Carlos IV. En J. Jordán y J. L. Sancho (com.), *Carlos IV. Mecenas y coleccionista*. Madrid. Patrimonio Nacional, (pp. 15-51).
- Urrea Fernández, J. (1977). *La pintura italiana del siglo XVIII en España*. Valladolid. Universidad de Valladolid.
- Urrea Fernández, J. (1989). *Carlos III en Italia*. Madrid. Ministerio de Cultura.

Improvisation in class with the piano accompanist. Design of didactic units according to the IEM Methodology for the first year of Professional Music Teaching

María Gertrudis Vicente Marín

Universidad de Murcia, España

Abstract

Improvisation is a fundamental aspect of learning music; however, most musicians do not know to improvise and have an immense phobia about the possibility of having to improvise something. In this sense, the IEM Methodology – Institute of Music Education – promotes the use of analysis for the purpose of understanding music and creating one's own musical ideas. In order for the accompanying pianist to help his students to understand the music they perform, the use of this methodology through the development of didactic units adapted to the teaching role of the accompanying pianist is pertinent. Thus, the main objective of this research to describe the adaptation of the IEM Methodology to the accompanying pianist's classroom. The secondary objectives are to reflect the characteristics of the IEM Methodology in the teaching function of the piano accompanist, to find out the presence of improvisation in the regulations relating to Professional music Education, to find out the characteristics of the IEM Methodology in different musical areas and to design a questionnaire. The result obtained in accordance with the objectives of the research consists, mainly, in the production of a didactic model applied to the teaching function of the piano accompanist based on the IEM Methodology. In conclusion, this research extends musical to the application of the IEM Methodology and has repercussions for further studies, such as the implementation of the didactic model designed and its evaluation.

Keywords: improvisation, iem methodology, piano accompanist.

La Improvisación en la clase con el pianista acompañante. Diseño de unidades didácticas según la Metodología IEM para Primer curso de enseñanzas Profesionales de Música

Resumen

La improvisación constituye un aspecto fundamental en el aprendizaje de la música; sin embargo, la mayor parte de los músicos no saben improvisar y poseen una fobia inmensa ante la posibilidad de tener que improvisar algo. En este sentido, la Metodología IEM – Instituto de Educación Musical – promueve el uso del análisis con el propósito de comprender la música y crear ideas musicales propias. Con el fin de que el pianista acompañante ayude a sus alumnos a la comprensión de la música que interpretan, resulta pertinente el uso de esta metodología mediante el desarrollo de unidades didácticas adaptadas a la función docente del pianista acompañante. Así, el objetivo principal de esta investigación consiste en describir la adaptación de la Metodología IEM a la clase del pianista acompañante. Los objetivos secundarios son reflejar las características de la Metodología IEM en la función docente del pianista acompañante, conocer la presencia de la improvisación en la normativa relativa a las Enseñanzas Profesionales de Música, conocer las características de la Metodología IEM en diferentes áreas musicales y diseñar un cuestionario. El resultado obtenido de acuerdo a los objetivos de la

investigación consiste, principalmente, en la producción de un modelo didáctico aplicado a la función docente del pianista acompañante basado en la Metodología IEM. En conclusión, esta investigación amplía material musical a la aplicación de la Metodología IEM y tiene repercusiones para estudios posteriores, como por ejemplo, la puesta en práctica del modelo didáctico diseñado y su valoración.

Palabras clave: improvisación, metodología iem, pianista acompañante.

Introducción

A continuación se hace referencia a los principales puntos en los que se apoya la presente investigación y que se corresponden con el objeto de estudio, la justificación, el estado de la cuestión, los objetivos y la metodología.

Objeto de estudio

La improvisación constituye un aspecto fundamental en el aprendizaje de la música; de hecho, está presente en los contenidos a trabajar en las diferentes especialidades instrumentales que integran el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música. Sin embargo, la mayor parte de los músicos no saben improvisar. Además, la gran mayoría del alumnado en los conservatorios se limita a leer y a aprender a tocar las obras que integran el programa a que deben interpretar en un curso académico, pero sin comprender lo que tocan y centrándose en solucionar los problemas técnicos que su instrumento les presenta. En este sentido, la Metodología IEM constituye un Sistema integral de educación musical que abarca la enseñanza de diferentes áreas musicales y que consiste en analizar la música con la finalidad de comprender el lenguaje musical y, en consecuencia, ser capaz de crear ideas musicales propias por medio del instrumento o de la escritura. Este proceso se consigue a través de una metodología concreta basada en el análisis de la música y la realización de ejercicios prácticos derivados de dicho análisis que permitan al alumnado desarrollar su capacidad creadora basándose en la comprensión. Dado que en los conservatorios existe la figura del pianista acompañante – pieza clave en el desarrollo de la formación de todos aquellos instrumentistas cuyo repertorio necesita de la parte de piano – resulta pertinente hacer uso de esta metodología desarrollando una serie de unidades didácticas adaptadas a la función docente del pianista acompañante para permitir al alumnado que adquiera herramientas necesarias que le permitan analizar la música para comprenderla e interpretarla.

Justificación

Puesto que no se ha encontrado material didáctico de aplicación de esta metodología a área del pianista acompañante, se considera necesario el diseño de este material para su posterior aplicación en el aula con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza en el aula. Además, es importante para que los alumnos adquieran herramientas que les permitan comprender la música que interpretan. Este tema aportará una nueva visión sobre un tema ya estudiado, como es la Metodología IEM, a la clase con el pianista acompañante. La utilidad de esta investigación tendrá como beneficiarios principales los profesores pianistas acompañantes, pues les permitirá utilizar recursos que permitan desarrollar la improvisación con el alumnado.

Estado de la cuestión

Los tres temas que se deducen de la presentación del tema del objeto de estudio son: la improvisación, el pianista acompañante y la Metodología IEM. En primer lugar, atendiendo al tema de la improvisación, esta investigación se centra en el uso de la improvisación entendida desde el punto de vista de la Metodología IEM. Partiendo de esta referencia, las principales fuentes que se han considerado en torno a la improvisación pertenecen a Emilio Molina. Estas fuentes se consideran fuentes primarias directas, al ser la definición del concepto de improvisación ofrecida por el creador de la Metodología IEM. La principal aportación de estas fuentes en su conjunto se corresponde con la definición del concepto que Emilio Molina realiza en cada una y que resulta imprescindible conocer para llevar a cabo la investigación.

En segundo lugar, otro de los temas es el que se corresponde con la figura del pianista acompañante. Las principales fuentes que han servido de referencia son; por una parte, estudios de investigación realizados en España – entre los que destacan los realizados por Luís Vallés y Estrella María Romero Arrabal – y ; por otra parte, los estudios de investigación en otros países. Todos ellos constituyen fuentes secundarias que aportan información sobre las características que deben poseer los pianistas acompañantes.

En tercer y último lugar se encuentra la Metodología IEM. Dentro de este tema se pueden distinguir dos tipos de fuentes según su contenido: las que tratan sobre la Metodología IEM de manera general y las que tratan sobre la aplicación de la Metodología IEM a una determinada área. En su conjunto, todos estos trabajos de investigación consisten en cómo aplicar adaptar la Metodología IEM a las materias de lenguaje musical, piano complementario, improvisación y acompañamiento y repertorio con piano.

Tras la revisión y análisis de estos estudios, se ha comprobado que no se ha encontrado ningún estudio en profundidad sobre cómo adaptar la Metodología IEM a la función docente del pianista acompañante teniendo en cuenta sus particularidades. Es por esto que la función docente del pianista acompañante constituye un tema de investigación pertinente.

Objetivos

La pregunta principal de investigación de este estudio es ‘¿Cómo se puede llevar a cabo el desarrollo de la improvisación y el análisis según la Metodología IEM en la clase del pianista acompañante en las Enseñanzas Profesionales de Música?’

De esta pregunta surgen otras: ¿en qué consiste la función docente del pianista acompañante basada en la aplicación de la Metodología IEM?, ¿en qué medida está presente la investigación en la normativa relativa a las Enseñanzas Profesionales de Música?, ¿cuáles son las características de la Metodología IEM?, ¿cuáles son las características de la función docente del pianista acompañante? Y ¿en qué consisten las costumbres metodológicas relacionadas con la improvisación y el análisis en la función docente del pianista acompañante?

Estas preguntas se corresponden con los siguientes objetivos respectivamente: describir la adaptación de la Metodología IEM a la clase del pianista acompañante en las Enseñanzas profesionales de Música, reflejar las características de la Metodología IEM en la función docente del pianista acompañante en las Enseñanzas Profesionales de Música, conocer la presencia de la improvisación en la normativa relativa a las Enseñanzas Profesionales de Música, conocer las características de la Metodología IEM atendiendo a las diferentes áreas musicales, conocer las características del pianista acompañante en relación a su práctica docente y describir las costumbres metodológicas del profesorado pianista acompañante en relación a la práctica del análisis y la improvisación.

Metodología

Esta investigación se sitúa dentro de la línea de investigación de la pedagogía musical, pues está destinada a la docencia con el fin de mejorar como docente y aportar conocimientos a la comunidad científica desde un punto de vista práctico aplicada a la función docente del pianista acompañante. Atendiendo a los objetivos expuesto en el subapartado precedente, las acciones y herramientas que se utilizarán para conseguir cada uno de los objetivos propuestos son: diseño de unidades didácticas según la Metodología IEM aplicadas a la acción docente del pianista acompañante en las Enseñanzas Profesionales de Música en base a un modelo que presente el esquema general de cada unidad basada en la Metodología IEM, revisión de la normativa legal relativa a las Enseñanzas Profesionales de Música en el territorio español, análisis de las características de la Metodología IEM mediante el estudio de la bibliografía existente, análisis de las características propias de la función docente del pianista acompañante mediante el estudio del currículo vigente y estudios relacionados y diseño de un cuestionario para analizar las costumbres metodológicas del profesorado pianista acompañante.

Conclusiones

En cuanto a la valoración y resultados en cada uno de los objetivos de la investigación, se ha llegado a detallar un modelo de esquema general de unidades didácticas introduciendo la Metodología IEM, así como dos ejemplos de unidades didácticas atendiendo a dicho esquema; se ha apreciado que la improvisación tiene una importancia considerable en el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música, se han plasmado las características de la Metodología IEM como punto de partida para configurar el modelo de unidades didácticas, se ha llegado a realizar una síntesis de las características propias del pianista acompañante partiendo de los estudios existentes así como la obtención de datos obtenidos del cuestionario diseñado y llegando a la conclusión de que el profesorado detecta carencias en materia de improvisación entre el alumnado.

Referencias

- Molina, E. (1994). *La improvisación. Aportaciones pedagógicas a la enseñanza musical*. Música, 1.
- Molina, E. (1998). Improvisación y educación musical profesional. *Música y Educación*, 1(1), 33-55.
- Molina, E. (2015). *Análisis, Improvisación e Interpretación*. Enclave Creativa.
- Romero, E. (2017). *Repensando la asignatura 'Repertorio con pianista acompañante' para un conservatorio del siglo XXI* (Tesis doctoral, Universidad de Jaén).

Popular songs as a tool for intercultural negotiation. Music and culture in the learning of foreign languages

Alberto Caparrós Álvarez

Universidad de Málaga, España

Abstract

Following the guidelines of the Council of Europe, the current pedagogy of foreign languages focuses on the learning of linguistic and social skill that allows any given student to correctly get along the social context of his/her target language, thus being competent as both a language speaker and a social agent. However, it is not uncommon to find cases in which cultural differences generate some sort of friction or even conflicts between cultures. In this communication we propose a new methodological approach that uses popular songs as a tool for the students to develop the intercultural competence. The procedure consists of creating a situation in which friction between cultures occur and needs to be solved in a fictional context, therefore giving the students the tools to solve those circumstances in real life through intercultural negotiation and preparing them as a competent social agent in the target culture.

Keywords: intercultural competence, negotiation, songs, foreign language.

La canción popular como herramienta en la negociación intercultural. Música y cultura en el aula de lenguas extranjeras

Resumen

Siguiendo las directrices del Consejo de Europa, la actualidad de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) pone el foco de atención en el aprendizaje de destrezas lingüísticas y culturales que permitan a cualquier alumno de una lengua meta desenvolverse adecuadamente en el contexto cultural de dicha lengua, es decir, ser competente como hablante, pero también como agente social. Sin embargo, no son infrecuentes los casos en que las diferencias culturales dan lugar a fricciones o incluso choques entre culturas. En esta comunicación proponemos una metodología novedosa orientada a desarrollar las habilidades interculturales utilizando canciones como punto de partida. Nuestro objetivo consiste en crear en el aula situaciones ficticias de fricción y negociación entre culturas y así proporcionar a los estudiantes las herramientas adecuadas para resolver este tipo de casos en la vida real a través de la negociación intercultural.

Palabras clave: competencia intercultural, negociación, canción, lengua extranjera.

Introducción

En el aula de español se ha dado un peso relativamente importante a las canciones como herramienta para enseñar una LE (Santos, 1996; Castro, 2003). Por otro lado, en la actualidad se está produciendo abundante literatura relacionada con el desarrollo de las destrezas interculturales en el aula (Herencia, 2019; Robles y Palmer, 2020).

Sin embargo, encontramos pocos estudios en los que se utilicen las canciones como una forma de ahondar en el desarrollo de habilidades interculturales. Esta carencia nos ha llevado a desarrollar una metodología en la que, utilizando canciones de la música popular como fuente, los alumnos de una LE tengan que desarrollar estrategias de negociación interculturales, con el objetivo de tomar distancia con respecto a la cultura materna, relativizar posiciones de etnocentrismo cultural y poder así alcanzar de forma pacífica un acuerdo con el resto de los compañeros de clase.

Canciones e interculturalidad en las aulas de lenguas

Antes de comenzar, es necesario definir a qué nos referimos al hablar de *destrezas interculturales*. El Instituto Cervantes define la interculturalidad como la ampliación de la personalidad cultural del estudiante de lenguas, es decir, la habilidad de un aprendiente de “adaptarse y desenvolverse con éxito en distintas situaciones en las que se relaciona con personas de comunidades diferentes a la suya o interpreta hechos y productos culturales propios de estas comunidades” (CVC, 2021). En otras palabras, se pretende que el estudiante sea un intérprete entre culturas o mediador cultural, un papel de la docencia que se ha puesto de relieve en las últimas décadas (Kaben, 2009, 2013).

Con respecto a la música, como subraya Castro, las canciones incluyen elementos socioculturales que reflejan el pensar y sentir de una sociedad dada en un momento de su historia. Según la autora,

la enseñanza del componente sociocultural implica también la incorporación del concepto de interculturalidad al aula. La L2 es enseñada y aprendida como aceptación de la diferencia, instrumento relativizador de valores, soporte para la tolerancia y diálogo intercultural (Castro, 2003, p. 28).

Esta misma línea de pensamiento la desarrollan, en el contexto de un aula monolingüe, autores como Pérez Aldeguer (2014) y Cabedo Mas (2015). Ambos autores han puesto de relieve la importancia que la música cobra en el contexto de la construcción de la paz y el entendimiento intercultural en las aulas del siglo XXI.

La propuesta que hemos desarrollado nace de la fusión de ambas teorías. Se pretende unificar el carácter apaciguador de la música con su eficacia a la hora de transmitir saberes socioculturales, con el objetivo de desarrollar actividades en las que, a través de la comunicación entre los estudiantes, se alcancen en el aula acuerdos ante situaciones potencialmente conflictivas o susceptibles de generar controversia.

La canción popular en la negociación intercultural: una propuesta metodológica

A la hora de realizar trabajos con canciones, debemos tener en cuenta la siguiente premisa: el alumno es el protagonista del proceso de aprendizaje; el docente, un mero guía. Es fundamental que el profesor ofrezca una serie de recursos que despierten el interés del estudiante, pero que no los imponga.

Partiendo de esto, nuestra propuesta se basa en ofrecer a los estudiantes una serie de actividades (secuencia didáctica) en las que, a través de la comunicación y la negociación, deban ponerse de acuerdo en aspectos culturales de diferente naturaleza, tomando como punto de partida una canción

determinada. En otras palabras, utilizar una canción para desarrollar una secuencia didáctica en la que los estudiantes tengan que llevar a cabo una negociación intercultural. Sin embargo, a la hora de desarrollar dichas secuencias didácticas nos encontramos con dos cuestiones fundamentales: qué canciones escogemos y cómo las trabajamos.

¿Qué canciones escogemos?

Además de responder a los gustos e intereses de los estudiantes, para la elección de canciones hemos tenido en cuenta cuatro criterios no excluyentes. En primer lugar, es necesario que la canción contenga elementos representativos de la cultura meta, es decir, que se traten aspectos susceptibles de explotación desde un punto de vista cultural. Por ejemplo, el tema de la emancipación femenina, que ha explotado la artista Bebe en canciones como *Ella*, de 2004. Resulta muy interesante también estudiar canciones representativas de movimientos subculturales y contraculturales para abarcar una realidad cultural más amplia y, con frecuencia, menos conocida; en este sentido, resulta significativo que un himno de la rebeldía juvenil como *Zitti e buoni* de la banda italiana Måneskin haya ganado el concurso de Eurovisión 2021. También canciones de cantautor como *Papá cuéntame otra vez* de Ismael Serrano (1997) suelen ofrecer una importante fuente de textos con contenidos culturales interesantes.

Un segundo criterio a la hora de escoger una canción es que esta trate sobre aspectos relevantes de la cultura meta o de su historia. La canción *Justo* de la artista Rozalén (2017) habla sobre la experiencia de perder a su tío-abuelo en la Guerra Civil, un aspecto que puede servir como punto de partida para estudiar el principal conflicto bélico del siglo XX español desde un punto de vista humano. Tras el atentado del 11 de marzo de 2004, el grupo La oreja de Van Gogh escribió el tema *Jueves*, un recurso útil en las clases de español que sirve como introducción a la masacre de Atocha.

En tercer lugar, las experiencias compartidas entre culturas diferentes constituyen un punto de convergencia interesante para poder comenzar a desarrollar cuestiones de negociación intercultural. Un ejemplo claro de este tipo de concomitancias sería trabajar con canciones que traten sobre las cuestiones derivadas de la pandemia de COVID-19, como *Los abrazos prohibidos* de Vetusta Morla. Para los alumnos procedentes de países con crisis migratorias *La línea* de Rozalén, lanzada en 2020, ofrece numerosas posibilidades para aprender a ponernos en el lugar de los migrantes y refugiados.

Por último, un cuarto criterio a la hora de escoger un tema musical como punto de partida para desarrollar una secuencia didáctica es el tratar temas susceptibles de generar sorpresa o incluso fricciones entre culturales. Un ejemplo sería la visibilidad de la comunidad LGTBI+ en España. Utilizando canciones como *A quién le importa* (popularizada en España por Fangoria en 2010) o *Chica welcome to Madrid* (cantada por la *drag queen* Kika Lorace en 2017) se pueden desarrollar actividades que lleven a los alumnos a realizar una negociación entre sus propios principios culturales y la realidad cultural de la comunidad LGTBI+ en España.

¿Cómo las trabajamos?

Esta cuestión se resiste a darnos una solución unívoca: cada canción ofrece un material diferente y susceptible de explotarse de una forma distinta. Sin embargo, lo primero que debemos tener en cuenta, una vez más, son las necesidades de los propios alumnos. La misma canción recibirá un tratamiento diferente según el grupo meta y sus intereses, y esto es algo que el docente debe tener en cuenta a la hora de decidir sobre qué aspectos incidir en el trabajo de las piezas musicales.

Es fundamental que el enfoque que se aplique al trabajo con canciones sea comunicativo, es decir, que los estudiantes desarrollen capacidades dialógicas y de negociación grupal. Aunque durante este tipo de actividades deben trabajarse cuestiones relacionadas con la gramática, el léxico o la fonética, la actividad debe trascender la mera ejercitación formal de recursos lingüísticos para convertirse en un punto de (des)encuentro entre culturas diferentes que necesitan abordar y solucionar en conjunto un tema relativamente sensible.

Aquí debemos destacar que, a la hora de trabajar las canciones, las emociones deben tratarse con especial pulcritud dentro de aula, evitando en todo momento apelar directamente a la sensibilidad de los alumnos. Como ha estudiado Fernández Martín (2019), el uso de canciones aumenta el factor motivacional en las aulas, donde cobra también importancia el factor emocional. Sin embargo, las emociones pueden llegar a convertirse en un arma de doble filo y herir susceptibilidades, por lo que se requiere una especial sensibilidad por parte del docente para gestionar correctamente su aparición. Por otro lado, la autora hace hincapié en que la aparición de emociones, ya sean positivas o negativas, no debe nunca convertirse en el objetivo principal de las actividades desarrolladas, sino en el medio para conseguir un fin: motivar a los estudiantes.

En el momento de diseñar nuestra secuencia didáctica, la creatividad del docente se convierte en un factor imprescindible. El profesor no debe limitarse a ofrecer a los estudiantes materiales sino tratar de explotarlos y utilizar todos los recursos a su alcance para dar a los estudiantes una gama amplia de posibilidades, preferiblemente procedentes de diferentes ámbitos culturales. Por ejemplo, no se entiende igual el luto en la Andalucía de *La casa de Bernarda Alba* de Lorca que el sentido cotidiano de la muerte de la película *Volver* de Pedro Almodóvar o el carácter social que tiene en culturas hispanas como la mexicana, que podemos representar musicalmente a través de las canciones de la película *Coco*. En este sentido, estas actividades se pueden complementar con materiales de muy diversa procedencia, desde cortometrajes y largometrajes, literatura, poesía, microrrelatos, imágenes, y un sinfín de posibilidades que enriquezcan el mundo cultural e intelectual de los alumnos.

Un último aspecto que podemos destacar es que el trabajo con canciones nos permite desarrollar temas en sentido diacrónico, es decir, analizar un ámbito cultural concreto a lo largo de un periodo histórico. Por ejemplo, en 1954 la vedette Queta Claver popularizó el tema *Secretaria bonita*. Esta canción trataba sobre los intentos –no sabemos si frustrados o no– de un jefe de obtener los favores sexuales de su secretaria a cambio de ofrecerle unas mejores condiciones laborales. Pocos años después haría furor la canción *La chica ye-yé* de Concha Velasco, una pieza que hablaba de la mujer moderna en la época del desarrollismo franquista. En 1978, ya fuera de la dictadura, Raffaella Carrà popularizaría la canción *Para hacer bien el amor*, condenada por sectores conservadores de la sociedad española. En la actualidad, muchas de las canciones del género trap hablan de una mujer empoderada y dueña de su sexualidad y su libertad, como puso de relieve el polémico número *Lo malo* de Aitana y Ana Guerra lanzado en 2018.

Utilizando estas cuatro canciones, podemos desarrollar una secuencia didáctica en la que se trabajen aspectos relacionados con la emancipación y la igualdad entre mujeres y hombres y estudiar la evolución de este tema a lo largo de la historia. Aunque el tema principal de estudio sería el papel de la mujer en la sociedad española, el objetivo real de la actividad consistiría en inculcar subrepticamente en los estudiantes extranjeros los valores de respeto e igualdad de los que gozan las mujeres en la España del siglo XXI.

Conclusiones

El uso de canciones en el aula de LE no debe limitarse a la explotación del texto como recurso lingüístico para aprender determinados aspectos léxicos, fonéticos o gramaticales, sino que también tiene una importante aplicabilidad en el terreno de las cuestiones interculturales. Utilizando los criterios de selección correctos y una forma de trabajo adecuada, la canción sirve como una fuente óptima para desarrollar secuencias didácticas que pueden ser explotadas a través del método de trabajo propuesto por el enfoque comunicativo en el aprendizaje de lenguas. El objetivo de todo ello consiste en crear un simulacro de negociación cultural en el aula que los estudiantes puedan aplicar a su vida cotidiana a la hora de enfrentarse a situaciones o comunidades culturales diferentes.

Referencias

- Cabedo Mas, A. (2015). Challenge and perspectives of Peace Education in schools: The role of music. *Australian Journal of Music Education*, 1, 76–86.
- Competencia intercultural. (2021). Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm
- Fernández Martín, P. (2019). *Cuando las emociones surgen de improviso en la enseñanza de E/L2*. En: F. J. Murillo y C. Martínez-Garrido (coords.), *Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa (Vol. 5)*, Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, 873–878.
- Herencia Grillo, A. (2019). *Inclusión y mejora de la competencia intercultural en prácticas educativas*. En: F. J. Murillo y C. Martínez-Garrido (coords.), *Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa (Vol. 5)*, Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, 120–125.
- Kaben, A. (2009). El docente como mediador cultural. *Actas del I taller de literatura hispánica y ELE*, 131–137.
- Kaben, A. (2013). El factor intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Actas del IV taller "Ele e interculturalidad"*, 49–53.
- Pérez-Aldeguer, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles educativos*, 36(145), 175–189.
- Robles Ávila, S., Palmer, Í. (2020). Competencia pluricultural en ELE: de los documentos de referencia a los manuales de español actuales. *Porta Linguarum*, 34, 125–143.
- Santos Asensi, J. (1996). Música española contemporánea en el aula de español. *Boletín de ASELE*, IV, 367–378.
- Universidad Antonio de Nebrija, Castro Yagüe, M. (2003). *Música y canciones en la clase de ELE*. (TFM).

Alternative notions of the body in fashion design

Faseeh Saleem

Doctoral student, Swedish School of Textiles, University of Borås, Sweden

Abstract

The body is central, a reference and starting point in fashion design. The purpose of this research paper is to re-contextualize the understanding of the body and explore its varied perception in fashion design development. To investigate this artistic research perspective a workshop was conducted with BA1 fashion design students to explore possible alternative notions of the body. The purpose was to re-think and re-discover the pre-conceived notions of the body and its scale in fashion design processes. This questioned the idea of fashion and further reflected on what could a body be in fashion design development rather than what it is. The explorations were done through a workshop with the students to stimulate their analytical and conceptual skills. The two-day workshop included methods of experimentations, reflections, dialogue, and discussions. The task was planned to keep in mind the four categories of learning i.e., directed, exploratory, productive, and reflective. The facilitative tools i.e., verbalizing thinking during the process through discussions, cooperative learning methods while working into groups were applied to develop dialogue and questioning. This discourse about body approximation and alternatives gave a new perspective on fashion design development. The result of the explorations is alternative models for understanding the body as a central variable in fashion design. The results have implications for design methods in fashion design development.

Keywords: Body alternatives, design methods in fashion design development, pedagogy in design studies, artistic expressions in fashion design.

Nociones alternativas del cuerpo en el diseño de moda

Resumen

El cuerpo es central, referente y punto de partida en el diseño de moda. El propósito de este trabajo de investigación es recontextualizar la comprensión del cuerpo y explorar su percepción variada en el desarrollo del diseño de moda. Para investigar esta perspectiva de investigación artística se realizó un taller con estudiantes de diseño de moda de BA1 para explorar posibles nociones alternativas del cuerpo. El propósito era repensar y redescubrir las nociones preconcebidas del cuerpo y su escala en los procesos de diseño de moda. Esto cuestionó la idea de la moda y reflexionó más sobre lo que podría ser un cuerpo en el desarrollo del diseño de moda en lugar de lo que es. Las exploraciones se realizaron a través de un taller con los estudiantes para estimular sus habilidades analíticas y conceptuales. El taller de dos días incluyó métodos de experimentación, reflexiones, diálogo y discusiones. La tarea se planificó teniendo en cuenta las cuatro categorías de aprendizaje, es decir, dirigido, exploratorio, productivo y reflexivo. Las herramientas de facilitación, es decir, verbalizar el pensamiento durante el proceso a través de discusiones, métodos de aprendizaje cooperativo mientras se trabaja en grupos, se aplicaron para desarrollar el diálogo y el cuestionamiento. Este discurso sobre la aproximación corporal y las alternativas dio una nueva perspectiva sobre el desarrollo del diseño de moda. El resultado de las exploraciones son modelos alternativos para entender el cuerpo como variable central en el diseño de moda. Los resultados tienen implicaciones para los métodos de diseño en el desarrollo del diseño de moda.

Palabras clave: Alternativas corporales, métodos de diseño en el desarrollo del diseño de moda, pedagogía en los estudios de diseño, expresiones artísticas en el diseño de moda.

Introduction

Fashion not only shapes our lives, materials and objects with the current cultural categories, perhaps it expands the meaning of being, propositions for living, and generates new cultural categories (Thornquist & Bigolin, 2017, p.7). The term fashion is commonly associated with the body and dress. The body becomes a reference and starting point in fashion making. Referring to the ancient ways of dressing a body, suggests that a piece of the fabric remains undefined in shape till its dressed-on body (Lindquist, 2015, p. 59), without the body those garments lose their meaning and become just a piece of fabric (Johansen, 1953, p. 47). The relation between body and fabric is strongly interrelated and stimulates each other through everyday interactions. The concepts of body as anatomy and physiology, expression, knowledge, physical skill, felt experience, social and cultural context suggests to think how the varied concepts of the body can be used in design processes (Loke & Robertson, 2011, pp. 181-184). The dressed sculptures explore the scale of the body and its form by positioning it to surrounding space, sizes and form (Lundberg, 2017, p. 143). The dressed objects envision the body giving new perception to understand form (Larson, 2017, p. 13)

Developing my thoughts and referring to my existing knowledge about what the body is, I am intrigued in finding what a body could be in fashion design as a part of my research inquiry in my doctoral studies. The purpose is to re-contextualize the understanding of the body in fashion design and explore the varied perception of the body in fashion design development.

To investigate the artistic research perspective in my inquiry a workshop was conducted with BA1 fashion design students to explore possible alternative notions of the body. The two-day workshop was a part of the course title: (-), which is an introductory course for fashion design bachelor students in the first semester at (-). The empirical study reflects that different forms of active learning are a normal practice both in art and design education. The workshop aimed to stimulate students' analytical and conceptual skills by inquiring about the pre-conceived notions of the body. The workshop included methods of experimentations, reflections, dialogue, and discussions. The studio setup teaching method was applied followed by Hetland et. al (2013) the Studio Structure of learning. The task was planned to keep in mind the four categories of learning i.e., directed, exploratory, productive, and reflective (Law, 2017).

In the first step, I refer to the workshop plan followed by how it was conducted, then sharing findings and observations, discussing and concluding my thoughts based on the results that are alternative models for understanding the body.

Methodology

Duration of the workshop

No of hours: 13, Days: 2

No of participants: 14

Facilitator:1

Objectives

- Re-contextualize the understanding of the body in fashion design.
- Understand varied perceptions of the body and its role in design development.
- Exploring what a body could be in fashion design.

Task

Day 1: Students are directed to explore alternative bodies as starting points for fashion design.

Day 2: Results: a sculpture's visualization or an alternative body as a starting point for your design project.

Write 250-300 words on your outcome. Material: As per need, submission: end of day 2.

Teaching methodology

The task was introduced to the students methodologically. The purpose was not to influence the students with the expected outcome at the beginning of the interaction. The scaffolding method was applied during the workshop both by the teacher or peer to support learning (Wood et. al., 1976). The students' seating plan was arranged based on the Harkness method (Backer, 2016) (see Figure 1) to allow students to interact and encourage discussion. The facilitative tools i.e., verbalizing thinking during the process through discussions, cooperative learning methods while working into groups developed dialogue and questioning. This gave an understanding of the student's prior knowledge about the subject. The idea was to encourage a student-centered learning approach so they can learn to be independent in developing new design methods and take their own decisions.



Figure 1. Seating plan arranged on Harkness method

Day1: Implementing the planned objectives

The session started with a discussion questioning students what comes to their mind when they listen to the word body? Students were given an A4 size paper. There were no instructions given to them, just 60 sec to respond to their thoughts.

The discussion on the outcome of the above short task continued with the following questions:

- What is your understanding of the Body? (In fashion design)
- Do you think the notion of the body needs to be redefined? If yes? Why? If no? Why?
- What could be an alternative to Body in fashion design development?

The students were directed to explore alternative bodies as starting points for fashion design. The students were paired in a group of two. They were given 90 min to discuss their thoughts and develop ideas on how to propose the alternative of the body in fashion design. A supervision session of fifteen min was scheduled with each group.

Supervision

The supervision session was scheduled to discuss the progress of the group discussion and how they plan to proceed to develop their creative thoughts. The discussion was based on the sharing of thoughts and questioning them what, why, and how they plan to develop this further. This reflected on the learning process, reasons for choosing the design actions, and the development of the process.

Day 2

Day 2 started with the slide show of visual projection. 30 visuals of work from artists and designers were collected to give students insight to think beyond fashion design practices. Students were given 1 min each to reflect and make a list of words sharing their thoughts. The exercise was to read the visuals and reflect on what they see. Visuals of historic sculptures work by Rickard Lindqvist, Christo, and Jeanne Claude (see Figure 2), Erwin Wurm, Ulrik Martin, Antony Gormley (see Figure 3), Mithu Sen, Joseph Kosuth, Mathew Grubb, Daniel Carl, Aga Klepacha, and Maciej were compiled together along with mentioning the source from where the visuals were accessed.



Figure 2. Christo and Jeanne Claude

The choice of the works was based on subject, concept, context, choice of material, and medium of expression explaining body as a central reference by various artists and designers. Students' thoughts during supervision on day 1 were kept in mind while selecting the reference works. This allowed them to further nurture their concepts.



Figure 3. Antony Gormley

Criteria of evaluation

There were no formal evaluation criteria for this workshop. The workshop was planned in a manner that ensured each participant's involvement. All seven groups proposed concepts that can further be developed if given more time. However, I have selected three projects based on how students have managed to develop their initial thoughts keeping in mind the four categories of learning i.e., directed, exploratory, productive, and reflective (Law, 2017). My reflections on the selected projects are based on observations in the discussions on the first day, execution of suggested concepts by the students during the supervision session, and how they have translated their thoughts into outcomes.

Findings

The discussion on day 1 originated some thought-provoking and overarching themes. It was interesting to see the outcome of the short task at the beginning of the workshop. One student out of thirteen transformed the paper and created a form (see Figure 4). The remaining either had written words or made a sketch. Some of them made stick figures, mannequins, curve lines, shapes, and the remaining came up with words i.e., anatomy, physical body, curves, machine, heat, cold. Each student explained about spontaneous thoughts but all had visualized the body keeping in mind the standard size and scale of the body.



Figure 4. Paper transformation

Reflections

- Body as a starting point in fashion design
- Starting point to create form and silhouette
- Perfect body size and scale
- Purpose of the mannequin and its scale in fashion design
- Human body measurements are important for the making of the garment
- Body as positive shape to create a negative shape
- Why there is a need to redefine the body?
- The functional form of art + art as fashion
- Is fashion design also art?

Day 2 was followed by the discussion on shared visuals. It was interesting to find how each individual conceived the visuals differently. Some looked at a technique whereas some looked at the form, some looked at the context whereas some looked at space and scale. They made the connection to the discussion on the first day of exploring various notions of the body and its scale. After the session, the students were set free to work in pairs to execute the visualized sculpture or an alternative body as a starting point for their design project.

Outcome*PROJECT 1, BRIEF*

The body is considered a positive space. How to translate it into a negative space? The shape we want to drape is not to be supported or dependent on another object. This prototype aims to explore the mass contra void. The body already exists but we are defining the shape when we drape on space. The experiment with plastic bags to hold the negative space means that the plastic bag itself is not a part of the body but rather a symbol of a garment. We are not creating the body; we are simply dressing it to create its shape. That could for example be our hands holding the bag. Are we then a part of the “garment” or just a body holding a plastic bag, which is the most obvious observation (see Figure 5)?



Figure 5. Draping on space

PROJECT 2, BRIEF

Is it possible to reach the same result by dressing an object as to dress a human body? The fashion design always ends up on a human body so if we would start by draping a garment on a table and transfer it to a human body, it would be time-consuming to transform the table measurements to human measurements. So, the concept considers all mass in space as bodies with their purpose, for example, a plant. By planting a seed in a pot and dressing it with stretch cloth, the plant becomes the body and the garment will grow with the plant. The plant will continuously change which will determine the shape of the garment (see Figure 6).



Figure 6. Plant as body

PROJECT 3, BRIEF

What makes a body? If we take a step back from what we have been taught, how far can our minds go? Why is human a body and air are space? Why is the air not the body and human space that travel around like the wind? In this experiment, the trapped water is not only the body but the space around it. The experiment implemented the conversation between space and body. The form of the sculptures goes through different stages creating movement. Depending on the temperature of the air affects the change in the ice sculpture (see Figure 7).



Figure 7. Ice as body

Discussion and conclusion

The role of the body and understanding its scale has been the important aspect in fashion design development. However, there is a big potential for investigating and re-contextualizing the understanding of the body in fashion design processes. This workshop was planned to help students to unlearn preconceived notions about the body and question what a body could be in fashion design processes. Based on critical thinking and dialogue during the workshop, the speculative design method helped participants to speculate future possibilities for body alternatives in fashion design development.

This method gave students insight to explore the potential for creativity and develop new design methods to approach their design process. Though this has been challenging since the understanding of the body and its scale has been always associated with the physical body in actual reality. However, new thoughts originated during the workshop. Referring to project 1(see Figure 5), explored a method of quick prototyping in material to execute their thoughts. By exploring the body; and simply dressing it to create its shape questioned the existence of body especially holding the bag by participant becomes a part of the “garment” or just a body holding a plastic bag, which is the most obvious observation

Referring to project 2, was an interesting and challenging experience. They were adamant why to re-think when they know that they have to develop a collection of garments at the end of three years. They were introduced with the concept, ‘Design as art: Creativity in design’ (Aytac-Dural 2012, p.104). This brought into discussion the concept of creativity, which is commonly associated with arts. ‘There is no doubt that design is also an artistic endeavor and requires a high level of imagination and fantasy as the prerequisites for the creative process’ (Aytac-Dural 2012, p.105).

Referring to project 3, the experiment questioned the relation of space and body. By proposing ice as a body, the form of the ice sculptures goes through different stages creating movement. The change in temperature of the air affects the ice sculpture resulting in diverse forms.

Overall, the participant’s interaction during the workshop allowed them to unfold and improve their understanding of body by purposing alternatives. Reflecting on the outcome of the workshop and the concepts introduced by participants concludes that there is a great potential to further explore and investigate what a body could be in fashion design development.

References

- Aytac-Dural, T. (2012). Beginning design education as a process of transformation. In N, Steino & M. Ozkar (Ed.), *Shaping design teaching* (101-128). Aalborg University Press.
- Backer, D. (2016). *The Conference Method, or Harkness Pedagogy: Listening for Discussion*. In book: *listening to Teach: Beyond Didactic Pedagogy*. Publisher.SUNY. Editors: Lenard Waks
- Broby-Johansen, R. (1953). *Kropp och kläder*. Stockholm: Rabén & Sjögren
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., Sheridan, K.M. (2013). *Studio thinking 2*. New York, NY: Teachers College Press.
- Law, N. (2017). *Education professionals need a language for learning design*. *Dean's lecture series, faculty of education, and social work*. The University of Sydney. Learn. (2018).
- Lindqvist, R. (2015). *Kinetic garment construction : Remarks on the foundations of pattern cutting* (Doctoral dissertation, University of Borås, Borås, Sweden).
- Loke, L., Robertson, T. (2011). The lived body in design mapping the terrain. In *Proceedings of the 23rd Austrian Computer-Human Interaction conference (OzCHI'11)*. ACM press, New York, (pp. 181-184).
- Lundberg, S. (2017). Formless. In *Proceedings of the conference Everything and everybody as material*. University of Borås, Borås, Sweden (143).
- Thornquist, C., Bigolin, R. (2017). *Everything and everybody as material*, (5-6). University of Borås, Borås, Sweden.
- Larsen M. U. (2017). *Dressed objects*. In *proceedings of the conference Everything and everybody as material*. University of Borås, Borås, Sweden (13)
- Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 17.

Professional profile of conservatory teachers of music

Arcadio Rubén Sodupe Villaro

Conservatorio Superior de Música "Andrés de Vandelvira" de Jaén, España

Abstract

In the field of musical interpretation, the musician has to become practically a physical extension of his instrument, since without an effective and global control of it, it is very difficult to use all its possibilities and translate the communicative message of the music that touch itself. To achieve this, the educational system in which the student learns plays an important role, not only because it lasts for many years and because it generally begins in childhood, but also because it offers examples or role models, such as teachers or colleagues, as well as a large amount of information that can be converted into knowledge well used. Therefore, this research work is centered around the objective of discovering and knowing what professional profiles the professors who are members of the three Conservatories of the Autonomous Community of La Rioja have, depending on: a) the situation of the music center; b) administrative situation; c) the department to which they belong; and, d) the experience acquired.

Keywords: types of teaching staff, professional profile, Conservatory, musician, teacher.

Perfil profesional profesores de conservatorios de música

Resumen

En el ámbito de la interpretación musical, el músico ha de convertirse prácticamente en una extensión física de su instrumento, ya que sin un control eficaz y global del mismo, es muy difícil poder utilizar todas sus posibilidades y traducir el mensaje comunicativo de la música que se toca. Para llegar a ello, el sistema educativo en el que el alumno aprende juega un importante papel, no solo porque se prolonga en el tiempo durante muchos años y porque en general comienza en la etapa de la infancia, sino porque ofrece ejemplos o modelos a seguir, como son los docentes o los compañeros, así como gran cantidad de información que bien utilizada puede convertirse en conocimiento. Por ende, este trabajo de investigación, se centra en torno al objetivo de descubrir y conocer qué perfiles profesionales tienen los profesores integrantes de los tres Conservatorios de la Comunidad Autónoma de La Rioja, en función de: a) la situación del centro musical; b) situación administrativa; c) el departamento al que pertenezcan; y, d) la experiencia adquirida.

Palabras clave: tipos de profesorado, perfil profesional, conservatorio, músico, profesor.

Introducción

La población a la que se dirige este estudio de investigación es la de los profesores de los Conservatorios de música de las ciudades de Haro, Logroño y Calahorra. Estos tres Conservatorios son la totalidad de instituciones para la formación musical reglada en La Rioja, en cada una de las zonas geográficas que la configura (Rioja Alta, Rioja Media y Rioja Baja), e imparten los mismos niveles: Grado Elemental (cuatro cursos) y Grado Medio (seis cursos).

La muestra final de participantes ha sido de $n=91$, en edades comprendidas entre 25-50 años con una media de edad de 34,5 años; $n=16$ son de La Rioja Alta (17,6%); $n=44$ de La Rioja Media (48,3%); y, $n=31$ de La Rioja Baja (34,1%).

Las características descriptivas más relevantes de los participantes: 1) Departamento instrumentos no sinfónicos ($n=28$, 30,8%), 2) Departamento de instrumentos de cuerda ($n=19$, 20,9%), 3) Departamento de instrumentos de viento y percusión ($n=28$, 30,8%), y 4) Departamento de asignaturas teóricas ($n=16$, 17,6%).

Respecto a la muestra de estudio, el 62,6% de ellos son profesores funcionarios interinos, el 81,4% han estudiado en el Plan de estudios de 1966 o anteriores, el 39,6% disponen también del título de "Curso de Aptitud Pedagógica", el 3,3% tienen la titulación de "Pedagogía musical" (Plan de estudios LOGSE), y el 1,1% están en posesión del Diploma de Estudios Avanzados.

Todos los participantes han sido tratados conforme a la normativa y principios éticos internacionales de la investigación científica. Ninguno de ellos ha percibido remuneración alguna.

Instrumento

El instrumento para la recogida de datos consiste en un cuestionario de tipo mixto configurado por $n=42$ preguntas con respuestas abiertas o cerradas, construido "ad hoc". Los ejes temáticos que organizan el contenido del cuestionario son los siguientes:

0. *Identificación* del profesorado, Centro Educativo, situación administrativa, departamento, género y edad.
1. *Experiencia* acumulada dentro y fuera del Conservatorio.
2. *Formación* permanente del profesorado a lo largo de su carrera docente.
3. *Percepción* y motivación de ser profesor y su enseñanza.
4. *Enseñanza aprendizaje*. Metodología y proceso.
5. *Evaluación* del profesor al alumno.

Diseño

Extracción de la Muestra

Para la extracción de la muestra se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- a) Obtener la participación de profesores/as ubicados en las tres zonas geográficas de La Rioja: Rioja Alta, Rioja Media, Rioja Baja, con el fin de comparar los resultados obtenidos en cada una de ellas. Para ello se ha contactado con: 1) Rioja Alta, el Conservatorio de Música de Haro, 2) Rioja Media, el Conservatorio de Música de Logroño, y, 3) Rioja Baja, el Conservatorio de Música de Calahorra.
- b) Establecimiento de contacto telefónico y personal con directores/ras de los Conservatorios de Música de La Rioja, con la entrega de la carta de presentación.
- c) Citación por parte de los Jefes de Departamento a $n=106$ profesores participantes, para entrega, resolución de dudas y cumplimentación de los cuestionarios.

Construcción del Cuestionario "Ad Hoc"

El proceso de elaboración del instrumento de medida consistió en:

- 1) Definir los datos de identificación y clasificación necesarios: ubicación del Centro Educativo y departamento de trabajo, situación administrativa, género y edad.
- 2) Determinar los ejes-base del cuestionario para poder definir el perfil profesional de los profesores de los Conservatorios. Estos ejes fueron: identificación, experiencia, formación, percepción, enseñanza aprendizaje, evaluación.

3) Elaborar las preguntas o ítems del cuestionario en base a los ejes fundamentales planteados previamente. Las preguntas son semiabiertas o cerradas según la información a obtener; para cada uno de los ejes hay cuatro preguntas, al menos, y en algunos ejes se han desdoblado hasta dos preguntas con el fin de conocer la sinceridad de la respuesta de los participantes.

4) Con el fin de asegurar la sinceridad de respuesta al cuestionario, se han formulado un número de preguntas de respuesta de contenido similar pero con distinta redacción para detectar la consistencia intraindividual de respuesta.

5) Valoración interjueces del cuestionario con el fin de asegurar su validez. Para ello, se contactó con tres expertos (profesores de la Universidad de La Rioja del Departamento de Ciencias de la Educación), a los que se solicitó que, tras la lectura del cuestionario inicial y mediante un guión de respuestas, realizaran una valoración global de las preguntas que lo componían, así como de la claridad de la formulación y lenguaje empleado, la claridad expositiva y del orden de las cuestiones presentadas. La entrega se realizó en mano a los expertos y se recogió al cabo de una semana.

6) En base a las modificaciones pertinentes sugeridas por los expertos, el cuestionario en su formato final consta de 42 preguntas semiabiertas y cerradas.

Estado de la Cuestión

Los Conservatorios de música, han estado caracterizados por un tratamiento diferenciado por parte de la Administración educativa con respecto a otras enseñanzas, siendo considerados Centros de formación complementaria, a causa del desconocimiento social de su valor académico como de las titulaciones obtenidas (Vieites, 2020). Ello ha provocado un vacío investigador en las Enseñanzas especiales de Conservatorio frente a otros espacios educativos de formación musical.

Por otro lado, Vicente y Aróstegui (2003), constatan la distensión existente entre la formación práctica y la teórica que existe en los Conservatorios españoles, donde la formación eminentemente instrumental hace de la interpretación la primera expectativa laboral del alumnado, a la vez que la docencia, principalmente en Conservatorio, se convierte en una buena alternativa dado el carácter de estabilidad que proporciona. También se puede evidenciar la ausencia en el currículo de Conservatorio de formación pedagógica y didáctica y de formación musical en estilos diferentes a la música clásica. De la misma manera, Vilar (2000), verifica el protagonismo que tradicionalmente ha adquirido el repertorio del instrumento principal en el currículo de los Conservatorios; y Riveiro (2014), hace un repaso a lo largo de los diferentes Planes de estudio, del escaso conocimiento pedagógico y didáctico del profesorado de las Enseñanzas Artísticas Musicales.

En el terreno de la práctica, Bautista y Fernández (2018), muestran estudios sobre las concepciones que tienen los profesores de piano sobre las enseñanzas y evaluación de sus clases. De la misma manera, López y Pozo (2014), exponen las concepciones y prácticas instruccionales que tienen los profesores de cuerda sobre sus alumnos.

Por su parte, Díaz (2016), constata que los profesores noveles de Conservatorio, se identifican a sí mismos como intérpretes más que como profesores y piensan que para ser profesor, basta con poseer un alto dominio del conocimiento a enseñar. A su vez, Cardona (2020), enuncia la abundancia de profesores con gran currículo musical como concertistas internacionales, que no saben transmitir al alumnado su forma de tocar o su musicalidad. De la misma manera, Andueza (2019) evidencia que los profesores de Conservatorio, formados en su mayoría en el plan de estudios de 1966, no se han sabido adaptar en gran parte, a las sucesivas renovaciones de planes de estudio que ha habido hasta la fecha. Ibeas (2015), demuestra que la metodología más empleada por los profesores de instrumento sigue siendo la imitación estudiante-docente, reforzada con las explicaciones del propio docente. Además de tener un escaso interés por conocer las investigaciones de la Neurociencia sobre la relación existente entre aprendizaje instrumental y cerebro.

Por todo ello, se debe ser consciente de la importancia de formar a los profesores de Conservatorio en las diferentes ramas de investigación, ya que los resultados de las mismas pueden derivarse en conseguir una mejora sustancial del sistema educativo acorde con las necesidades emergentes en los diferentes niveles de enseñanza, tanto obligatorios como no obligatorios.

Conclusiones

El hecho principal de esta investigación, ha sido perfilar una idea general sobre cómo es el profesor de conservatorio en su misión diaria de dar clases, cómo se ve él como docente o como músico y la formación de base y complementaria que va adquiriendo con los años. Es el primer eslabón para posteriormente poder aplicar programas de mejora y de excelencia. Hay que recordar, que la muestra en cuestión, está compuesta por un 63% de profesores funcionarios interinos, que el 82% ha estudiado en el *Plan de estudios de 1966* o anteriores, y que el 40% está en posesión del *Curso de Aptitud Pedagógica*. Además solamente el 1% de profesores está en posesión del *Diploma de Estudios Avanzados*, y el 65% no dedica nada de tiempo semanal a la investigación.

No ayuda tampoco el hecho de que las enseñanzas superiores de música aún a día de hoy, se sigan enseñando al margen de la universidad. Lo que ha traído en más de una ocasión un intenso debate, ya que hay profesores de conservatorios superiores, que tampoco ven evidente la formación y la investigación como base fundamental para poder llegar a la excelencia. Además, los pocos estudios que hay al respecto, no hacen más que avalar la falta de formación continua del profesorado, así como su afán por ser buen músico ante todo, dejando en muchos casos la faceta de docencia a un lado. Los sucesivos planes de estudio que ha habido después del de 1966, hasta llegar al actual plan de estudios de la LOE de 2010, mejoran sustancialmente sus currículos, pero si gran parte del profesorado no se actualiza, sobre todo en técnicas de pedagogía, el alumno no alcanzará de la misma manera sus objetivos.

Tampoco beneficia, la paralización que ha habido durante más de 30 años, hasta el año 2018, del ingreso al Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas, donde sólo se pide como requisito de participación, una titulación de máster en investigación de 60 créditos ECTS, y que en muchos casos dicho cuerpo se ha estado supliendo por profesorado que mínimamente cumplía con los requisitos (Vieites, 2020). Tampoco alienta la búsqueda de un adecuado estatus administrativo, ya que actualmente la legislación que regula el funcionamiento de las enseñanzas en los conservatorios superiores, es común a la de enseñanza secundaria obligatoria, aunque la titulación que se obtiene al finalizarlas, sea equivalente al grado universitario (Jiménez y Ruiz, 2019).

Mejorar en investigación y mejorar en docencia de conservatorio, implica bajar el grado de abandono en los conservatorios profesionales, que es superior al 80%, y subir el 10% de los estudiantes que obtienen una titulación superior de ese 20% restante que acaba el grado profesional (Querol, 2017). Hay que evitar que las prácticas educativas interpretativas en buena parte de los conservatorios españoles sigan ancladas en modelos y métodos tradicionales, propios de anteriores culturas del aprendizaje, donde destaca la figura del *maestro* como modelo supremo, considerado artista antes que docente, y cuya reputación viene determinada por su relación con instrumentistas legendarios o por su pertenencia a determinadas escuelas, sin una carga de contenidos educativos y psicopedagógicos sólida y donde el estudiante se limita a ser un clon de su propio profesor (Bautista y Fernández, 2018). Esta investigación es clave, para que los músicos y profesores de conservatorio no se estén embarcando en estos años en estudios de máster y doctorado sólo por el mero hecho de abrirse futuras vías profesionales que requieren ciertos grados académicos (Morales, Ortega, Conesa y Ruiz, 2017), sino porque se evidencia una clara escasez de doctores en el terreno de la educación musical en conser-

vatorios y la necesidad de investigaciones que precisen en temáticas como: la formación del profesorado, el currículo en la educación musical, la enseñanza de un instrumento concreto, la pedagogía musical, la psicología de la música, el influjo de la música en la vida emocional, o las tradiciones musicales del entorno cultural (Carmona, 2021).

El que el profesorado de conservatorio esté formado en investigación, conlleva a que los alumnos de Trabajo Fin de Estudios de último curso de carrera, no se pregunten el por qué tienen que destinar un tiempo tan valioso para realizar dicha asignatura cuando podían emplearlo en tocar su instrumento, sintomatología de que algo no está funcionando bien en el diseño de los estudios de conservatorio (Narejos, 2020). Es por ello, que la formación inicial y continua del profesorado, la investigación y el trabajo interdisciplinar toman una importancia decisiva (Fernández y Casas, 2016). Este trabajo, trata de contribuir a las investigaciones necesarias para realizar una verdadera labor de andamiaje que permita a los profesores de conservatorio conectar teoría y práctica, más aún, cuando la realidad laboral del titulado superior de música, le obliga a ejercer en la mayoría de casos como docente, bien en centros de enseñanza secundaria obligatoria, o con más suerte en conservatorios profesionales e incluso superiores, más que como músico profesional (Bernabé y Torres, 2017).

Referencias

- Andueza, M. (2019). Análisis de la situación de la enseñanza del Saxo Jazz en la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra. *Jazz-hitz*, 2, 83-103.
- Bautista, A., Fernández, B. (2018). Monográfico sobre Investigación en Interpretación Musical: Implicaciones para el desarrollo Profesional Docente. *Psychology, Society and Education*, 10(1), 1-13.
- Bernabé, M., Torres, M. (2017). ¿Qué formación didáctica recibe el futuro profesorado de clarinete en el grado superior? Reflexiones y propuesta curricular. *Arbor*, 193, 1-29.
- Cardona, I. (2020, 14 de octubre). *Trabajo en un conservatorio... ¿soy músico o pedagogo?* Recuperado de: <https://www.melomano-digital.com/trabajo-en-un-conservatorio-soy-musico-o-peda-gogo>
- Carmona, J. C. (2021, 16 de febrero). *¿Por qué es importante que los estudios superiores de Música se cursen en la universidad?* Recuperado de: <https://elcorreoweb.es/opinion/columnas/por-que-es-importante-que-los-estudios-superiores-de-musica-se-cur-sen-en-la-universidad-AF7135929>
- Díaz, M. T. (2016, 6 de mayo). *Los inicios de la profesión docente en los conservatorios de música*. Recuperado de: <http://social-musik.es/inicios-profesion-docente-conservatorios-musica>
- Fernández, B., Casas, A. (2016). Re-lecturas sobre Wundt y Seashore y nacimiento de AEPMIM. La psicología en la música y con los músicos. *Epistemos*, 4(1), 133-160.
- Ibeas, M. (2015). *Enseñanza-aprendizaje musical: una visión de los docentes de instrumento en los conservatorios profesionales* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. Repositorio institucional de la Universidad del País Vasco. Recuperado de: https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/18219/TESIS_IBEAS_LOPEZ_MARTA.pdf
- Jiménez, M. A., Ruiz, F. J. (2019). La incorporación al mercado laboral de los egresados de conservatorio. Un estudio de caso de los titulados de guitarra del Real Conservatorio Superior de Música de Granada, España. *AV Notas*, 8, 93-108.
- López, G., Pozo, J. I. (2014). Like Teacher, Like Student? Conceptions of Children From Traditional and Constructive Teachers Regarding the Teaching and Learning of String Instruments. *Cognition and Instruction*, 32, 219-252.
- Morales, A., Ortega, E., Conesa, E., Ruiz, C. (2017). Análisis bibliométrico de la producción científica en Educación Musical en España. *Revista española de pedagogía*, 75, 399-414.
- Narejos, A. (2020). La música en la investigación artística. Perspectiva española actual. *Quodlibet*, 74 (2), 117-138.
- Querol, C. (2017). *Análisis del modelo de liderazgo en la dirección de los conservatorios profesionales en España* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio institucional de la Universidad de Granada. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/47789/2675793x.pdf>
- Riveiro, L. E. (2014). El conocimiento pedagógico y didáctico del profesorado de las Enseñanzas Artísticas Musicales. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 6, 295-308.
- Vicente, A., Aróstegui, J. L. (2003). Formación Musical y Capacitación Laboral en el Grado Superior de Música, o El Dilema entre lo Artístico y lo Profesional en los Conservatorios. *Léeme. Revista de la Lista Europea de Música en la Educación*, 12, 1-14.
- Vieites, M. F. (2020). Las enseñanzas artísticas superiores en la ordenación educativa en España. Una visión crítica. *Foro de Educación*, 18(1), 209-232.
- Vilar, J. M. (2000). Manejando el currículo en el conservatorio y en la escuela de música: ¿dónde hay que poner el repertorio? *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 43, 29-45.

The art of the Butterfly dance in the early film

Annamaria Poli

Department of Human Science for Education, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Italy

Abstract

The first hand-coloured early film produced by William K.L. Dickson and Thomas Alva Edison in 1895 is *Annabelle Serpentine Dance*: The subject is the choreography of the serpentine dance performed by the famous American dancer, Annabelle Moore. In 1897, two years later, Auguste and Louise Lumière also produced the early film titled *Danse Serpentine*, with the same subject. This film, no. 765 in their catalog, produced by an unknown camera operator shot the scene in Italy. Through these early films, the pioneers of cinema experimented with the technique of film colourization and presented to humanity, at the end of the eighteenth century, the colour on the picture in movement. These extraordinary films stage the relationship between the art of the dancing gesture in the development of the subject Butterfly and the poetic art of plastic movement in the space when all these elements become the spectacle. A visual show enhanced by the presence of colours that blend into each other in a choreographic narration offering great visual aesthetic impact, even after more than a century, an interdisciplinary significant experience on visual perception education.

El arte de la danza de la mariposa en el cine temprano

Resumen

La primera película temprana coloreada a mano producida por William K.L. Dickson y Thomas Alva Edison en 1895 es *Annabelle Serpentine Dance*: El tema es la coreografía de la danza serpentina interpretada por la famosa bailarina estadounidense Annabelle Moore. En 1897, dos años después, Auguste y Louise Lumière también produjeron la primera película titulada *Danse Serpentine*, con el mismo tema. Esta película, no. 765 en su catálogo, producido por un operador de cámara desconocido, filmó la escena en Italia. A través de estas primeras películas, los pioneros del cine experimentaron con la técnica de la coloración cinematográfica y presentaron a la humanidad, a finales del siglo XVIII, el color en la imagen en movimiento. Estas extraordinarias películas escenifican la relación entre el arte del gesto danzarín en el desarrollo del tema Mariposa y el arte poético del movimiento plástico en el espacio donde todos estos elementos se convierten en espectáculo. Un espectáculo visual potenciado por la presencia de colores que se funden entre sí en una narración coreográfica que ofrece un gran impacto estético visual, incluso después de más de un siglo, una experiencia significativa interdisciplinar en la educación de la percepción visual.

Palabras clave: cine temprano, cine de origen, educación a través del arte, educación cinematográfica.

Introduction

At the origins of the History of Cinema, in the late nineteenth and early twentieth centuries, the pioneer's film authors and cinematographic producers in a few countries of the world, realized several early films, very interesting operas characterized by an extraordinary level of experimentation dedicated to the artistic techniques on the quality of visual perception of the pictures in movement. very effective when colored. A serie of these early films, dedicated to the Butterfly Dance, is very significant from different points of view: from the choice of the subject framed from the camera to the use of functional expedients, and how the images were subsequently enhanced thanks to the addition of chemical colors combined in the chosen nuances especially to put on the result the aesthetic value of the dancer's forms in a continuous movement and the extraordinary plasticity of the picture. The colour was applied subsequently using the paintbrush technique. These early films, and many others that arise in this contribution, are visual perceptually impressive, thanks to the choreographic movements of the dancers, constantly in action, twirling the long sleeves of her silk dress, while the colourization endows a surprising gradient effect on her every movement.

The early documentation of dancer early film

The first documentation on the show performers in movement, and the dance, as a subject, in the early film is the *Imperial Japanese dance*, black and white version with a duration of 28 seconds at 24 fps. the size format is 35 mm, realized in autumn of 1894 to the Edison's Black Maria, the studio at the Edison Manufacturing Co. In the United States thanks to the work of Thomas A. Edison and his assistants Dickson, W. K.- L. (William Kennedy-Laurie), with the cameraman Heise William, and the dancers, the first film with a woman dancing was produced. This early film is archived in the Collection of movie at the Library of Congress (<http://hdl.loc.gov/loc.mbrsmi/edmp.4031>). The film reproduces the Mikado dance. The viewer can observe three women (figure 1): the Sarashe sisters dancing this Japanese dance and dressed the kimono, an elaborate Japanese costume: The central dancer twirls and the other two dancers have for each hand a waving banner.



Figure 1. Imperial Japanese dance The first film documentation on the show performers in movement, W.K.L. Dickson and Heise for Thomas Alva Edison Manufacturing Company, 1894

Thomas Alva Edison realized with his kinetoscope several movies, particularly the early films from 1894 to 1905 showing performers in movement. The figures 2 and 3 are the *Serpentine Dance* and *Annabelle Dances and Dances* in 1894-1897, also the figures 4 and 5 shows *Annabelle Serpentine Dance* Hand coloured frame by frame, with Loïe Fuller in 1895 and 1905. These early film were produced with W.K.L. Dickson.



Figure 2. and 3. *Annabelle Dances and Dances*,
W.K.L. Dickson and Thomas Alva Edison, 1894-1897



Figure 4 and 5. *Annabelle Serpentine Dance*, with Loie Fuller Goumont,
W.K.L. Dickson and Thomas Alva Edison, 1895, 1905

The France production

Among the dance early-films produced in France, those of the dancer Annabelle were very popular with a duration of about 45 seconds., *Dance Serpentine realized by Lumière Brothers*, in 1896. This early-film is very interesting, from an aesthetic point of view, in the application of the gradient colorus: shot in black and white, were made copies hand coloured. Another film realized by Lumière Brothers is *Dance Serpentine*, 1897, with a dancer Loïe Fuller dansant dans des jardins de Rodin, Paris.



Figure 6,7,8. *Dance Serpentine* Lumière Brothers, 1896-1897



Figure 9. *Dance Serpentine*, Lumière Brothers, 1897, Loïe Fuller dansant dans des jardins de Rodin, Paris

En France, also the first female director Alice Guy Blachè, in 1900 realized the early film titled *Serpentine Dance*, it is hand coloured (Figure 10) with a different colours choice compared to the Lumière brothers. The colour is masterfully applied to create a different aesthetic quality of the moving image, it is perceptually impressive thanks to the choreographic movements of the dancer, constantly on the move, twirling the long sleeves of her silk dress, while the colourization endows a surprising gradient effect on her every movement.



Figure 10. *Serpentine Dance*, Alice Guy Blachè, 1900

The Education through the fusion Art of cinema and dance

The dancing gesture is an elusive gesture, characterized by ephemeral visibility. It cannot be repeated over time because it belongs to the performative action of a given moment in its specific space-time dimension. The character of the authenticity of art, so dear to Walter Benjamin comes to life in the dancing gesture. From the encounter between the viewer and the work of art, the *Hic et Nunc* is properly generated, only perceptible at that moment, and not transmissible through technical reproduction. However, the cinema, equipped with a technology that offers the possibility of infinite technical reproducibility. From the early films the cinema possesses the ability to make the gesture of artistic performance visible and repeatable up to the point the work of art continuously lives in space and time, expands and develops in the observer a good education experience on visual perceptual sensitivity. In this way, the concept of art lives in the movie space through the corporeality of the dance: the cinema shows the art in the art. These extraordinary early films stage the relationship between the art of the dancing gesture and the artistic development of the choreographic subject Butterfly in a synthesis poetic of plastic movement into the frame space. When all of these elements are present, into the frames born the wonder of the cinema of the early film. For the modern viewer, even after more than a century, this visual show, enhanced by the presence of colours that are blended into each other in a choreographic narration, has a great aesthetic impact with the addition of the Historical value. In 1980, UNESCO has recognized that movies are an integral part of world cultural heritage that is vital to preserve for future generations. Conserving our motion picture heritage is of key importance to humanity.

Conclusions

The cinema of the origins shows the new generations, and the attentive and passionate viewer, on the history of cinema and film technology, important studies, and films extraordinarily rich in fascinating suggestions in the educational field. Cinema technology in the late nineteenth century was as primitive as the form of representation (MRP). Despite this, the degree of experimentation embedded in the work gives it a particular charm that persists today and instills in the viewer a formidable richness in cultural, scientific, and aesthetic terms. The early films, presented here, reveal the picture of the body through the gesture of a dance that suggests to the author how to experiment with the use of colour on frame-by-frame images and how to make the visual perception of moving images a good educational exercise dedicated to sensitizing the eyes to beauty. The early films are an integral part of world cultural heritage that is vital to preserve for future generations.

References

- Benjamin, W. (2000). *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica* (1936), Einaudi.
- Bertetto, P. (Ed.). (2006). *Introduzione alla storia del cinema: autori, film, correnti* (Vol. 4). Utet Università.
- Costa, A. (2011). *Saper vedere il cinema*. Giunti.
- Dewey, J. (2020). *Arte come esperienza*. Mimesis.
- Edmondson, R., Schou, H. (1984). 'L'ultimatum dei nitrati'. *Il corriere dell'UNESCO: una finestra aperta sul mondo*, XXXVII(8) 10-11, Estratto 28 mese di aprile 2020.
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. John Wiley & Sons.
- Lefebvre, H., Ricci, L. (1978). *La produzione dello spazio*. Moizzi.
- Kim, H. (2015). Community and art: creative education fostering resilience through art. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), 193-201.
- Read, H. (1948). *Education through art*.
- Gianni, R., (2010). *Manuale di storia del cinema*. Utet Università.

Promoting Art Education in Secondary School with the “Second Round” Pills

Ricard Huerta

Universitat de València, Spain

Abstract

The Project “Second Round: Art and Struggle in Secondary” was born in 2015 with the intention of improving the situation of the arts in Secondary School. It is a collaboration of the University of Valencia together with 15 Valencian institutes, and also the participation of seven universities. In each edition there is a specific theme. In the 2020-2021 academic year, the theme was “Comic, illustration and video games”, assessing the attractiveness of these artistic and cultural manifestations for adolescent students. Due to the situation of the COVID-19 pandemic we have experienced, we have promoted the creation of the “Second Round Pills”, a set of short videos with an attractive format, so that both teachers and students may have this audiovisual resource to facilitate online learning. The effort made has been worth it, since we now have this collection, explained by teachers, where current aspects are dealt with, and which can be very useful for secondary school teachers and students. This project is supported by the SFPIE of the University of Valencia. The work is linked to the processes and results of the innovation project “Second Round: Art and struggle in Secondary with comics, illustration and video games” participating in the Aid to Development of educational innovation projects for the 2020-2021 academic year, Office for Employment and Training Programs of the University of Valencia. Project reference: UV-SFPIE_PID20-1350597

Keywords: art, secondary school, innovation, audiovisual, internet.

Promoviendo la educación artística en secundaria con las píldoras audiovisuales del proyecto de innovación docente Second Round

Resumen

El Proyecto “Second Round: Arte y lucha en Secundaria” nació en 2015 con la intención de mejorar la situación de las artes en secundaria. Se trata de una colaboración entre la Universitat de València junto a 15 institutos valencianos, que cuenta además con la participación de siete universidades. En cada edición se plantea una temática concreta. En el curso 2020-2021 el tema ha sido “Cómico, ilustración y videojuegos”, valorando el atractivo que tienen estas manifestaciones artísticas y culturales para el alumnado adolescente. Debido a la situación que hemos vivido a causa de la pandemia de COVID-19, hemos impulsado la creación de las “Píldoras Second Round”, un conjunto de videos de corta duración, con formato atractivo, de modo que tanto el profesorado como el alumnado puedan disponer de este recurso audiovisual para facilitar los aprendizajes online. El esfuerzo realizado ha valido la pena, ya que ahora disponemos de esta colección, explicada por docentes, donde se tratan aspectos actuales, y que pueden resultar muy útiles para el profesorado y alumnado de Secundaria. Este proyecto cuenta con una ayuda del SFPIE de la Universitat de València *El trabajo está vinculado a los procesos y resultados del proyecto de innovación* “Second Round: Arte y lucha en Secundaria con cómic,

ilustración y videojuegos” que participa en la Convocatoria de Ayudas al Desarrollo de proyectos de innovación educativa para el curso 2020-2021 del Vicerrectorado de Empleo y Programas Formativos de la Universitat de València. Referencia del proyecto: UV-SFPIE_PID20-1350597

Palabras clave: arte, educación secundaria, innovación, audiovisual, internet.

Introducción

Desde que inició su andadura en el curso 2015-2016, el Proyecto “Second Round: Arte y lucha en Secundaria” pretende mejorar la situación de las artes en secundaria, debido a la pérdida de profesorado y de carga curricular que se ha verificado en las artes visuales en los últimos años. Se trata de una colaboración entre la Universitat de València junto a 15 institutos de secundaria valencianos. Además, el proyecto cuenta con la participación de varias universidades: Universitat de Barcelona, Universitat d’Alacant, Universitat de Lleida, Universidad de Castilla la Mancha, Universidad de Zaragoza y Universitat Politècnica de València. De estas universidades participan docentes tan importantes como Fernando Hernández Hernández (UB), Emilio Martínez (UPV), Rosabel Roig (UA), Olga Olivera (ULI), María Vidagañ (Unizar) o Rafael Sumozas (UCLM).

En cada edición del proyecto “Second Round” se plantea una temática concreta. En el curso 2020-2021 el tema ha sido “Cómic, ilustración y videojuegos”, valorando el atractivo que tienen estas manifestaciones artísticas y culturales para el alumnado adolescente. Debido a la situación que hemos vivido a causa de la pandemia de COVID-19, hemos impulsado la creación de las “Píldoras Second Round”, un conjunto de videos de corta duración, de unos 5’ cada uno, con formato atractivo, de modo que tanto el profesorado como el alumnado puedan disponer de este recurso audiovisual para facilitar los aprendizajes online. El esfuerzo realizado ha valido la pena, ya que ahora disponemos de esta colección, explicada por docentes, donde se tratan aspectos actuales, y que pueden resultar muy útiles para el profesorado y alumnado de Secundaria de todos los países de habla hispana.

De la grabación y edición de los videos se ha encargado el TAU Taller d’Audiovisuals de la Universitat de València, con la coordinación de Nacho Rausell. A lo largo de los videos (cápsulas) se tratan aspectos tan actuales como *La producción de imágenes por adolescentes* (Fernando Hernández, UB), *Ser prosumidor con tecnología digital* (Rosabel Roig, UA), *Comic y tipografías ¿De qué tipo eres tú?* (Carmen María, IES Lluís Vives), *Videojuegos saludables* (Paloma Rueda, UV), *Ilustración y poesía, Lililom y Popoy* (María Vidagañ, UZ), *Aportaciones de los videojuegos en la cultura visual contemporánea* (David Mascarell, UV), *Ilustración y pensamiento reflexivo* (Loli Soto, UV), *Ilustradoras feministas para coeducar* (Amparo Alonso, UV), *El lenguaje del cómic* (Ricardo Domínguez, UV), *Narrativas, estéticas y derivas del videojuego. Hacia una experiencia más creativa* (Ricard Ramon, UV), *La ilustración para crear autorretratos en secundaria* (Loly Arcoba, Florida Universitaria), *Ilustración y moda. De Erté al Instituto de Secundaria* (Ismael Lozano, IES Manises), *Los planos de encuadre en el cómic Manga* (Jesús Hernandis, UV), *Diseño de cómics con perspectiva queer* (Víctor Parral). El esquema que se sigue es el mismo para cada pieza del conjunto, ya que siempre vemos al docente en pantalla, combinando su explicación con las imágenes que ilustran aquello de lo que se está hablando.

Desarrollo

Seguidamente se explica brevemente cada píldora “Second Round”, indicando asimismo el enlace a través del cual se puede acceder.

Los jóvenes de secundaria como generadores de cultura visual

El profesor [Fernando Hernández](#), de la Universitat de Barcelona, catedrático de Educación Artística, nos habla de la importancia que ha adquirido la producción y la difusión de imágenes entre los jóvenes adolescentes. Se insiste en la necesidad de pasar de ver a los jóvenes como meros consumidores, para empezar a valorar su papel de “prosumidores” y especialmente productores de imágenes.

Ser prosumidor con tecnología digital

La profesora [Rosabel Roig](#), catedrática de didáctica en la Universitat d’Alacant, incide también en el papel de prosumidores que adquieren actualmente los adolescentes. También incide en la importancia de utilizar las TIC en el aula. De hecho, Rosabel Roig es un referente internacional en estas cuestiones.

Comic y tipografías ¿De qué tipo eres tú?

La profesora [Carmen María Belmonte](#) nos presenta en su “Píldora Second Round” un proyecto realizado en su centro, el Instituto Lluís Vives de València. Esta docente lleva años elaborando proyectos a nivel europeo, en colaboración con otros centros internacionales, impulsando los audiovisuales, en numerosas ocasiones contando con la colaboración del director de cine Emilio Martí. En esta ocasión, nos habla de la importancia de la tipografía, de las letras como imágenes.

Videojuegos saludables

La profesora [Paloma Rueda](#) nos acerca a la posibilidad de generar un encuentro con los videojuegos que sirva para mejorar las estrategias educativas, tanto de padres como de profesores. Nos habla de su propia experiencia. No se trata de ver en los videojuegos un entretenimiento que únicamente supone pérdida de tiempo y una cierta adicción por parte de los usuarios, sino de comprobar hasta qué punto pueden generar aptitudes, que llegan a servir para mejorar la comunicación entre adolescentes, impulsando su creatividad y aumentando su capacidad de relación.

Ilustración y poesía, Lirilom y Popoy

La profesora [María Vidagañ](#), de la Facultad de Bellas Artes de Teruel (Universidad de Zaragoza) nos habla de dos ilustradoras contemporáneas que también son poetas: Lirilom y Popoy. A partir de numerosas imágenes vemos cómo elaboran su discurso poético estas artistas de la ilustración, especialmente a través del collage.

Aportaciones de los videojuegos en la cultura visual contemporánea

El profesor [David Mascarell](#), especialista en TIC y educación, que ha elaborado su investigación centrándose en el uso de dispositivos móviles, nos acerca en este caso a la tradición de los videojuegos, una industria cultural que se ha convertido en el engranaje más importante e las multinacionales del entretenimiento.

Ilustración y pensamiento reflexivo

La profesora [María Dolores Soto](#), que en los últimos años ha incidido en la investigación sobre pensamiento reflexivo, desarrolla una interesante reflexión a partir de cómo podemos implementar este pensamiento reflexivo mediante la imagen, concretamente la ilustración artística. Las imágenes que acompañan su explicación surgen de ejemplos importantes y de autores muy reconocidos a nivel internacional.

Ilustradoras feministas para coeducar

La profesora [Amparo Alonso-Sanz](#), que se ha especializado en cuestiones de educación artística desde una mirada feminista, nos presenta una serie de ejemplos de jóvenes ilustradoras que están teniendo gran repercusión con su trabajo artístico, como son Lola Vendetta, Jone Bengoa, Rocío Salazar, Barbara Gedatch, o Alejandra Lunik, quienes hablan en su trabajo de la realidad que comparten con buena parte del conjunto de las mujeres.

Narrativas, estéticas y derivas del videojuego. Hacia una experiencia más creativa

El profesor [Ricard Ramon](#) entra en el mundo de los videojuegos para acercarnos a sus posibilidades de tipo lúdico, y a su potencial educativo desde la gamificación de actividades. Se describen las distintas tipologías de videojuegos, para destacar en cada una sus características y opciones pedagógicas.

La ilustración para crear autorretratos en secundaria

La profesora [Loly Arcoba](#), de Florida Universitaria, especialista en el uso de audiovisuales para la práctica educativa, y que viene impulsando los autorretratos en video para alumnado de secundaria, nos habla aquí de este interesante aspecto, que puede favorecer una mejor convivencia en el aula, y desde luego un mayor conocimiento del alumnado, algo que siempre beneficiará su socialización.

Ilustración y moda. De Erté al Instituto de Secundaria

El profesor [Ismael Lozano](#), muy interesado por la moda y el diseño, incorpora a sus clases estos aspectos, que en esta ocasión vincula a la tradición del ilustrador Erté, un icono histórico, que le sirve para explicar la importancia de la ilustración al elaborar diseños de moda, contemplando al mismo tiempo el papel que juega la motivación en las tareas que plantea a su alumnado.

Los planos de encuadre en el cómic Manga

El profesor [Jesús Hernandis](#), que siempre ha trabajado con entusiasmo el audiovisual en sus clases, nos explica las posibilidades comunicativas de los distintos planos, utilizando para ello hermosos ejemplos del cómic manga. La aparente simplicidad de este género del cómic nos facilita la comprensión de aspectos que en ocasiones pueden resultar complejos.

Diseño de cómics con perspectiva queer

El profesor [Víctor Parral](#), que investiga cuestiones relativas a la educación artística y las disidencias LGTB, adentrándose en el mundo del performance, nos presenta un trabajo elaborado con su alumnado en el que incorpora el diseño de cómics desde una perspectiva queer. La propuesta resulta tremendamente atractiva para el alumnado adolescente, justo en el momento en que inician su socialización de forma independiente, adoptando así protocolos propios de la identidad y la pertenencia a determinados grupos.

El arte, el elixir de la vida

La profesora [Xelo Piqueres](#) no ofrece un homenaje al docente Toni García, que fue colaborador del proyecto Second Round, y que lamentablemente falleció hace unos años. Los murales del Instituto Josep de Ribera nos hablan de este extraordinario profesor de dibujo, que amaba el cómic y generó un ambiente muy propicio al arte.

Metodología

La metodología que se ha seguido en este proyecto obedece a un esquema que parte de la Investigación Basada en Artes (Arts Based Research, ABR), incorporando en este caso la Investigación Educativa Basada en Artes (Arts Based Educational Research, ABER). Esta tipología metodológica tiene muy presente el uso de las imágenes como elemento a valorar en el conjunto del desarrollo y de los resultados de la investigación. De este modo, vemos que tanto a la hora de buscar los referentes, como al elaborar cada píldora audiovisual (que podría considerarse un pequeño documental educativo), las imágenes ocupan un papel preponderante en el conjunto.

Conclusiones

Innovar en materia de arte y educación artística en secundaria supone establecer contacto con aquellos elementos que puedan resultar más familiares e interesante al alumnado adolescente. Las Píldoras Second Round nos ayudan doblemente, ya que incorporan temáticas emergentes, pero también pueden servirnos en las clases online que nos impone la pandemia COVID-19. Así las cosas, la elaboración de estos recursos nos obliga a centrar nuestra atención en aquellos elementos de la cultura visual que puedan resultar más atractivos, tanto al profesorado como al alumnado de secundaria. La complicidad del profesorado universitario en este proyecto resulta esencial, ya que supone un acercamiento a la realidad de las aulas de secundaria.

Referencias

Gómez Aguilera, M. J. (2018). *Comunicar l'art a l'Educació Secundària. El projecte Second Round*. Tesis doctoral. Universitat de València. Recuperado de: <https://roderic.uv.es/handle/10550/66941>

Playing, Drawing and Thinking. Practice and Innovation Pedagogies

Inês Maria Andrade Marques

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Escola de Comunicação, Artes, Arquitetura e Tecnologias da Informação, Center for Other Worlds, Portugal

Abstract

This paper is about a book entitled *Playing, Drawing and Thinking. Practice and Innovation Pedagogies* (January 2021). It was written by three teaching artists and many of the students of the Visual Arts Degree at Lusófona University, Lisbon, Portugal. The book shows cross-curricular approaches to drawing and painting and art research methods driven by teaching artists' art practice. It demonstrates several methods of drawing and painting from observation and imagination and shows the results achieved by students in the last five years. It is a resource for teachers and students learning in and through the arts, showing possible art methodologies and procedures. It makes accessible some methods of, for example, making a portrait, an outdoor pavement game, a drawing from observation, amongst other playful artistic experiences. As Lusófona University welcomes students from the Lusophone space (African countries and Brazil) with different backgrounds and life experiences, this approach also favours intercultural conviviality.

Keywords: art teaching, painting teaching, drawing teaching, expanded drawing teaching, public art teaching.

Jugar, dibujar y pensar. Pedagogías de práctica e innovación

Resumen

Este artículo trata sobre un libro titulado *Jugar, dibujar y pensar. Pedagogías de la práctica y la innovación* (enero de 2021). Fue escrito por tres artistas docentes y muchos de los estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Lusófona, Lisboa, Portugal. El libro muestra enfoques transversales del dibujo y la pintura y métodos de investigación artística impulsados por la enseñanza de la práctica artística de los artistas. Demuestra varios métodos de dibujo y pintura desde la observación y la imaginación y muestra los resultados obtenidos por los estudiantes en los últimos cinco años. Es un recurso para profesores y estudiantes que aprenden en y a través de las artes, mostrando posibles metodologías y procedimientos artísticos. Hace accesibles algunos métodos de, por ejemplo, hacer un retrato, un juego de pavimento al aire libre, un dibujo de la observación, entre otras experiencias artísticas lúdicas. Como la Universidad de Lusófona da la bienvenida a estudiantes del espacio lusófono (países africanos y Brasil) con diferentes orígenes y experiencias de vida, este enfoque también favorece la convivencia intercultural.

Palabras clave: enseñanza de arte, enseñanza de pintura, enseñanza de dibujo, enseñanza de dibujo ampliada, enseñanza de arte público.

Introduction

A compilation of art teaching exercises for the 21st century

This paper is an overview of a book entitled *Playing, Drawing, and Thinking. Practice and Innovation Pedagogies* (January 2021). It was written by three teaching artists and many of the students of the Visual Arts Degree at Lusófona University, Lisbon, Portugal.

The book shows cross-curricular approaches to drawing and painting and art research methods driven by teaching artists' art practice and shows the results achieved by students in the last five years. Despite being developed from a specific context – a private university in Lisbon – the book is intended to be a resource for teachers and students learning in and through the arts, showing possible art methodologies and procedures.

Since Lusófona University receives students from the most varied origins (from different Portuguese-speaking countries, with different basic training, not all artistic), these exercises seek to respond in a balanced way to their expectations regarding art teaching. At the same time, these exercises are intended to challenge the students, leading them to embark on exploratory art projects.

This set of exercises does not reject the canon of traditional art education – which nevertheless seeks to review and update for the 21st century – but simultaneously proposes to students several incursions into the so-called expanded field of drawing and painting. It also invites students to artistically intervene in public or collective spaces, sometimes with the participation of communities.

As a compilation of exercises designed by three artist-teachers, it necessarily reveals different approaches to art and art teaching. Thus, the exercises vary significantly in scope (more traditionally anchored in defined disciplinary boundaries, or more openly interdisciplinary), the type of authorship (more focused on developing individual skills, or proposing collective authorship and cooperative modes of artistic creation), and in the type of artistic results (more identified with traditional artistic means, or more akin to the so-called post-studio practices).

Margarida Prieto proposes exercises connected to art history and painting genres, sometimes taking photography as a starting point. Teresa Rodrigues instils students to see everyday objects differently and to translate them into visual language. Inês Marques explores the expanded field of drawing and painting in collaborative and interdisciplinary art projects.

An overview of the book's exercises

Painting and drawing exercises based on direct observation and sensory exploration
(Margarida Prieto and Teresa Palma Rodrigues)

The solitude of objects is about updating the genre of still life painting. The intention is to know what to look for in objects, and to represent them with graphic and pictorial means, considering the importance of the shadow in the European Art tradition. Many of the objects given to observe are already useless, and their use is now aesthetic and pedagogical.

Trembling objects is about diagrammatic drawing. How to treat a simple object with an erratic and energetic approach? How to imagine its transparency to understand it better? Drawing objects behind objects allows the students to think about drawing and its composition. It also allows them to understand an object as an individual, alone or in a group, integrated or separate, made from the same materials or different.

Happy objects is about painting and colouring from observation. Seeing the same composition made with graphite pencil and comparing it with another, identical, coloured with dry pastel or colour-pencil allows students to understand that there are many ways to see the same reality.

Day-by-day, my favourite art journal is about affection and dedication. Time dedicated to a drawing or an object allows for more excellent quality in what students do every day. It is also about the need for work routines – their effectiveness in getting big tasks done. Nevertheless, there is still another issue in this exercise: the number of drawings on the same object is a challenge to see more, to go beyond expectations, and to destroy, if necessary, to continue creating.



Figure 1. *Light and translucent*, Vera Campilho, 2019

Light and translucent uses a transparent plastic bag as a starting point. Students must feel the object, manipulating it, and exploring its plasticity first. They should then draw it, understanding the need for subtlety in the representation of transparencies, the shadows cast by translucent objects, light reflection, and the different textures that the material can present.



Figure 2. *If I were in your shoes*, Ana Filipa Hora, 2019

If I were in your shoes. This exercise starts with an old shoe, which is seen as a mould of a foot. Every old shoe, due to its deformations, is unique, differing even from its pair. The shoe is imagined as something alive. Three drawings of the shoe are proposed, one of them with the opposite hand (with the left, in the case of right-handers). This exercise aims to control the non-dominant hand and imagine the deformations of the shoe as physiognomic features as if it was a face.

What a feather. (Which means, in Portuguese, *What a pity*, as the word *pena* is a homonym, having both meanings). Here again, the exercise starts with a very suggestive object, the feather. Various types of feathers are visually and tactilely explored and drawn, paying particular attention to texture, shade, and all the subtleties that each one favours. Another exercise aimed at training perception, drawing skills, and changing the way students see things.

Weeds. Small plants, those that grow without being sown among the stones of the sidewalk or in the open fields, are the primary referent of this exercise. We can observe it, feel its smell and its texture. The objective is to make three drawings of parts of the plant on an ever-expanding scale.

To scribble, cut, and paste is an exercise of frottage, cut-out, and collage that aims to create different ways of capturing textures; the ability to register the silhouette of an object and the handling and use of different instruments, such as scissors, as drawing tools.

Thirty Ways to Draw an Apple falls into the Still Life art category and gives ideas to explore the maximum representation potential of a single object. Thus, it is suggested to bite an apple, cut it into slices, cut it into quarters, bite it on one side, cut it on the other, go on eating the apple, until only the pits are left... and going on recording all the phases.

Painting and drawing exercises that take photography as a starting point (Margarida Prieto)Figure 3. *Still-life*, Tatiana Podkas, 2017

Still-life continues the idea of representing everyday life and the objects that surround us. It leads students to question themselves about which objects are of interest to them and what problems they raise when represented through drawing. A subliminal lesson in this exercise is that even what we like (things, people) poses challenges.

Home sweet home, a place only mine, is about the compositions representing the architectural space (interiors). This exercise involves applying linear perspective to images. In different years, the following was chosen: 1) a division of home - the place where each person lives can give rise to a work of art; 2) a painting – how to update a painting, how to rebuild, redesign, represent it today; 3) a house, a museum, a palace – how to look at and represent distant spaces.

Figure 4. *To see the world as a painting*
Magda Costa, 2018Figure 5. *To see the world as a painting*
João Neto, 2018

To see the world as a painting: Theme and variations is about painting and drawing the world repeatedly, directly or from photographs, and seeking painterly qualities on what is seen. The various representation and colouring techniques also help to see how the representations are different from the model and how the experience of being in nature cannot be replaced by a photograph, a drawing, or a painting.



Figure 6. *Art journal: Landscaping day-by-day*, Margarida Ribeiro, 2018

Art journal: Landscaping day-by-day also helps students to look at places in their daily lives regularly. It is an exercise about attention, in being aware of our surroundings. It also allows experimentation with many techniques and encourages pictorial exploration.



Figure 7. *Family album – Portraits of Teresa Palma Rodrigues, Ana Paula Lima, Inês Marques e Ricardo Lemos Sónia Pequeno*, 2018

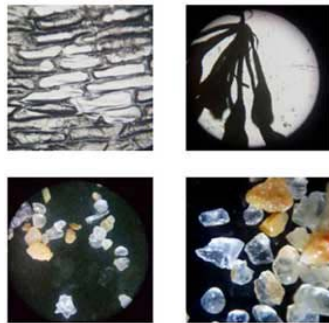
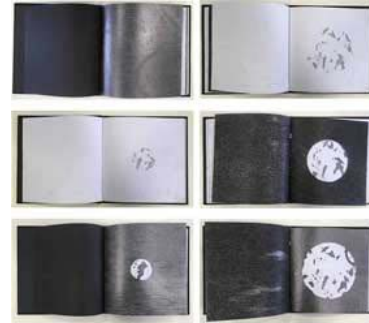
Family album and BFF: Best friends forever are about portraying others. Those who are with the students daily, from friends or colleagues to school employees or teachers. Students have to take a picture of friends or people they greet every day but do not know for this exercise. By asking for a photo and explaining the purpose (to make a portrait), students get a friendly approach to their social environment. Over the years, a collection of portraits of people from the university has been made.

Exercise on colour theory (Margarida Prieto)

How to make a rainbow is a traditional exercise in colour theory applied to pigments. It is also an instrument – like a periodic table in chemistry – used in later exercises to check the colours of things and in painting. It has a clear pedagogical function.

Exercises in the expanded field of drawing and painting (Inês Andrade Marques)Figure 8. *Draw (for my body) to play*. Collective drawing, 2019

Draw (for my body) to play. It was a preparatory exercise for a collaborative public art project that consisted of co-creating pavement games with children from a neglected neighbourhood in Lisbon. How to prepare visual arts students for such a collaborative, open, dialogic process? Drawing in space with paper tape allowed the students to know the potential and limitations of the lines on the floor. For one entire afternoon, students drew freely, inventing rules for games that did not exist yet and experimenting with them with their moving bodies. Drawing in the expanded field is understood here in a playful way, involving student's bodies, enhancing human relationships, and encompassing the lived space.

Figure 9. *Micro narratives*. Collective experiments collective experiences - materials seen under the microscope, 2018Figure 10. *Micro narratives*. Artist book
Ângela Cruz, 2018

Micro narratives. This exercise consisted of an approach to abstract drawing. Relying *mutatis mutandis* on the research carried out by the pioneers of abstraction, the exercise starts from representing the visible for the development of an abstract visual language. Several materials are seen and photographed through a microscope, and each student reworks the photographs obtained through drawing. The final project is an Artist's Book in which a coherent visual narrative is created from the chosen elements.

Colour of the world, colour of the university. This exploratory exercise precedes mural painting projects, one of the areas covered by the Visual Arts course. It starts from the local chromatic perception of the buildings where the intervention will be carried out and aims to make students aware of respecting the pre-existing colour. Here, the students were asked to paint samples of the local colours of the buildings of the Lusófona University campus buildings to build a colour catalogue of the entire architectural complex. After this chromatic study, a colour chart was defined for all the mural painting interventions to be carried out on campus. Since 2016, nine murals have been produced on the university campus by Visual Arts students under Inês Marques' supervision.

A *map of feelings* is also an exploratory exercise that precedes artistic interventions in public spaces. Each student is offered a map or an aerial photograph of where the intervention will take place. Students are asked to stay in this place for a long time and write down their map the feelings and ideas that occur to them in place. The map is projected on a wall or a large piece of paper in class, and each student writes or pastes the words corresponding to their feelings/ideas about each location. This collective map of feelings allows students to share their different sensibilities with the place to support the artistic interventions to be carried out *in situ*.

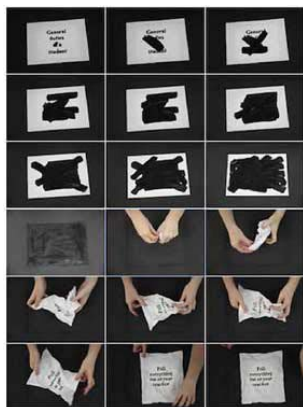


Figure 11. *Animated rules*. Rita Paço, 2016



Figure 11. *Animated rules*. Maria Luísa Aragão, 2016

Animated rules is an experimental approach to stop-motion animation. It values precisely the fact that neither the students nor the teacher has prior knowledge in this area beyond basic apps. Deskill and the pleasure of taking risks are valued as doors to creativity. Based on texts by artists - in this case, the famous *Ten rules for art students and teachers*, by Corita Kent/John Cage - students are asked to create stop-motion animations exploring the narrative possibilities of artistic techniques and materials.

Conclusions

Considering the specificity of higher-level art education, as well as the context in which this book is produced, we aim to allow students the broadest possible variety of learning experiences so that they can find their way as artists. The years spent at university are a unique and unrepeatable time in which there is a willingness to experiment, take risks, and lay the foundations of a future artistic path. However, we believe that these exercises go beyond the scope of university education. They can be put into practice by anyone interested in learning and experimenting in and through the arts.

Acknowledgments

Visual Arts students: Ana Lúcia Magalhães; Ana Filipa Hora; André Rodrigues; Ângela Cruz; Armando Pombal; Bruno Ícaro; Catarina Neves; Cristina Cabaço; Januário Pemba; Jéssica Ataíde; Joana Cotrim; Joana Felicíssimo; Joana Fernandes; Joana Ramalho; João Neto; João Oliveira; Letícia Rodrigues; Magda Costa; Margarida Ribeiro; Maria Garcia; Maria Jacinto; Maria Luísa Aragão; Miguel Caldeira; Miguel Costa; Nádia Joaquim; Patrícia Eler; Pedro Pereira; Rafael Antunes; Rafaella Cunha; Raquel Guerreiro; Rita Paço; Rita Pires; Rita Silva; Sónia Pequeno; Tatiana Podkas; Tomás Vilhena; Vera Campilho; Xavier Garrett.

References

Prieto, M.; Rodrigues, T., Marques, I. (2021). *Playing, drawing, thinking : práticas pedagógicas inovadoras*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Drama and Theatre in Foreign Language Teaching: University Theater as a Meeting Point between Hispanic and Slavic Cultures

Ivana Krpan

Universidad Rey Juan Carlos, España

Abstract

The aim of this communication is to show all didactic possibilities of the theatrical method in the teaching of Spanish as a foreign language, by using dramatic literature and staging as a didactic tool. The communication comes in a form of a didactical proposal for designing a university theater project within three phases: 1) introduction to the theatrical technique, 2) reading and staging of the play, 3) stage adaptations and the premiere. In each step several categories are described in detail: didactic objectives, communicative tasks, language activities and acquired competences. This study summarizes the results of several theater projects carried out with undergraduate students of Spanish Language and Literature at the University of Zagreb (Croatia). The conclusions could be applied to educational programs in similar environments, in terms of their linguistic characteristics of South Slavic origin and shared historical-cultural processes.

Keywords: applied theater, ELE teaching, communicative competence.

El Arte Dramático en la enseñanza de lenguas extranjeras: teatro universitario como punto de encuentro entre las culturas hispanas y eslavas

Resumen

El objetivo de la presente comunicación es mostrar las posibilidades didácticas del método teatral en la enseñanza del español como lengua extranjera, usando la literatura dramática y su puesta en escena como herramienta didáctica. La comunicación ofrece una propuesta para la elaboración del proyecto teatral universitario donde se detallan los objetivos didácticos, las tareas comunicativas, las actividades de la lengua y las competencias adquiridas estructuradas en tres fases: 1) introducción a la técnica teatral, 2) lectura y puesta en escena de la obra dramática, y 3) adaptación escénica y el estreno de la obra. Este estudio resume los resultados de los proyectos teatrales realizados con los estudiantes de Lengua y Literatura Española en la Universidad de Zagreb (Croacia) y su enfoque se centra en el aprendizaje del ELE en los Balcanes. Las conclusiones derivadas podrían aplicarse a los programas educativos en los entornos parecidos, en cuanto a sus características lingüísticas de proveniencia eslava meridional y los procesos histórico-culturales compartidos.

Palabras clave: teatro aplicado, enseñanza de ELE, competencia comunicativa.

Introducción

El método teatral en la enseñanza de idiomas ya tiene una larga tradición (Schewe, Shaw, 1993; Torres Núñez, 1996; Cook, 2000; Corral, 2013; Nofri et al., 2016) aunque los educadores suelen recurrir solamente a algunas actividades puntuales, ya que la realización del proyecto teatral completo supone una elaboración extracurricular más compleja. En este trabajo se demuestran los beneficios de la implementación del currículum teatral íntegro en la enseñanza de idiomas como un método completo que abarca todas las competencias propuestas por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002) enfocado hacia la acción lingüística del aprendiz. En primer lugar se comentarán las categorías que el *MCERL* comparte con la metodología teatral con el propósito de presentar sus posibilidades didácticas. En segundo lugar se enseña la propuesta para la elaboración del proyecto teatral universitario con los estudiantes de español cuyo nivel se encuentra entre B1 y B2. Por último, se ofrecen unas especificaciones respecto a los aprendices de proveniencia eslava meridional y los contextos cultural y lingüísticamente parecidos, si bien las actividades propuestas pueden aplicarse en varios entornos culturales.

El Arte Dramático y las competencias comunicativas según el *MCERL*

La simulación teatral de los eventos comunicativos facilita el desarrollo de las competencias lingüísticas en un entorno contextualizado y cercano a las situaciones comunicativas reales. Igualmente, podríamos afirmar que el uso de la técnica teatral es fundamental en la adquisición de varios aspectos de las competencias pragmática y sociolingüística e incluso puede tener efectos positivos en el desarrollo de algunas competencias generales como la «existencial» y la capacidad de aprender. En cuanto a las competencias lingüísticas (*MCERL*, 2002, pp.108-115) el texto dramático ofrece la posibilidad de conocer los elementos léxicos, gramaticales y semánticos en un contexto cercano a los eventos comunicativos auténticos, sobre todo en las escenas que representan las situaciones cotidianas y los diálogos que imitan las conversaciones reales. La repetición de las fórmulas léxicas en los ensayos escénicos facilita su memorización y permite practicar la pronunciación, entonación y ritmo. Respecto a las competencias sociolingüísticas (*MCERL*, 2002, pp.116-119), a través de la obra dramática los alumnos pueden conocer las normas sociales en situaciones contextualizadas. El diálogo vivo introduce una variedad de expresiones procedentes de cultura y sabiduría popular (modismos, frases hechas, comillas coloquiales, refranes, etc.) cuyo conocimiento es esencial para poder desenvolverse plenamente en una conversación con los hablantes nativos. Igualmente, permite conocer los patrones comunicativos en el uso de saludos, tratamiento, registros y normas de cortesía. En tercer lugar, el teatro favorece el desarrollo de las competencias pragmáticas (*MCERL*, 2002, pp.120-127) ayudando a los alumnos conocer las normas discursivas en cuanto a la organización textual y la interacción comunicativa como, por ejemplo, el turno de palabra, los estilos y registros.

Asimismo, cabe destacar que la forma dramática sirve como un modelo idóneo para el aprendizaje de lenguaje corporal (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual, contacto corporal y relación proxémica), los sonidos extralingüísticos y las cualidades prosódicas (cualidad de voz, tono, volumen, duración) con significados convencionales (*MCERL*, 2020, pp.86-88) y de esta manera se convierte en la herramienta didáctica imprescindible en la adquisición de todas las competencias comunicativas, ya que acompaña todas las actividades de la lengua. Finalmente, el Arte Dramático favorece el desarrollo de las competencias generales (*MCERL*, 2020, pp.99-106), como las habilidades socioculturales de la lengua meta donde los estudiantes se convierten en los intermediarios culturales, lo que les permite resolver los malentendidos y superar los estereotipos. Además, dentro de este grupo se incluye la competencia «existencial» que abarca varios factores del desarrollo personal como la locuacidad, extraversión, actividad, liberación de la vergüenza, capacidad memorística, autoconciencia, seguridad y autoestima.

El proyecto teatral universitario: el aprendizaje enfocado hacia la acción

En la Universidad de Zagreb (Croacia) se han ido realizando varios proyectos teatrales durante más de una década con los estudiantes de Lengua y Literatura Española cuyo nivel de español según el *MCERL* se encontraba entre B1 y B2. El taller teatral se desarrolló como una actividad extracurricular optativa teniendo en cuenta el conocimiento lingüístico de los estudiantes y con el principal objetivo de fortalecer las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas de la lengua española en un entorno contextualizado. A continuación se mostrará el esquema de la propuesta didáctica donde se indican los objetivos de cada paso, las tareas comunicativas implicadas en su realización, las actividades de la lengua correspondientes a la tarea determinada y las competencias adquiridas en el proceso. El proyecto se estructura en tres fases: 1) introducción a la técnica teatral, 2) puesta en escena de la obra dramática, y 3) adaptación escénica y el estreno de la obra. En la fase inicial se recomienda el uso de los manuales teatrales y glosodidácticos que sirven de ayuda para la elaboración de las actividades lúdicas en el aula (Crystal, 1998; Chejov, 1999; Boal, 2002, 2004; Del Hoyo, Dorrego y Ortega, 2006; Maley y Duff, 2009; Dennis, 2014). Asimismo, su uso en las fases posteriores puede facilitar el inicio de las tareas a modo de ejercicio de preparación y calentamiento impulsando la expresión creativa.

Tabla 1.

El esquema del proyecto teatral

INICIO: Juego e improvisación teatral en lengua extranjera			
OBJETIVO	TAREA	ACTIVIDAD	COMPETENCIA
Desbloquear la creatividad lingüística y corporal.	Uso lúdico de la lengua y la expresión corporal.	<u>Expresión oral</u> : hablar espontáneamente, hablar en público, monólogo sostenido, uso de lenguaje corporal mediante técnicas de calentamiento teatral, rompehielos, y desinhibición.	<u>Generales</u> : motivación, extraversión, actividad, autoconciencia, seguridad. <u>Lingüísticas</u> : léxica, gramatical, semántica y fonológica.
Establecer vínculos entre los participantes en un ambiente respetuoso y colaborativo.	Interacción grupal.	<u>Expresión oral y comprensión auditiva</u> : general. <u>Interacción oral</u> : conversación, planificación conjunta, lenguaje corporal mediante juegos dramáticos de rol, confianza de grupo, actividades de integración e interacción escénica.	<u>Generales</u> : colaboración, solidaridad, tolerancia. <u>Lingüísticas</u> : léxica, gramatical, semántica, y fonológica. <u>Sociolingüísticas</u> : formas de tratamiento, registros, uso de interjecciones, turnos de palabra. <u>Pragmáticas</u> : coherencia y fluidez, esquemas de presentación, normas de interacción social, expresión de actitudes, emociones, valores y creencias.
Conocer el código no verbal de la lengua y cultura extranjera.	Expresar emociones, valores y actitudes.	<u>Expresión y comprensión del lenguaje corporal</u> : lenguaje corporal (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual, contacto corporal y relación proxémica).	<u>Generales</u> : consciencia y habilidades interculturales y sociales. <u>Sociolingüísticas y pragmáticas</u> : marcadores paralingüísticos que denotan emociones, actitudes y valores.
DESARROLLO: Conocer, interpretar y ensayar la obra dramática			
OBJETIVO	TAREA	ACTIVIDAD	COMPETENCIA
Conocer el contexto histórico y cultural de la obra elegida.	Buscar la información en las fuentes bibliográficas.	<u>Comprensión lectora y auditiva</u> : disponer de una información general y específica de las fuentes escritas y audiovisuales. <u>Expresión escrita y oral</u> : resumir y exponer la información encontrada, presentar, describir, argumentar, etc.	<u>Generales</u> : conocimiento sociocultural e intercultural. <u>Lingüísticas</u> : léxica, gramatical, semántica, ortográfica, fonológica y ortoépica. <u>Pragmáticas</u> : organización discursiva de descripción, exposición y argumentación.

Interpretar la obra dramática.	Leer la obra teatral.	<u>Comprensión lectora</u> : leer por placer, obtener información general y detallada, buscar información concreta, captar implicaciones, etc.	<u>Generales</u> : conocimiento sociocultural. <u>Lingüísticas</u> : Gramatical, léxica y semántica: recursos retóricos, expresiones, modismos, etc.). <u>Sociolingüísticas</u> : expresiones de sabiduría popular, refranes, frases hechas, comillas coloquiales, saludos, formas de tratamiento, registros, normas de cortesía, etc. <u>Pragmáticas</u> : discurso dramático (estructura, estilo, lenguaje).
Crear el personaje dramático cuyo rol se va a asumir.	Redactar la biografía.	<u>Expresión escrita</u> : escritura creativa, describir y narrar.	<u>Generales</u> : autoconsciencia, creatividad. <u>Lingüísticas</u> : léxica, gramatical, semántica y ortográfica. <u>Pragmática</u> : coherencia y fluidez, estructura narrativa.
Realizar las lecturas dramatizadas.	Leer el texto dramático en una improvisación escénica.	<u>Expresión oral</u> : leer en voz alta, improvisar escenas dramáticas apoyándose en notas, usar el lenguaje corporal, los sonidos extralingüísticos y las cualidades prosódicas. <u>Interacción oral</u> : diálogo dramático, planificación conjunta, lenguaje corporal.	<u>Generales</u> : «ser otro», extraversión, actividad, liberación de la vergüenza, autoconsciencia, seguridad, creatividad, espontaneidad, etc. <u>Lingüísticas</u> : léxica, gramatical, semántica, fonológica y ortoépica. <u>Sociolingüísticas</u> : expresiones, patrones comunicativos, formas de tratamiento, registros, normas de cortesía, dialectos y acentos, lenguaje corporal. <u>Pragmáticas</u> : estructura de texto dramático, modelos de interacción comunicativa sociales (conversación, turno de palabras), figuras retóricas.
Realizar los ensayos dramáticos.	Memorizar y representar el texto dramático. Expresar emociones, valores y actitudes.	<u>Expresión oral</u> : representar un papel ensayado, dirigirse a un público, usar el lenguaje corporal, los sonidos extralingüísticos y las cualidades prosódicas. <u>Interacción oral</u> : general.	<u>Generales</u> : capacidad de aprendizaje, memorización, flexibilidad, autocontrol, etc. <u>Lingüísticas</u> : léxica, gramatical, semántica, fonológica y ortoépica. <u>Sociolingüísticas</u> : las mismas de antes. <u>Pragmáticas</u> : las mismas de antes.
FINALIZACIÓN: Medios audiovisuales, producción y estreno			
OBJETIVO	TAREA	ACTIVIDAD	COMPETENCIA
Adaptar la obra para la representación delante de un público extranjero.	Actualizar el texto original.	<u>Mediación escrita y oral</u> : uso estético de la lengua, reinterpretar los elementos culturales que pueden provocar incomprensión.	<u>Generales</u> : destrezas y habilidades interculturales. <u>Lingüísticas</u> : léxica, gramatical, semántica, y fonológica. <u>Sociolingüísticas y pragmáticas</u> : relativas a los cambios introducidos.
Diseñar los elementos audiovisuales: vestimenta, , escenografía, cartel, música, etc.	Consultar y/o crear el material audiovisual adecuado:	<u>Expresión audiovisual</u> : expresar sensaciones y describir ambientes con elementos auditivos y visuales.	<u>Generales</u> : creatividad, destrezas y habilidades manuales y artísticas, consciencia intercultural.
Estrenar la obra teatral.	Representar el texto dramático ensayado.	<u>Expresión, interacción y mediación oral</u> : las actividades mencionadas en las fases anteriores.	<u>Generales</u> : colaboración, autocontrol, memorización, superación del miedo escénico, etc. <u>Lingüísticas</u> : léxica, gramatical, semántica, y fonológica. <u>Sociolingüística y pragmática</u> : todas las mencionadas en las fases anteriores.

Conclusiones

El esquema presentado es fácilmente adaptable a cualquier ámbito educativo, no obstante, la manera de enfocar los aspectos mencionados de la didáctica teatral deberían adaptarse al entorno cultural y lingüístico del alumnado. En cuanto al ámbito universitario croata, se hizo hincapié en los elementos siguientes: 1) lingüísticos: sistema fonético y ortoépico, y los elementos prosódicos (acento, ritmo y entonación ascendente); 2) lenguaje no verbal: expresión facial, contacto corporal, relaciones proxémicas y sonidos extralingüísticos; 3) sociolingüísticos: expresiones populares, formas de tratamiento, turnos de palabra, normas de cortesía y acentos como marcadores de clase, profesión y procedencia.; 4) socioculturales: rutinas diarias (horarios, comidas), relaciones personales (entre familiares, generaciones, sexos y grupos sociales), valores y creencias (respecto a las clases sociales, culturas regionales, historia, política, tradición, religión y sentido de humor) y convenciones sociales (en cuanto a la hospitalidad, puntualidad, vestidos, convenciones y tabúes comunicativos). Estas últimas observaciones, a modo de conclusión, pueden servir como pautas en la elaboración del proyecto teatral para los estudiantes de proveniencia lingüística eslava o de los entornos culturales cercanos.

Referencias

- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona, España: Editorial Alba.
- Boal, A. (2004). *El arcoíris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Barcelona, España: Editorial Alba.
- Chejov, M. (1999). *Sobre la técnica de la actuación*. Barcelona, España: Editorial Alba.
- Cook, G. (2000). *Language Play, Language Learning*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Corral, A. (2013). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 117-134.
- Crystal, D. (1998). *Language Play*. Chicago, EE. UU.: University of Chicago Press.
- Del Hoyo, M.A., Dorrego, L., Ortega, M. (2006). *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE. 80 juegos y actividades teatrales*. Madrid, España: Edelsa.
- Dennis, A. (2014). *El cuerpo elocuente. La formación física del actor*. Madrid, España: Fundamentos.
- Maley, A., Duff, A. (2005). *Drama Techniques. A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Anaya.
- Nofri, C. et al. (2016). *Método Glottodrama. Manual de recursos didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera a través del teatro*. Valencia, España: Universitat Politècnica de Valencia.
- Schewe, M., Shaw, P. (ed.) (1993). *Toward Drama as a Method in Foreign Language Classroom*. Frankfurt, Alemania: Peter Lang.
- Torres Núñez, J.J. (1996). *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*. Almería, España: Universidad de Almería.

Learning policies in design. Sustainable attitudes and behaviours in education systems

Tatiana Lameiro-González

Grupo de investigación dx5, Universidade de Vigo, España

Abstract

The current academic system and teaching methods must address the problems presented by our society. The complexity that surrounds us added to the contemporary economic, political, social, environmental and cultural situation has configured an uncertain map, where the role of the designer as change maker must be present in the learning systems. The design challenge for the future is focused on new, more diversified methodologies and practices, based on the circular economy and prioritising a more ecological and sustainable approach to design. This new configuration will bring benefits to the environment and to all systems and ways of life. The process of designing cannot be conceived as a neutral practice; our world is surrounded and affected by design and its consequences should not be ignored. Design also demands values of social and ethical responsibility and requires a holistic approach. Many educational systems embrace theory and research in the construction of knowledge about the essence and fields of activity of design, but the need to establish criteria and methods in the processes of conceptualization and development under the premise of sustainability requires a new look.

Keywords: design, education, sustainability, responsibility, ethics.

Políticas de aprendizaje en el diseño. Actitudes y conductas sostenibles en los sistemas educativos

Resumen

El actual sistema académico y los métodos de enseñanza deben atender a las problemáticas que presenta nuestra sociedad. La complejidad que nos rodea sumada a la situación económica, política, social, ambiental y cultural de la contemporaneidad han configurado un mapa incierto y poroso, donde el rol del diseñador como agente de cambio debe estar presente en los sistemas de aprendizaje. El reto del diseño para el futuro está enfocado hacia nuevas metodologías y prácticas más diversificadas, basadas en la economía circular y priorizando un enfoque más ecológico y sostenible del diseño. Esta nueva configuración aportará beneficios en el medioambiente y en todos los sistemas y formas de vida. El proceso de diseñar no se puede concebir como una práctica neutra, nuestro mundo está rodeado y afectado por el diseño, por lo que no se deben obviar sus consecuencias. El diseño exige también valores de responsabilidad social y ética y requiere un enfoque holístico. Muchos sistemas educativos abarcan la teoría y la investigación en la construcción de conocimiento sobre la esencia y los campos de actividad del diseño, pero la necesidad de establecer criterios y métodos en los procesos de conceptualización y desarrollo bajo la premisa de sostenibilidad requiere una nueva mirada.

Palabras clave: diseño, educación, sostenibilidad, responsabilidad, ética.

Hoy nos toca vivir un tiempo de inestabilidad en el que conviven dos realidades en conflicto: de un lado, el viejo y “despreocupado” mundo que se desentiende de las limitaciones del planeta, y de otro, el que las reconoce y, en consecuencia, pone en marcha procedimientos que permiten transformar esas limitaciones en oportunidades. Ezio Manzini (2015).

Nuestra sociedad, caracterizada por una profunda y constante transformación, necesita nuevos modelos de pensamiento. Ello implica diseñar desde la reflexión y el sentido estratégico para así poder mejorar nuestros sistemas y el entorno que nos rodea. Cualquier proceso de transformación que afecte al conjunto de la sociedad es, sin duda, un reto complejo. Desde la academia, y como educadores, debemos trasladar la necesidad de diseñar y rediseñar constantemente iniciativas que den lugar a grandes cambios sociales, y por lo tanto, que atienda a todas sus derivas. En un mundo conectado, se vuelven imprescindibles herramientas culturales, educativas, políticas y mediambientales, que sean operativas y capaces de impulsar e involucrar a los profesionales del futuro.

A lo largo de la historia se han analizado gran variedad de teorías sobre el ser humano y sus facultades, y sobre como sus propias características tiene influencias sobre las distintas sociedades, los mecanismos de funcionamiento y el progreso común. La educación, en todos sus niveles ha desarrollado un papel fundamental en la creación y permeabilización de ideas y valores en la conciencia humana. Hoy en día somos muy conscientes de la evolución del diseño y de su impacto, ya no solo se trata de captar y fomentar el talento entre los estudiantes, sino de establecer un camino sólido para contribuir a una verdadera transformación cultural. Se trata de integrar la producción y el desarrollo de un objeto, marca o proyecto dentro de un algoritmo que permita cambiar radicalmente la experiencia de los usuarios y con ello los modos de consumir. ¿Como optimizar los recursos empleados en la producción, materiales, componentes y por extensión artefactos y demás manufacturas en un mundo con limitaciones? La necesidad de un nuevo marco teórico y metodológico se hace evidente.

Nuestro sistema educativo necesita una infraestructura resiliente, capaz de generar sistemas para funcionar y satisfacer las necesidades de los alumnos y que estén enfocados a desarrollar un pensamiento crítico sobre el rol del diseñador en el deterioro ambiental. Frente a la globalización y la conectividad imperante, lo que sucede a nivel local tiene influencia en cualquier otra parte del mundo, por ello, resulta salientable destacar el papel del diseñador como agente de cambio vivo, y tener en cuenta cómo su trabajo plantea diversas metamorfosis, no sólo en el lugar donde está, sino también a nivel global. La dicotomía entre lo local y lo global se une en la disciplina del diseño, y esta doble convergencia requiere de un programa de diseño que fomente la calidad de vida del ser humano y su entorno.

Actualmente, tanto en el terreno del diseño, del arte o de la creatividad, se abren nuevos programas y vías de investigación enfocadas a superar los desafíos del mañana. El cambio climático, la escasez generalizada de alimentos que padece una gran de la población, los conflictos, las desigualdades, la pobreza y la actual pandemia nos manifiestan que la toma de conciencia es un requisito para solventar estas inestabilidades y abrir un horizonte más próspero. Observar, empatizar, experimentar, entender, crear, replicar, liderar, comunicar y conectar son líneas de acción a tener en cuenta en todo proyecto que pretenda generar un impacto social positivo, ético y sostenible. El objetivo de la enseñanza actual es empoderar a los alumnos para ser *change makers* y así constituir prácticas que abracen las múltiples y difusas realidades a través de objetivos compartidos.

Focalizando este tema a casos concretos podemos concluir que los estudios sobre los sistemas distribuidos o el localismo cosmopolita pueden abrir las fronteras y establecer nuevos diálogos para poner en práctica la confluencia de la dimensión local y las macroempresas. Del mismo modo, también podemos considerar que este tipo de iniciativas ayudan a consolidar las prácticas de economía circular. Diseñar teniendo en cuenta estas premisas puede generar nuevas oportunidades de empleo más justo. En realidad, estos sistemas organizativos no son nada novedosos, sino que están basados en los sistemas de producción de antaño.

El presente modelo económico ya no se puede defender, su planteamiento basado en "extraer, producir, desperdiciar" está muy alejado de las prácticas saludables para el progreso social. En este sentido, la economía circular es una alternativa que pretende redefinir el concepto de crecimiento, poniendo el acento en los beneficios para toda la sociedad. Este modelo consiste en disociar la actividad económica del consumo de recursos finitos y eliminar los residuos del sistema desde el diseño; todo ello está amparado bajo la idea del cambio a fuentes de energía renovables. Pretende crear capital económico, natural y social. Sus principios son: eliminar residuos y contaminación desde el diseño, mantener productos y materiales en uso y regenerar los sistemas naturales.

En el ámbito del diseño, el Transition Design es una modalidad emergente que implica prácticas y procesos de diseñar para establecer y concebir nuevos modos de vida, concretamente, alternativas favorables y en beneficio de la economía, la sociedad y el planeta. Teniendo en cuenta este objetivo como prioridad, se desarrollan —a nivel de sistema, diseño de políticas y nuevas relaciones entre organizaciones— una red que permite el buen hacer. Por ejemplo, la Universidad Carnegie Mellon Design, en Pensilvania (Estados Unidos) ofrece un programa de doctorado en Transition Design. En esta formación la interdisciplinariedad ejerce un papel importante en los equipos de trabajo y a pesar de ser todavía una modalidad en fase de experimentación práctica e investigación crítica, también puede interpretarse como un proceso creativo en transición. El principal propósito, la sostenibilidad, se logra mediante la creación de nuevos entornos y estructuras organizativas que posibiliten modificar estilos de vida, en lugar de reparar las ineficiencias del contexto fluido y disruptivo existente. Las metodologías adecuadas a tales expectativas son las prácticas colaborativas, interdisciplinarias y co-creativas, con lo que el rol de diseñador se aproxima más al de diseñador experto dentro de un proceso colectivo donde todos diseñan. Por lo tanto, la cooperación como arquetipo socioeconómico alternativo se muestra como una experiencia inmersiva de intercambio donde pueden fructificar prácticas menos tóxicas.

De modo similar, en la publicación *Diseños para el Pluriverso*, Arturo Escobar presenta una nueva visión de la teoría y la práctica del diseño con el objetivo de canalizar la capacidad de creación de mundo del diseño hacia formas de ser y hacer que estén profundamente en sintonía con la justicia y el planeta. Observando que la mayor parte del diseño —desde los bienes de consumo y las tecnologías digitales hasta los entornos construidos— está actualmente al servicio de fines capitalistas, Escobar aboga por el desarrollo de un "diseño autónomo" que evite los objetivos comerciales y modernizadores en favor de enfoques más colaborativos y basados en el lugar. Este tipo de diseño atiende a las cuestiones del entorno, la experiencia y la política, y se centra en la producción de experiencias humanas basadas en la interdependencia radical de todos los seres. Al relacionar los principios del diseño autónomo con la historia de etnias que preservan las culturas tradicionales, Escobar muestra cómo la reconfiguración de las prácticas de diseño actuales podría conducir a la creación de órdenes sociales más justos y sostenibles.

La enseñanza se caracterizan por el desarrollo de varias funciones, como la formación en el marco docente-educativo, la investigación para la generación de nuevos conocimientos y la capacidad de apertura y al servicio de la comunidad. Ante este escenario, Víctor Daniel Ávila comenta la necesidad del trabajo a través de proyectos de extensión y cita al respecto "la extensión tiene como objetivo la transferencia del conocimiento y saber disciplinar específico que un centro educativo puede realizar hacia el medio, con la participación activa de sus actores. La finalidad de todo Proyecto de Extensión es dar respuestas a las demandas y requerimientos sociales del medio local/extra-local, a partir de la planificación de actividades que se organizan en un proceso participativo de los integrantes de la comunidad educativa. Este proceso conduce a la prosecución de acciones de servicio desde la institución educativa hacia la comunidad, lo cual posibilita a su vez el enriquecimiento del propio proceso

de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y del quehacer docente. Desde este enfoque, se puede definir entonces al Proyecto de Extensión como el conjunto de acciones y actividades concretas relacionadas y coordinadas entre sí, que utilizando diversos tipos de recursos disponibles –humanos, técnicos, materiales, y económicos–, es propuesto por un centro educativo desde su propio campo disciplinar, con la finalidad de satisfacer una necesidad o resolver un problema manifiesto en el medio social” (Ávila, 2009). Por lo tanto, este planteamiento resulta muy adecuado para satisfacer las demandas actuales en el plano socioeducativo.

Los estudios de diseño responden a la necesidad de estudiar intervenciones complejas que incluyen una serie de características y materiales diseñados intencionadamente, así como el empleo de nuevas herramientas tecnológicas, modelos sociales que pongan en valor la responsabilidad con nuestro universo, enfoques instructivos, actividades en entornos adversos y para la población en situación de riesgo, etc. El sistema educativo en diseño debe estar asociado a la captación de nuevos recursos, a la búsqueda de tecnologías emergentes, abierto a la exploración y al perfeccionamiento de los medios actuales disponibles en los diversos lugares donde se produce el aprendizaje. La tradición por la investigación vinculada con los distintos ámbitos del diseño permite la personalización de dichos materiales y enfoques en beneficio de la comunidad. La experimentación, las preguntas y la investigación son cada vez más importantes en un panorama de información interdisciplinario y en el mundo dinámico del conocimiento. En este sentido, también es interesante destacar el doble enfoque vinculado a los procesos de diseño, es decir, por una lado, se presenta el diseño como investigación y por otro lado, la investigación en diseño.

Ezio Manzini comenta, en base a las teorías de Lucy Kimbell, que la práctica de los expertos en diseño está cerca de ser una “investigación constructivista”, y que deviene “de un proceso exploratorio que pretende una nueva relación cualitativa entre diversos actores dentro de una configuración socio-material”. En cambio, la investigación en diseño, es “una actividad capaz de producir conocimiento útil para quienes diseñan, es decir, el conocimiento del diseño”. Los diseñadores no pueden construir todo el conocimiento necesario para llevar a cabo sus proyectos, por lo que es necesario un sistema de almacenaje de información donde se puedan organizar y clasificar las investigaciones pertinentes, del propio ámbito o de disciplinar paralelas o no, que puedan ayudar al proceso de diseñar y que implica un conocimiento interdisciplinario, “en conclusión, lo que debe producir la investigación en diseño es este conocimiento explícito, discutible, transferible y acumulable” (Manzini, 2015). Por lo tanto, se considera de interés en todos los sistemas educativos del diseño, que los alumnos tengan esta visión y perspectiva del doble enfoque en la investigación para seguir ampliando sus competencias y el saber general de la disciplina.

Gran parte de la enseñanza actual abarca la teoría y la investigación en el ámbito de la construcción de conocimiento sobre la esencia y los campos de actividad del diseño, pero la necesidad de establecer unos criterios y métodos en los procesos de conceptualización y desarrollo de un producto o servicio bajo la premisa de sostenibilidad no requiere solamente de una mirada que reduzca el impacto mediambiental (disminución de recursos naturales, contaminación del suelo, emisiones, etc.), sino a cual es el grado de sostenibilidad que conlleva el producto por sí mismo, así pues, debe atender a todos los campos en los que interviene, tanto en los procesos de producción como en su incorporación en la sociedad. Los estudiantes deben formarse para un mundo profesional sujeto a constantes cambios, para ello es importante establecer criterios para la comprensión del carácter mutante y reflexivo del conocimiento.

Los estudios han demostrado que nuestra comprensión teórica ha evolucionado desde una visión que percibía la sostenibilidad como un objetivo estático hasta un objetivo en movimiento. La progresiva y ampliada comprensión de las interdependencias entre los sistemas sociales y ecológicos, en

relación con los cambios contextuales y el desarrollo teórico que se ha ido dando en los últimos años, ha provocado una participación activa por parte de la sociedad, los sistemas educativos y de las empresas. Del mismo modo, esta situación de consciencia ha hecho evolucionar muchas disciplinas, en concreto, en el ámbito del diseño, nuevas formas de pensar se han transformado llevando la disciplina a ámbitos muy determinados, emergiendo de este modo nuevas nomenclaturas y modalidades como el opendesing, slowdesing, ecodiseño, diseño para todos, diseño holístico, diseño para la transición, etc.

Las tendencias actuales que empiezan a operar en el desarrollo sostenible apuntan hacia la educación como una potente herramienta para facilitar la transición hacia la comprensión del mapa actual. Los procesos educativos deben aplicar la racionalidad teórica, práctica y ética y desde un modelo de formación sólido desde los primeros años, tanto en las instituciones formales como en las no formales, regladas y no regladas y en todos los niveles de los sistemas educativos, desde pre-escolar a la universidad. Según P. Aznar Minguet “la racionalidad ética permite cambiar nuestras representaciones sobre la realidad desde un sistema ético; la reintegración teoría-práctica educativa no sólo implica saber y hacer, sino que, en la medida que actuamos guiados por motivos queridos que tienen que ver con sistemas de valores colectivos, también apela a un tipo de información sobre valores, a un tipo de saber de carácter ético, a compromisos que orientan la educación” (Minguet, 2010).

Estas propuestas no solo serán una forma de alimentar a las futuras generaciones, sino que implican un cambio en la manera de producir y consumir y otro modo de relacionar lo global con lo local, las ciudades con los campos, los artesanos con las fábricas...en conclusión, fomentar una nueva idea de bienestar mejorando el tejido social.

Todo ello, nos lleva a un sistema de innovaciones sociales, definidas por Robin Murray en *The Open Book of Social Innovation* como “ideas (nuevos productos, servicios y modelos) que satisfacen las necesidades sociales y crean nuevas relaciones o formas de colaboración. En otras palabras, se trata de innovaciones que mejoran la capacidad de la sociedad para su funcionamiento”. (Murray, Caulier-Grice, & Mulgan, 2017).

Finalmente, para concluir, cabe destacar que en las instituciones educativas se deben contemplar varios conceptos de gran importancia, como la contribución a la apertura de las aulas y los programas docentes, al ensayo y puesta en práctica de nuevas alternativas, el empleo de metodologías que contemplen distintas estrategias, la indagación y la exploración de nuevos caminos. Sustancialmente se trata de interrogar toda experiencia previa para darle un nuevo significado desde una actitud crítica, sensata y reflexiva. En definitiva, una metodología que impliquen en su proceso a aquellos individuos —tanto docentes como alumnos— dispuestos a compartir, intercambiar, colaborar, descubrir y arriesgarse. Un sistema en el que el esquema económico dominante y el capitalismo globalizador no sean el único destino, para lo cual son necesarios viajeros con intelecto analítico, perspicacia constructiva, carácter resiliente, juicio razonable y un sistema de valores en crecimiento.

Referencias

- Manzini, E. (2015). *Cuando todos diseñan: Una introducción al diseño para la innovación social* (1.ª ed.). Madrid, España: Experimenta Theoria.
- Murray, R., Caulier-Grice, J., Mulgan, G. (2017, 2 febrero). *The Open Book of Social Innovation*. Recuperado 30 de enero de 2021, de <https://www.youngfoundation.org/publications/the-open-book-of-social-innovation/>
- Minguet, P. A. (2010). Educación para el desarrollo sostenible: reflexiones teóricas y propuestas para la acción. *Dialnet*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>
- Ávila, V. D. (2009). El proyecto de extensión como instrumento operativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una experiencia desde el Diseño de Interiores. *Actas de Diseño*, 7. Published. doi: <https://doi.org/10.18682/add.vi7>
- Escobar, A. (2018). *Designs for the Pluriverse*. Amsterdam, Países Bajos: Amsterdam University Press.

Design thinking combined with curriculum development

Satu Lautamäki

Seinäjoki University of Applied Sciences, Finland

Abstract

The aim of this article is to analyze how design thinking can be integrated with curriculum development. A master degree programme in arts and culture is used as a reference point, where design thinking can be implemented and utilized. Design thinking can be integrated with a variety of methods to create, share and evaluate innovative ideas. Also, agile development and decision-making are connected with design thinking: these are used in order to make the necessary decisions more quickly, to adopt new types of expertise and to commit to the desired changes and the goals required. Agile development methods are often used in the corporate context, where is a clear need to, for example, more boldly question existing thought patterns and to test new ideas. It is clear that in companies, design thinking can play a significant role in seeking distinctiveness in the marketplace. Are the above ideas also applicable to higher education context? It is interesting to stimulate ideas about how, for example, multidisciplinary, co-creation, creativity and experimentation as essential elements of design thinking can be utilized in curriculum development. Interdisciplinarity plays an important role if we aim to share and co-develop new innovations with peer teachers from various disciplines.

Keywords: design thinking, curriculum development, arts and culture.

El pensamiento de diseño combinado con el desarrollo del plan de estudios

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar cómo se puede integrar el pensamiento de diseño con el desarrollo curricular. Un programa de maestría en artes y cultura se utiliza como punto de referencia, donde se puede implementar y utilizar el pensamiento de diseño. El pensamiento de diseño se puede integrar con una variedad de métodos para crear, compartir y evaluar ideas innovadoras. Además, el desarrollo ágil y la toma de decisiones están conectados con el pensamiento de diseño: estos se utilizan para tomar las decisiones necesarias más rápidamente, adoptar nuevos tipos de experiencia y comprometerse con los cambios deseados y los objetivos requeridos. Los métodos de desarrollo ágiles se utilizan a menudo en el contexto corporativo, donde existe una clara necesidad de, por ejemplo, cuestionar con más audacia los patrones de pensamiento existentes y probar nuevas ideas. Está claro que en las empresas, el pensamiento de diseño puede desempeñar un papel importante en la búsqueda de un carácter distintivo en el mercado. ¿Son las ideas anteriores también aplicables al contexto de la educación superior? Es interesante estimular ideas sobre cómo, por ejemplo, la multidisciplinariedad, la co-creación, la creatividad y la experimentación como elementos esenciales del pensamiento de diseño pueden utilizarse en el desarrollo curricular. La interdisciplinariedad juega un papel importante si pretendemos compartir y desarrollar conjuntamente nuevas innovaciones con profesores pares de diversas disciplinas.

Palabras clave: pensamiento de diseño, desarrollo curricular, arte y cultura.

Introduction

How design thinking can be utilized in the design of higher education is an open and interesting question. There is currently relatively little empirical research on this topic, and most often, design thinking is treated as a tool for learning rather than as a design tool used by the teachers planning the curriculum (cf. Beligatamulla, Rieger, Franz & Strickfaden, 2019).

Design thinking, concisely defined, means solving problems using creativity, empathy and the methods used by designers. Design thinking integrates several perspectives, such as multidisciplinary, visualization, creativity, experimental development and understanding of users, through an inclusive process (cf. Liedtka, 2018). Design thinking emphasizes solution-oriented ways of working, thinking models and tools, which are used in order to create alternative solutions to a problem. Design thinking can be defined as the ability to leverage a holistic user understanding to create, experiment, test, and develop new, alternative solutions for users. In addition, co-creation is at the core of design thinking. Prahalad and Ramaswamy (2000) have created an idea of how the competitive business field should change to resemble experimental theater, where anyone can participate in the play. Could we also see curriculum development as a play inviting all participants to join it?

MA programme in arts and culture as a reference point

There are two types of universities in Finland: universities are focused on scientific research, which also guides their education; universities of applied sciences (UAS) emphasize research, development and innovation activities as well as education, which are conducted in cooperation with businesses and industries. The MA programme in arts and culture used here as an example comes from the Seinäjoki University of Applied Sciences in Finland.

In line with design thinking, the practice of learning should be as realistic as possible. Master degree students at the UAS must have a minimum of two year working life experience after their bachelor degrees before they can apply to a master degree programme. Project learning is one of the forms of learning often used, based on business projects where students solve real problems offered by companies and organizations. Project learning can be seen to have various positive effects on, for example, the development of problem-solving skills and critical thinking, as well as skills related to reflection and interaction, which represent the methods of design thinking. It is also important to support the framework of creativity, which allows students to continuously test and try the innovative concepts in practice. All these competences are aimed to take into account in our master degree curriculum, supported with the theoretical frameworks applied from fields of arts and culture.

The challenge in project learning is that projects are often focused on a specific field: for example, courses in the field of arts and culture most often implement a culture-related project rather than a project, where, for instance, the main emphasis would be on creating innovations for other types of industries. However, we try to build up a framework of interdisciplinarity, which is another typical feature for design thinking: the majority of our courses combine business orientation with arts and cultural management field. We also have projects where our MA students co-create solutions for given problems in interdisciplinary teams. In addition to these project-based learning experiences, we can use design thinking as a holistic process in pedagogic planning, which is considered in the next chapter.

Pedagogic planning based on design thinking process

Design thinking is based on an iterative process with certain successive steps: empathy (i.e. understanding the context and users' needs), problem definition, ideation, modelling and testing. The question arises, if the same process of design thinking could be used as a tool for teachers doing curriculum design? Figure 1 seeks to illustrate this idea. The model could be considered, for example, to be discussed in interdisciplinary teacher teams whether it can be applied when planning new curricula or modifying existing ones. The process of design thinking also might be used to analyze the similarities and differences between intended, implemented and attained curriculum. The intended curriculum is the formal, written curriculum, while the implemented curriculum concerns how teachers operate the curriculum during the courses and attained curriculum means how student are experiencing the curriculum in practice (van der Akker, 2003).

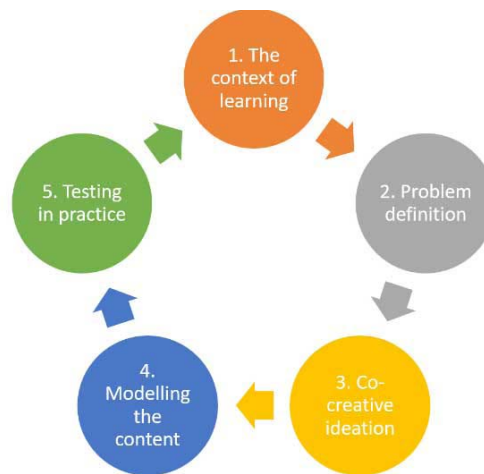


Figure 1. Pedagogic planning circle according to design thinking

Luka (2014) points out that the process of design thinking is very close to the model of experiential learning defined by Kolb. In that model, experiences, observation and reflection, conceptualization, and action follow each other as a cycle. It could be justified to approach the utilization of design thinking in pedagogic planning from the perspective of experiential learning.

First, empathy at the initial stage of planning in our case means the context of working life. We actively aim to seek and observe changes and needs in that context which have to be taken into account in teaching. According to design thinking, empathy often requires practical observation in a real environment. One possibility to implement such empathic design is, for example, teacher internships, in which teachers are involved with day-to-day operations in businesses or organizations for an agreed time period.

Question remains are there enough of opportunities for teacher internships or are they provided often enough? Would there be other means and possibilities for observation, just as designers go to observe people and their behavior in some surrounding for a day. Thus, the observation does not necessarily have to be based on a teacher internship of an extended period of time. For example, one day observation can just as well bring new insights, and implementation could be easier for both teachers and the host organization. Of course, observation requires clear planning of the perspectives and actions to be observed. Equally, interviews with representatives of working life can be utilized to support the observations, which can be done by interdisciplinary teacher teams. Thus, the principles of co-development and inclusion would also be included at this stage. In our case with MA curriculum in arts and culture, we have the continuous opportunity to meet our students in their work organizations and companies, to make such visits, observations or interviews, if needed.

The second stage of experiential learning is reflection, which in the design thinking process means defining the problem. First, the information, experiences and insights gained in the previous step should be analyzed. For example, participatory workshops can be used, where teachers involved in planning discuss and share the experiences. The result of the discussion should be a definition of ill-defined problems to be considered and solved in different courses. Ill-defined problems are complex in nature, as there is no clear definition and no clear outline of the problem, and such problems are often the main reason to apply design thinking (cf. Tunga & Yildirim, 2017). In our case, we aim to define in teacher meetings what type of projects with ill-defined problems could be provided for each course.

The participatory and visualizing approach is also suitable for the third stage, where creative methods are the main focus. The phase requires both determined, guided work and nurturing the conditions for creativity. However, this does not mean that the reflection phase would take an infinite amount of resources. Instead, co-creative and participatory work can accomplish in a day what one teacher alone would have to consider for several days or even weeks. Visual user personas could be applicable in this phase. Personas are tools used especially in disciplines of human centred design and development, constructed on real data of the users (Dam & Siang, 2021). User personas help to immerse to the world of the user to whom new services or products are designed for: teachers from different fields could work together to visualize various user personas of students and develop new, multidisciplinary learning content based on these profiles. Considering our MA courses in arts and culture, this is clearly an area, which requires more work to involve teachers from different disciplines.

When as many ideas and experiences as possible have been gained from the previous stages, we move to the fourth stage, which is the understanding in experiential learning circle versus prototyping in design thinking process, which mean modeling of the pedagogic content. In this case, one could consider, for example, visualizing the service blueprint (Bitner, Ostrom & Morgan, 2008) as a holistic tool to see various experiences and operations supporting the curriculum. The fifth step of experiential learning is application, which in design thinking process refers to testing the designed content in practice. At this phase, small groups of students could provide a platform for testing the new ideas, based on which modifications could be made for the final learning content. Already now, we have a bachelor degree course where students and teachers from all disciplines at our university use various methods and tools of design thinking. The learning experiences from these tools could be also applied our MA curriculum, in order to prototype and test new innovative ways of learning.

Conclusions

Utilization of design thinking can take place in many different ways. For example, Willness and Bruni-Bossio (2017) have integrated design thinking process into curriculum innovation in their research. In order to solve the problems, needs and challenges that arise in project learning, we could combine the perspectives of experiential learning and design thinking already at the planning stage of curriculum. One may also ask, how can one teach design thinking if one does not first try it in one's own work? Design thinking requires that the teacher also become a peer learner (Merrell, 2019).

The process model of design thinking presented in this article may seem quite a challenging and at the same time an ideal solution. Many of us teachers certainly recognize the challenges involved, such as the lack of resources, high amount of work required for the holistic process or uncertainty of the results. It is noteworthy that design thinking does not seek to find one right solution, but seeks to test different alternatives. The teacher should also have the opportunity to test different means as well as to have a permission to fail. This is perhaps one major barrier of using design thinking in education, as

failure is often associated with poor results in student feedback. Instead, a potential failure should be seen as something that can be reflected and evaluated, and find new solutions based on this reflection. That would mean another round of design thinking would start, which supports the idea of continuous innovation put into pedagogic framework.

From a design thinking perspective, interdisciplinarity is particularly important: how can we further share and co-develop new innovations with peer teachers from various disciplines? Maybe there is a possibility to start a pedagogic innovation ecosystem, where various actors interested in applying design thinking would co-create innovative learning experiences for the future.

References

- van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum Landscapes and Trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Beligatamulla, G., Rieger, J., Franz, J., Strickfaden, M. (2019). Making pedagogic sense of design thinking in higher education. *Open Education Studies*, 1(1), 91-105. doi: 10-1515/edu-2019-0006.
- Bitner, M. J., Ostrom, A. L., Morgan, F. N. (2008). Service Blueprinting: A Practical Technique for Service Innovation. *California Management Review*, 50(3), 66–94. doi: <https://doi.org/10.2307/41166446>
- Dam, R.F., Siang, T.Y. 2021. *Personas – a simple introduction*. Retrieved from: <https://www.interaction-design.org/literature/article/personas-why-and-how-you-should-use-them>
- Liedtka, J. (2018). Why design thinking works. *Harvard Business Review*, 96(5), 72–79.
- Luka, I. (2014). Design thinking in pedagogy. *Journal of Education Culture and Society*, 5(2), 63–74. doi: 10.15503/jecs20142.63.74.
- Merrell, J. (2019). *What pedagogy can teach us about learning and design thinking*. Retrieved from: <https://jeffmerrell.com/2019/03/23/what-pedagogy-can-teach-us-about-learning-and-design-thinking/>
- Mureddu, F., & Osimo, D. (2019). *Co-Creation of Public Services - Why and How*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/333948758_Co-Creation_of_Public_Services_-_Why_and_How
- Prahalad, C.K., Ramaswamy, V. (2000). Co-opting customer competence. *Harvard Business Review*, 78(1), 79-87.
- Tunga, Y., Yildirim, S. (2017). Revisiting Design Thinking: A review of Definitions and Implications. *Journal of Ege Education Technologies*, 1(1), 92-102.
- Willness, C., Bruno-Bossio, V. (2017). The Curriculum Innovation Canvas: A Design Thinking Framework for the Engaged Educational Entrepreneur. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(1), 134-163.

Storytelling, an effective and motivating tool in education

Dr. María Isabel Martínez López

Universidad Internacional de Valencia (VIU), España

Abstract

Storytelling, while nothing new, is an art in itself, which has recently proven extremely effective in politics, business, advertising and education. Focusing on education, telling stories in an attractive and passionate way that engages students will awaken in them a positive attitude towards learning, increasing their motivation and encouraging them to approach literature in a creative way. The first Key to success in storytelling focuses on a moment prior to the act of telling a story. It is essential to take into account the target audience, the pupils, their tastes and their interests. Connecting with them is essential and will be achieved, if the story has the necessary intrigue to arouse their curiosity. The use of extra-linguistic resources such as music or illustrations are an ideal complement that will enable them to successfully adapt to their varied learning styles. Although it is a useful resource for all levels, it will be necessary to adapt the story to the age and cognitive level of the learners. The staging, theatricality and use of adapted literary texts are also key to ensure success. A good technique in storytelling is to combine it with technology (digital storytelling); through these digital stories, students become content creators and not simply consumers. There are many activities that can be carried out using this tool and the Internet offers numerous applications that make the task easier for teachers. The most commonly used skills in storytelling are linguistic competence, digital competence, cultural competence and learning to learn.

Keywords: Storytelling, digital storytelling, education, ICT, skills.

Storytelling, una herramienta eficaz y motivadora en el ámbito educativo

Resumen

Contar historias tiene su arte y, aunque no es una actividad nueva, en los últimos tiempos, se ha mostrado muy eficaz en ámbitos tan dispares como la política, la empresa, la publicidad o la educación. Centrándonos en el ámbito educativo, contar historias de una forma atractiva y apasionada que “enganche” a los alumnos, conseguirá despertar en ellos una actitud positiva hacia el aprendizaje, aumentando su motivación y animándolos a acercarse a la literatura de una forma creativa. La primera clave se centra en un momento previo al hecho de contar una historia. Es imprescindible tener en cuenta a los destinatarios, a los alumnos, sus gustos y sus intereses. Conectar con ellos es primordial y se conseguirá si la historia tiene la intriga necesaria para despertar su curiosidad. La utilización de recursos extralingüísticos como la música o las ilustraciones son un complemento ideal que permitirá adaptarse muy bien a diferentes estilos de aprendizaje. Aunque se trata de un recurso útil para todos los niveles, será necesario adaptar la historia a la edad y nivel cognitivo de los aprendientes. La puesta en escena, la teatralidad y el uso de textos literarios adaptados son también claves que asegurarán el éxito de este recurso. Una buena técnica en el *storytelling* es combinarlo con la tecnología (*digital*

storytelling); a través de estos relatos digitales, se consigue que los alumnos se conviertan en creadores de contenidos y no simplemente en consumidores. Son muchas las actividades que se pueden realizar haciendo uso de esta herramienta y la Red nos ofrece numerosas aplicaciones que facilitan la tarea a los docentes. Las competencias más implicadas en el uso de este recurso son la competencia lingüística, la competencia digital, la competencia cultural y la de aprender a aprender.

Palabras clave: Storytelling, digital storytelling, educación, TIC, competencias.

Referencias

- Cruz, O. (2013). Relatos digitales en clase de ELE: una propuesta para el aprendizaje significativo en un entorno multimodal", en C. Gregori-Signes y M. Alcantud-Díaz (eds.), *Experiencias con el relato digital*. Valencia: Universitat-JMP Editores.
- Martín Gayte, C. (2009). *El cuento de nunca acabar: (apuntes sobre la narración, el amor y la mentira)*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Santana, L. (2019). Storytelling: el poder de la narrativa en el aula de ELE con niños. *Mosaico, Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 37.
- Villalustre, L., del Moral, M. E. (2014). Digital storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 25(1).

Storytelling, una herramienta eficaz y motivadora en el ámbito educativo

Si no ha reparado en nuestro humor ni ha sabido crear, mediante el cuento, un terreno propicio para acercarse a aliviar nuestra circunstancia de ese día, quiere decir que contaba algo –e incluso tal vez bien–, pero que no nos lo contaba a nosotros, no se enteraba siquiera de si estábamos o no allí, hablaba al vacío. Y nos damos cuenta de que dedicarle un cuento a alguien es negocio delicado, algo que requiere paciencia y sabiduría. (Martín Gaité, 2009)

INTRODUCCIÓN

Contar historias tiene su arte y, aunque no es una actividad nueva, en los últimos tiempos, se ha mostrado muy eficaz en ámbitos tan dispares como la política, la empresa, la publicidad o la educación. Analizaremos las claves para contar historias de una forma atractiva y apasionada que “enganche” a los alumnos, despertando en ellos una actitud positiva hacia el aprendizaje, aumente su motivación y los anime a acercarse a la literatura de una forma creativa.

CUERPO

CLAVES PARA CONTAR HISTORIAS

- Pensar en los destinatarios.
- Elegir bien la historia. Despertar la curiosidad del alumno.
- Adaptar la historia a la edad y nivel cognitivo del aprendiz.
- Usar recursos extralingüísticos variados (canciones, imágenes...).
- Darle importancia a la puesta en escena, a la teatralidad.
- Los textos literarios son un valor añadido al *Storytelling*.



Las historias se acompañan a menudo de material visual que puede ser realizado por los propios alumnos, lo que les hace sentirse partícipes y protagonistas de la actividad.

Nota: Dibujos realizados por Isabel Vallecillos Jarnhäll (6 años) y Lucas Vallecillos Jarnhäll (7 años)

DIGITAL STORYTELLING

El relato digital es una técnica narrativa que permite contar las historias de un modo nuevo usando soportes digitales y tecnológicos. Es necesaria la llamada alfabetización digital del profesorado ya que para construir un relato digital será necesaria una planificación cuidadosa, no solo de los elementos narratológicos, sino también de los aspectos técnicos.

Las **ventajas** de la utilización del *storytelling* y su versión digital en las aulas son muchas. Y en la enseñanza de lenguas extranjeras son especialmente interesantes:

Tiene un alto **componente lúdico**. Aumenta la **motivación** y ayuda a **rebajar el filtro afectivo**. Posibilita el uso de **materiales auténticos y adaptados**. Es eficaz en **todas las edades y niveles**. Desarrolla la **creatividad**, la **autonomía**, el **aprendizaje colaborativo**, la **interculturalidad** y el uso de las **TIC**.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cruz, O. (2013). Relatos digitales en clase de ELE: una propuesta para el aprendizaje significativo en un entorno multimodal", en C. Gregori-Signes y M. Alcantud-Díaz, Experiencias con el relato digital, Valencia, Universitat-JMP Editores.
- Martín Gayte, C. (2009). El cuento de nunca acabar: (apuntes sobre la narración, el amor y la mentira). Madrid: Ediciones Siruela.
- Santana, L. (2019). Storytelling: el poder de la narrativa en el aula de ELE con niños. *Mosaico, Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 37.
- Villalustre, L., y del Moral, M. E. (2014). Digital storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, vol. 25, Núm. 1.

STORYTELLING: ACTIVIDADES

- Hacer predicciones sobre el argumento de una historia. Lluvia de ideas.
- Elegir un tema entre varios propuestos.
- Escoger la estructura más adecuada y señalar los elementos más importantes de la narración.
- A partir de un dibujo o imagen, contar una historia. Realizar las ilustraciones.
- Identificar el motivo principal y los secundarios.
- Cambiar el final de una historia.
- Elaborar borradores.
- Confeccionar el guion. Planear el guion gráfico.
- Ensayar la pronunciación, la entonación y la puesta en escena. Escoger los efectos visuales y auditivos más apropiados.
- Construir una historia de forma colaborativa.

CONCLUSIONES

- * Es importante **PLANIFICAR** bien la historia que se va a contar o que los alumnos van a construir. Las ventajas del *storytelling* y de su versión digital son muchas si se planifica bien.
- * Existen muchas **APLICACIONES** para construir una narración digital.
- * Para la selección de narraciones habrá que tener en cuenta la **EDAD** y el **NIVEL** del alumnado, aunque siempre podremos hacer adaptaciones para distintos estilos y ritmos de aprendizaje.
- * Incorporar las **TIC** en las aulas es primordial en la sociedad del siglo XXI.
- * Hay que luchar para que la opinión extendida de que la escuela mata la **CREATIVIDAD** sea una máxima del pasado. Herramientas como el *storytelling* nos ayudan a conseguirlo.

Child development through plastic proposals in a 3-year-old class

Vicente Monleón

Universitat de València, España

Abstract

Early Childhood Education should focus on the minor figure beginning his/her integral development as an individual different from the rest and immersed in a community of inhabitants. Among the methodological and procedural pluralities for obtaining goals such as collection, the potentialities of artistic experiences and plastic processes as educational resources stand out. Specifically, the proposals developed are used in a 3-year tutoring made up of a total of 19 minors from a concerted-religious school near the Albufera Valenciana. These have as a common thread the seasonal periods into the year is divided and they are mainly communicated through the Valencian language. Most of them are experiential and sensorial proposals that are committed to the creation of classroom environments that help students to enter the selected topics, but also for direct treatment with the reality they hold.

Keywords: Early Childhood Education, Artistic Education, sensory experience, experience, integral development.

Desarrollo infantil a través de propuestas plásticas en una clase de 3 años

Resumen

La Educación Infantil debe enfocarse a que la figura menor inicie su desarrollo integral como individuo diferente al resto e inmerso en una comunidad de habitantes. De entre las pluralidades metodológicas y procedimentales para la obtención de metas como la recogida, se destacan las potencialidades de las experiencias artísticas y procesos plásticos como recursos educativos. Concretamente, se recurre a las propuestas desarrolladas en primera persona en una tutoría de 3 años compuesta por un total de 19 menores de una escuela concertada-religiosa de las proximidades a la Albufera Valenciana. Todas estas tienen como hilo conductor los periodos estacionales en los que se divide el año y se vehiculan mayoritariamente a través de la lengua valenciana. En su mayoría son propuestas vivenciales y de corte sensorial que apuestan por la creación de ambientes de aula que ayuden al alumnado a introducirse en las temáticas seleccionadas, pero también por el tratamiento directo con la realidad que ostentan.

Palabras clave: Educación Infantil, Educación Artística, experiencia sensorial, vivencia, desarrollo integral.

Introducción

La Educación Infantil se entiende como un periodo de la escolarización no obligatoria que debe enfocarse a que la figura menor inicie su desarrollo integral tomando conciencia de la propia imagen personal que le define en cuanto a su identidad individual y con relación a la del resto; también a que se aproxime a la realidad más cercana de la que emana y en la que deben formar parte activamente como individuos sociales que son, sin olvidar el acercamiento a la alteridad y a la diferencia para potenciar una educación respetuosa con la no normatividad.

Autores significativos a nivel internacional como Malaguzzi (2021) o López (2021) apuestan por definiciones como la citada. De hecho, esta coincide a nivel nacional (MECD, 2006a, 2006b y 2013) y local (Consellería de Educación, 2008) con los respectivos marcos legales que respaldan dicha etapa educativa. En este último decreto valenciano, se encuentran los objetivos del segundo ciclo de la etapa (3-6 años); siendo los que se relacionan directamente con la propuesta planteada en este texto (Consellería de Educación, 2008, p. 55019): “Observar y explorar su entorno familiar, natural y social”, “Conocer que en la Comunitat Valenciana existen dos lenguas que interactúan (valenciano y castellano) que han de conocer y respetar por igual, y ampliar progresivamente el uso del valenciano en todas las situaciones” y “valorar las diversas manifestaciones artísticas”.

A partir de dicho marco teórico y legal surgen algunas cuestiones: ¿a través de qué procedimientos es posible aproximar al alumnado hacia las metas planteadas?, ¿con qué métodos se cuenta para obtener los mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, y/o, ¿con qué procesos se asegura una educación significativa? Entre una pluralidad de opciones, se recurre al arte como medio y fin educativo (Huerta, 2019 y 2020).

Contextualización

La propuesta didáctico-artística se desarrolla a lo largo del curso escolar (6 de septiembre – 23 de junio) 2020-2021 en una clase de 3 años de un colegio concertado religioso de la provincia de Valencia. Concretamente ubicado en la localidad de Massanassa – con proximidad a la Albufera valenciana – siendo el valenciano el lenguaje predominante entre quienes habitan dicho lugar. El grupo se forma por un total de 19 menores, con 13 niñas y 6 niños, y apreciándose una gran riqueza de diversidad racial. Ambas situaciones motivan el desarrollo de dichas prácticas en las sesiones de lengua valenciana, así como también la ausencia de material de editorial ni libro de fichas para dichos tiempos escolares. De esta manera, se permite acercar al alumnado a las experiencias artísticas, vehiculando una lengua, de manera experimental y vivencial, y por ende significativa para los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado de la etapa de Educación Infantil (García-Herranz y López-Pastor, 2015). Todas las propuestas se presentan de una manera visual a través de imágenes; defendiendo así la experiencia que estas suponen de acuerdo con Huerta (2021).

Propuestas didácticas

La temática central de las propuestas artísticas son los cuatro periodos estacionales que se encuentran al cabo del año (otoño, invierno, primavera y verano). Para atender a estos se promueve una actividad plástica de ambientación del aula, en la que un espacio queda destinado a murales en los que el alumnado aporta una creación de corte plástico. No obstante, para defender el carácter vivencial de la Educación Infantil, se favorecen dinámicas relacionadas con el medio ambiente y la naturaleza que permiten aprender aspectos relacionados con dichos periodos. Para los meses de otoño se desarrolla una celebración en el patio en la que tras recoger hojas secas que caen de los árboles de la escuela, juegan con ellas, las lanzan, etc. Para el invierno, se genera una *performance* dentro del aula (Soto, 2018). Esta consiste en imitar una helada a partir de la caída de rollos de papel higiénico. En primavera se introduce al grupo en los ciclos vitales de animales y plantas: se cultiva una semilla, se riega y cuida una flor, así como también se alimenta a un grupo de gusanos de seda. Así se matiza el binomio arte-naturaleza (Pérez, 2004). Con todo, en verano se vivencia el contacto de los pies con una sustancia líquida como es la pintura de témpera y de las manos con arena colocada en bandejas sensoriales (Puig, López-Lozano y García-Rodríguez, 2020) a través de la que desarrollan la imaginación y el juego simbólico.



Figura 1. Vicente Monleón (2020-2021). Murales representativos de los 4 periodos estacionales en una clase de 3 años [Serie fotográfica]



Figura 2. Vicente Monleón (2020-2021). Propuestas artísticas de corte vivencial para una clase de 3 años partiendo de los periodos estacionales como temática central [Serie fotográfica]

Asimismo, se producen elaboraciones plásticas correspondientes a dichas sesiones, pero que a diferencia de las manualidades tradicionales en las que solo predomina el hacer, con estas prácticas artísticas se activa la cognición y se ejercita un trabajo mental previo a la elaboración del producto final. En el invierno se pinta con hielo como práctica a través de la que sentir la temperatura de dicho momento del año dentro del aula. En primavera se elabora un dossier de fichas complementario a todas las experiencias de vida tratadas previamente. En el verano se elaboran unos polos de cartón como ejemplo de la propuesta de cocinado de helados reales y degustación de los mismos. Así se refuerza la idea que rompe con la equiparación errónea entre Educación Artística y manualidades (Acaso, 2009); reforzando la necesidad de los procesos cognitivos en los procedimientos del arte (Agirre, 2005).



Figura 3. Vicente Monleón (2021). Ejercicios plásticos como resultado y cierre de procesos artísticos en una clase de 3 años a partir de la temática de las estaciones del año [Serie fotográfica]

Conclusiones

Tras el desarrollo de dichas propuestas didácticas de corte artístico implementadas anualmente en una clase de 3 años se concluye:

- Poniendo en valor la importancia de la aproximación al medio cercano del alumnado durante la etapa de Educación Infantil; favoreciendo iniciativas a través de las que se posibilita el conocimiento del entorno de una manera real y vivencial.
- Visibilizando la idoneidad de vehicular propuestas didácticas innovadoras a través de lenguas diferentes de la materna (L1) como medio para asegurar un correcto desarrollo e interiorización de estas. Así se comprueba con quienes se introducen en la lengua valenciana por primera vez; dicho alumnado interioriza vocabulario complejo de manera natural y lo utiliza de manera funcional en sus conversaciones espontáneas.
- Reconociendo el valor de los procesos artísticos, entendiendo estos como una combinación de prácticas cognitivas y materializaciones plásticas, como medios y fines del propio aprendizaje. Estas prácticas favorecen el desarrollo integral del alumnado de un modo experimental y a partir de las vivencias individuales y compartidas con el grupo.

Agradecimientos

En primer lugar, se agradece al equipo directivo y a la titularidad del centro San José y San Andrés (Massanassa) la oportunidad de trabajar en su colegio durante 2 años en la etapa de Educación Infantil, iniciando así con la carrera profesional y siendo tanto maestro de apoyo como tutor de una clase de 3 años. En segundo lugar, se agradece la confianza depositada por parte de las familias, sin la que la mayoría de estas propuestas y dinámicas lúdico-artísticas no hubieran tenido cabida.

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Consellería de Educación (2008). DECRETO 38/2008, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil, Comunitat Valenciana, España, 28 de marzo de 2008.
- García-Herranz, S. y López-Pastor, V. M. (2015). Estimulación temprana, aprendizaje vivencial y evaluación formativa en Educación Infantil. *Revista CIEG*, 21, 368-378.
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. Barcelona: Editorial UOC.
- Huerta, R. (2020). *Arte, género y diseño en educación digital*. València: Tirant Humanidades.
- Huerta, R. (2021). *La imagen como experiencia*. España: Editorial Aula Magna. McGraw-Hill.
- López, J. (2021). *Un nuevo concepto de Educación Infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Malaguzzi, L. (2021). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- MECD (2006a). Ley Orgánica de Educación (LOE). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid, España, 3 de mayo de 2006.
- MECD (2006b). Real Decreto 1630 por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid, España, 29 de diciembre de 2006.
- MECD (2013). Ley Orgánica de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid, España, 9 de diciembre de 2013.
- Pérez, H. J. (2004). *La naturaleza en el arte posmoderno*. España: Ediciones Akal.
- Puig, M., López-Lozano, L., García, R. (2020). Experimentando con los sentidos: un rincón de ciencias en Educación Infantil. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 39, 117-133.
- Soto, P. M. (2018). Aprendizaje experiencial del Patrimonio Cultural a través de la performance art en el Grado en Educación Infantil. En E. Domínguez y M. L. Pertegal (Coords.), *Alfabetización digital e informacional* (pp. 483-498). Barcelona: Gedisa Editorial.

2D to 3D workshop: A method for teaching form-generating processes through the exploration of contrasting material combinations

Kathryn Walters

Doctoral student, The Swedish School of Textiles, University of Borås, Sweden

Abstract

In textile design combinations of materials with contrasting behaviour offer significant potential for three-dimensional form-making. Shrinking materials joined to stiff materials cause deformation to their 2D surfaces, enabling volume and structure. Understanding of these material combinations is empowered by hands-on experience of their behaviour, which may be non-intuitive or unpredictable, as small changes in tension, construction methods, and material composition can have significant impact on the final form. Therefore, this paper describes and discusses a method in which textile design students learn about these material combinations. A constructivist, student-centred teaching approach, the workshop establishes an experimental system in which students can explore freely. Removing the need to solve a 'problem' or find a 'solution' precludes notions of failure, as an experiment that does not behave as predicted becomes a new piece of knowledge. Instead, the workshop model builds an exploratory system to generate knowledge through physical experimentation. The student outcomes from this workshop demonstrate their learned understanding of working with contrasting material combinations to design and create three-dimensional form. These results demonstrate the value of this workshop model of free experimentation as a way to teach complex material behaviour.

Keywords: 3D form-making; material behaviour; textile materials; constructivist education; student-led learning.

Taller de 2D a 3D: un método para enseñar procesos de generación de formas a través de la exploración de combinaciones de materiales contrastantes

Resumen

En el diseño textil, las combinaciones de materiales con comportamiento contrastante ofrecen un potencial significativo para la creación de formas tridimensionales. Los materiales que se contraen unidos a materiales rígidos causan deformaciones en sus superficies 2D, lo que permite el volumen y la estructura. La comprensión de estas combinaciones de materiales se ve reforzada por la experiencia práctica de su comportamiento, que puede no ser intuitivo o impredecible, ya que pequeños cambios en la tensión, los métodos de construcción y la composición del material pueden tener un impacto significativo en la forma final. Por lo tanto, este artículo describe y analiza un método en el que los estudiantes de diseño textil aprenden sobre estas combinaciones de materiales. Con un enfoque de enseñanza constructivista y centrado en el estudiante, el taller establece un sistema experimental en el que los estudiantes pueden explorar libremente. Eliminar la necesidad de resolver un "problema" o encontrar una "solución" excluye las nociones de fracaso, ya que un experimento que no se comporta como se predijo se convierte en un nuevo conocimiento. En cambio, el modelo de taller construye un

sistema exploratorio para generar conocimiento a través de la experimentación física. Los resultados de los estudiantes de este taller demuestran su comprensión aprendida de trabajar con combinaciones de materiales contrastantes para diseñar y crear formas tridimensionales. Estos resultados demuestran el valor de este modelo de taller de experimentación libre como una forma de enseñar comportamientos materiales complejos.

Palabras clave: creación de formas 3D; comportamiento material; materiales textiles; educación constructivista; aprendizaje dirigido por estudiantes.

Introduction: Contrasting material combinations

Three-dimensional textiles are gaining attention in fields such as architecture (e.g. Zaha Hadid Architects' *KnitCandela*) and fashion (e.g. Nike's Flyknit sneaker). Here, the textile is not simply a material to be applied to a design, but an integral part of the design process. Yet textile design education is typically taught with focus on textile construction, surface design (Briggs-Goode & Townsend, 2011), and subjective qualities (Hasling & Bang, 2015). Three-dimensional form seems to be treated as incidental, rather than central as in other design disciplines like architecture (e.g. Steinø 2012), which may leave textile design graduates unable to fully participate in projects with a focus on textile-based form.

Three-dimensional form in textiles may be created structurally through cut-and-assemble techniques, 3D knitting (e.g. Kalyanji, 2020), and 3D weaving (e.g. Harvey et al., 2019). However, it is also possible to use combinations of materials with contrasting properties, namely shrinking and stiff materials, to create three-dimensional form from 2D textiles. This may occur during construction, as in weaving (Walters, 2021). Alternatively, flat textiles may also be used when stiff materials are attached to tensioned elastic materials, as in Mossé's "textile minimum energy structures" (2014, p.315), and Moslemian's (2016) 3D printed knit fabrics. These processes form three-dimensional structures when the tension on the elastic material is released, or a shrinking material is activated, causing the stiff material to buckle and deform, enabling volume and structure.

Because these material combinations form complex textile systems (Walters, 2021), small changes in tension, construction methods, and material composition can have significant impact on the final three-dimensional form. This form is an emergent property that arises from the interaction of material behaviour, construction, and structure. As such, these combinations can be demonstrated by example, but are best learned through experimentation. Therefore, this paper describes a workshop in which textile design students learned about creating three-dimensional form from two-dimensional shrinking and stiff material combinations through practical experimentation.

Methodology: Workshop as an experimental system

Textile design is taught in a studio context: a student-centred, constructivist learning environment (Lynas, Budge, & Beale, 2013). Hilhorst (2021) defines constructivist learning as: 'active', where meaning is created by the learner; 'constructing', building on prior knowledge; 'cumulative', adding new knowledge; and 'goal-oriented', the learner understands what they will achieve.

Design project assignments are an important part of the studio context (Zehner et al., 2009). Such assignments may be categorised as examples of problem-based learning (Sayer, Wilson, & Challis, 2006), requiring an analysis or research stage, and ending with a resolved artefact (Patiño Santa, 2012). In contrast, the method used for the 2D to 3D workshop focused on direct interaction with the

materials. As there was no 'problem' requiring a solution, students were not required to conduct analysis/research, or produce a resolved artefact. Instead, the entire duration of the workshop was concerned with transforming the materials through experimentation.

Students were instructed to focus on the process, rather than the outcome as visual object, to 'play' and explore with combinations of material. In order to ensure students were constructing and accumulating new knowledge, they were instructed to experiment freely to begin with, then later to predict the outcome before constructing the material combination. This provided incentive for students to construct knowledge from their initial experiments, in order to apply it to their predictions. So as not to discourage students from continuing to challenge and develop their knowledge, the accuracy of these predictions was not consequential: indeed, while a correct prediction indicated that the student understood the behaviour of the textile system in question, an incorrect prediction provided new knowledge.

In this sense the workshop set-up can be seen as a type of experimental system, as described by Rheinberger (1994). Stability was provided by the task instructions, which gave parameters such as shrinking and resisting material, three-dimensionality, and working with tension and release. The 'looseness' of these parameters provided the space for student discovery of epistemic things – haptic experience and tacit understanding – yet with room for the students to form their own outcomes and build individual understanding. Thus the task was not a problem to be solved, but a process to be followed.

Workshop structure

The one-week workshop was conducted with 13 students, year 1 BFA Textile Design, and occurred via distance (due to the Covid-19 pandemic). Some materials were provided (the shrinking materials were knitted textiles; stiff materials included card, plastic, and coated fabrics). The workshop began with a live video introduction in which the task and timetable were reviewed, and student questions were answered. A written document outlined the task and method (Fig.1). Students produced ten experiments following steps 1-5 (i.e. without attempting to predict the outcome). They then tested their new knowledge by designing and making 3-4 new experiments beginning with step 0. Small group supervision was conducted in the middle of the week, and the workshop ended with each student presenting their outcomes to the whole group. At the end of the workshop students submitted a document with photos and written reflections on the process.

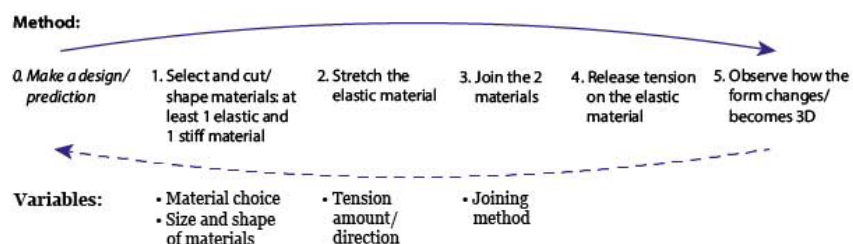


Figure 1. Method and design variables for the workshop. Kathryn Walters, 2021

Results: Student outcomes

Many students began their experiments using rectangles, often in a simple way (Fig.2a). This clearly illustrated the mechanics and behavioural properties involved in producing three-dimensional form through this method, however, the outcomes lacked visual interest and complexity. Therefore, students quickly moved to transforming the relationship between the two contrasting materials, either through more complex joining strategies (Fig.2b) or by cutting into the stiff material to alter its form-making behaviour (Fig.2c & d).



Figure 2. a) simple experiment based on joining rectangles. Hedda Børresen, 2021. b) experiment based on two rectangles with a transformative joining method. Josefin Åberg, 2021. c & d) experiments based on transforming rectangles through cutting. Nguyen Linh Chi, 2021; Hedda Børresen, 2021

One student worked from the beginning joining two different curved shapes to create complex three-dimensional forms. Despite the intricacy of the forms, and her later experiments not behaving as predicted, her written reflection demonstrated that she had developed a thorough understanding of the behaviour of the material combinations, and could identify the reasons why experiments did not perform as predicted.

Another student began her experimentation aiming to create a cone shape (Fig.3). When her first attempt was unsuccessful, she alternated between two modes of experimentation: 'Free' explorations, mostly using simple shapes composed of straight lines, from which she learned the mechanics and behaviour of the materials governing three-dimensional form creation; and 'directed' exploration, where she tested those findings by attempting to produce the cone form. As the student reflected: "I realized I need to stop trying to take control of the material before I know how the material would behave... the more I let my hand work before my brain I feel like I unintentionally learned more". Critically, the workshop method of free experimentation before beginning design work builds a broader knowledge base for the student than working with trial-and-error towards a desired outcome. In a trial-and-error context, the student focuses primarily on what is wrong, so they can direct the outcome of the next trial. In free experimentation, conversely, there is no such focus, so they can observe and learn much more broadly from each experiment.



Figure 3. Progressive attempts to create a cone shape. Nguyen Linh Chi, 2021

Discussion

This paper describes a workshop in which students learned how to work with combinations of materials with contrasting stiff and shrinking behaviour, in order to create three-dimensional form. The method approaches the workshop as an experimental system, in which students are active in constructing and accumulating their own learning through physical experimentation. By working outside the usual constraints of a design project, where research and analysis occur before experimentation, and in which the outcome is a resolved artefact providing a solution to a problem, students are free to take risks with unfamiliar processes and materials.

During the later stages of the workshop, when students were designing forms (starting from step 0 of the method), many produced experiments that did not match their predictions. However, they were able to analyse the result, and identify reasons why the experiment had not performed as expected. These analyses reflect the learning they developed through the workshop method. The period of free experimentation encouraged them to pay attention to the behaviour of the material combinations in order to rapidly build a knowledge base. This knowledge was then reinforced and built on when the students began to apply it through testing and analysing their predictions.

Peer-to-peer learning is an important aspect of the studio learning environment (Zehner et al., 2009). In distance education, students no longer share physical space, which reduces or eliminates the opportunity for “unstructured interactions” (ibid, p.13) that enhance this mode of learning. Thus, the group cannot develop through sharing knowledge and findings (Steinø, 2012). To mitigate this, a Google Photos album was used, and students were encouraged to post images of their experiments throughout the workshop. While only about half of the students uploaded photos, many commented that they used the album to find inspiration. For those who lacked confidence in their early experiments, it was a way to benchmark and self-check their work against that of their peers, much as they would in a shared studio environment. The supervision sessions and final presentation via video allowed students more structured opportunities to learn from and comment on their peers’ work.

From an educational standpoint, the focus of the workshop was on changing the students’ view of what is possible in three-dimensional textiles, and teaching them something about material behaviour. The students’ written reflections reveal their new understanding of material behaviour. Most saw the process of working with these material combinations as a valuable sketching tool that they could use in their future textile design practice. This method of free exploration of a transformative technique combined with observation, followed by prediction and testing, provides a useful process for understanding material properties and behaviour, particularly in relation to three-dimensional forming. These results illustrate the value of this method, a workshop as experimental system, and its use as a student-centred, constructivist teaching tool for learning in a context where hands-on experience is central.

Acknowledgments

Thank you to TD20 for your participation in this workshop, your enthusiasm and great work. Special thanks to those who gave permission to use their work and images in this paper.

References

- Briggs-Goode, A., Townsend, K. (Eds.). (2011). *Textile design: Principles, advances and applications*. Oxford, UK: Woodhead Publishing.
- Harvey, C., Holtzman, E., Ko, J., Hagan, B., Wu, R., Marschner, S., Kessler, D. (2019). Weaving objects: Spatial design and functionality of 3D-woven textiles. *Leonardo*, 52(4), 381–388. doi: https://doi.org/10.1162/LEON_a_01780
- Hasling, K. M., Bang, A. L. (2015). How associative material characteristics create textile reflection in design education. *Journal of Textile Design Research and Practice*, 3(1-2), 27–46. doi: <https://doi.org/10.1080/20511787.2015.1210916>
- Hilhorst, W. (2021). Constructivism in architectural design education. In C. Chatzichristou, P. Iacovou, & L. Koutsoumpou (Eds.), *Initiations: practices of teaching 1st year design in architecture* (pp. 301–309). University of Cyprus.
- Kalyanji, J. (2020). *Seamless knit – dimensions unfolding: An investigation of 3-dimensional knitted form-building* (Doctoral dissertation). Auckland University of Technology, New Zealand.
- Lynas, E., Budge, K., Beale, C. (2013). Hands on: The importance of studio learning in design education. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, 2(2), 127–138. doi: https://doi.org/10.1386/vi.2.2.127_1
- Moslemian, O. (2016). *Performative compositions: Material behaviour as an active agent in design and fabrication* (Master’s thesis). Aalto University, Finland.

- Mossé, A. (2014). Gossamer timescapes: *Designing self-actuated textiles for the home* (Doctoral dissertation). The Royal Danish Academy of Fine Arts, Schools of Architecture, Design and Conservation Centre of IT & Architecture, Copenhagen.
- Patiño Santa, L. F. (2012). Using Material Exploration and Model-Making as an Approach for the Development of Concepts in Design Project Courses. In *DS 74: Proceedings of E&PDE14 Design Education for Future Wellbeing*, Antwerp, Belgium.
- Rheinberger, H. J. (1994). Experimental systems: Historiality, narration, and deconstruction, *Science in Context*, 7(1), 65–81. doi: <https://doi.org/10.1017/S0269889700001599>
- Sayer, K., Wilson, J., Challis, S. (2006). Problem based learning in constructed textile design. *International Journal of Art and Design Education*, 25(2), 156–163. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2006.00480.x>
- Steinø, N. (2012). Form first! In: N. Steinø & M. Ökar (Eds.), *Shaping design teaching* (pp.147-166). Aalborg, Denmark: Aalborg University Press.
- Walters, K. (2021). A role for industrial looms in craft research. *FormAkademisk*, 14(2). doi: <https://doi.org/10.7577/formakademisk.4202>
- Zehner, R., Forsyth, G., Musgrave, E., Neale, D., Harpe, B. de la, Frankham, F., Peterson, N. (2009). *Curriculum development in studio teaching, Volume One: STP Final Report*. Canberra, Australia: Australian Learning and Teaching Council, Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations.

At the intersection between languages and the arts: multimodality in the language and literature syllabus of the International Baccalaureate Diploma Programme

Guillermo Duff

International Baccalaureate Organization, The Netherlands

Abstract

This paper explores how a broader definition of “text” and of “literacy” has made the language and literature syllabus in the International Baccalaureate Diploma Programme increasingly interdisciplinary, involving links to the arts. The inclusion of multimodal texts has given rise to questions in relation to the similarities and differences between the ways meaning is constructed in unimodal linguistic texts and in multimodal texts combining the linguistic, the visual and the aural modes. The study of multimodal texts has required teachers and students to engage in a semiotic analysis which goes beyond the analysis of how words construct meaning and borrows from the way in which the study of the creation of meaning is approached in the arts. Their inclusion has also led to the realisation that the language and literature class may be enriched by the contribution of the students’ experience of the arts and may profit from, or even require at times, an interdisciplinary approach. The paper considers the challenges that multimodal texts present to language and literature teachers and students and explores some of the implications multimodality has in relation to the definition of the object of study in this course.

Keywords: multimodality, interdisciplinarity, languages, arts.

En la intersección entre las lenguas y las artes: la multimodalidad en el currículo de lengua y literatura del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional

Resumen

El presente trabajo explora cómo una definición más amplia de “texto” y de “alfabetización” ha llevado a que el programa de estudios de lengua y literatura del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional sea cada vez más interdisciplinario, estableciendo vínculos con las artes. La inclusión de textos multimodales ha planteado interrogantes en relación con las similitudes y diferencias entre las formas en que se construye el significado en textos lingüísticos monomodales y en textos multimodales que combinan los modos lingüístico, visual y auditivo. El estudio de textos multimodales ha requerido que tanto profesores como estudiantes lleven a cabo un análisis semiótico que va más allá del análisis de cómo las palabras construyen significado y que toma elementos de la forma en que se aborda el estudio de la creación de significado en las artes. La inclusión de textos multimodales también ha llevado a la toma de conciencia de que la clase de lengua y literatura puede enriquecerse con la contribución de la experiencia de los estudiantes en las artes y puede sacar provecho de un enfoque interdisciplinario, o incluso, en ocasiones, requerir dicho enfoque. El trabajo considera los desafíos que presentan los textos multimodales a los profesores y estudiantes de lengua y literatura y explora algunas de las implicancias que tiene la multimodalidad en relación con la definición del objeto de estudio en dicho curso.

Palabras clave: multimodalidad, interdisciplinarietà, lenguas, artes.

Introduction

“How do we teach literature and textual analysis in the era of ‘the pictorial turn’ and the dominance of visuality?”, Mitchell ponders in his seminal *Picture Theory* (1994, p.88). “What do we want from a course, a curriculum, and a discipline that seeks to connect and cross the shifting boundaries of verbal and visual representation?”, he adds (Ibid.).

The awareness that, after the pictorial turn described by Mitchell, the notion of “text” could not continue to be defined in narrow linguistic terms was subsequently expanded on by other authors. Shortis and Jewitt postulate that “looking at language and communication in use, it has become absurd [...] to pretend that all texts are doing their ‘headwork’ by the linguistic features, or even by notions of linguistic ‘anchorage’ of graphical features” and therefore advocate a “shift in the order of [language] subject discourse away from the narrowly linguistic towards the semiotic” (2005, p.91).

Beavis expresses a similar need to redefine what is considered ‘literary’: “there are new forms of narrative, new ways of telling stories, new ways of positioning readers, [...], through a range of emergent, digitally enabled cultural sites and forms that would seem to repay close study of what might be thought of as a ‘literary’ kind” (2013, p.245).

Lim emphasises the need for a shift of focus: “the literacy curriculum today cannot remain as a language-focused curriculum”, he states. The literacy curriculum “must evolve beyond just the teaching and learning of reading in print to reading both in print and on screen; from that of reading of books to that of reading of books and viewing of multimodal texts critically” (2018, p.2).

The aim of this paper is to explore how these evolving definitions of what constitutes “a text”, and of what is understood by “literacy”, impacted the International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP) language and literature syllabus in its successive iterations from 2002 to the present. The paper also reflects on the challenges that broadening the object of study of the course has presented for its teaching and learning and considers possible ways in which to face these challenges.

Multimodality in the language and literature syllabuses

The ways in which the IBDP language and literature course has progressively incorporated multimodality can be noticed by comparing and contrasting its last three iterations: the language A2 course, which was the antecedent of the language and literature course and which was launched in 2002; the first iteration of the language and literature course, launched in 2011; and the latest iteration of the course, launched in 2019.

The differences in the way some of the course aims are phrased in these three syllabuses, and the evolution in the definition of what a text is from one syllabus to the next, are two clear indications of the efforts being made in the development of the 2011 and 2019 syllabuses, not only to incorporate state-of-the-art thinking about the discipline, but also to make the student experience of the course as relevant and meaningful to their lives as possible through the inclusion of a wider range of text-types.

Course aims

For the purposes of this study, the aims that were selected were those which indicate the types of text students are expected to interact with, and those which outline the type of skills that students are expected to develop in this interaction. The table below illustrates the progression from one syllabus to the next in relation to the formulation of these aims.

Table 1.
Evolving course aims

	Language A2 (2002)	Language and literature (2011)	Language and literature (2019)
Range of texts	engage in detailed, critical examination of a wide range of texts in different forms, styles and registers	introduce students to a range of texts from different periods, styles and genres	engage with a range of texts, in a variety of media and forms, from different periods, styles, and cultures
Skills to develop	understand and use accurately the oral and written forms of the language, in a range of styles and situations	develop the students' powers of expression, both in oral and written communication	develop skills in listening, speaking, reading, writing, viewing, presenting and performing

The 2019 language and literature syllabus, with its reference to the “variety of media” from which the texts studied can come, is the one that incorporates more clearly the multimodal dimension. It also incorporates multimodal skills traditionally perceived as being beyond the realm of a language course, both from the point of view of the receptive skills to be developed, which now include viewing apart from reading and listening, and from the point of view of the productive skills aimed at, which in this iteration include not only speaking and writing, but also presenting and performing.

Definition of “text”

A similar development is noticeable as regards the definition of text:

Table 2.
Definition of “text”

	Language A2 (2002)	Language and literature (2011)	Language and literature (2019)
Definition	In this document the word “text” may be taken to mean any piece of spoken or written language, for example, a play or a documentary.	“Text” in this subject, and in the published guide, is defined as anything from which information can be extracted, and includes the widest range of oral, written and visual materials present in society.	“Text” in this subject, and in the published guide, is defined as anything from which information can be extracted, and includes the widest range of oral, written and visual materials present in society.
Further clarification	An advertisement is assessed on the quality and relevance of the wording, and not on the quality of the visual material. A cartoon will only be assessed on the quality and relevance of the captions. Artistic merit will not be taken into account.	This range will include single and multiple images with or without text, literary and nonliterary written texts and extracts, media texts, radio and television programmes and their scripts, [...] electronic texts [...] [and] oral texts.	This range will include single and multiple images with or without text, literary and nonliterary written texts and extracts, media texts, radio and television programmes and their scripts, [...] electronic texts [...] [and] oral texts.

The turn of the syllabuses towards the pictorial and the multimodal is evident, in this case, in the 2011 syllabus. It is interesting in this sense to see how the 2004 syllabus explicitly marks the visual or the artistic as being beyond the scope of the syllabus, while the 2011 and 2019 syllabuses, which have a shared definition of what a text is, extend their object of study far beyond the merely linguistic mode.

Implications and challenges

Such a broadening of the scope of the language and literature syllabus, aligned as it undoubtedly is with current thinking about the discipline, has had implications for the nature of the learning and teaching happening in it and has presented some challenges as well.

The inclusion of visual, aural and multimodal texts in the syllabus generated concern in teachers of the subject in relation to the competencies required for them to be able to teach the course successfully. It seemed to teachers that what was being asked of them now was that they should be able to teach not only language but also art. It is undeniable that “the addition of ‘something else’ [...] amplifies and extends the ‘what to attend to?’” of the subject, as Shortis and Jewitt (2005, p.87) point out. This ‘something else’ that is added results in a “corresponding need to build competencies in teachers to be able to teach multimodal literacy” (Lim, 2018, p.2). The responsibility of building these competencies lies not only with teachers, who should fully embody the attribute of being inquirers and life-long learners, but also with schools and educational organisations which should provide sufficient resources and opportunities for teachers to develop these skills.

An encouraging factor is that the knowledge and skills-set that language teachers already possess can to a certain extent be transferred to non-linguistic modes. Theoretical frameworks that were originally studied as being linguistic, some authors claim, were not really narrowly linguistic but more broadly semiotic in nature and therefore susceptible of being applied to a variety of semiotic modes. Lim, for example, posits that “theories and concepts used in linguistics may not belong solely to the study of language and could be productive in their applications to other semiotic resources” (2004, p.221). And even when linguistic principles may not be so easily transferable to other modes, “a key aspect of multimodality is [still] indeed the analysis of language, [...] language as it is nestled and embedded within a wider semiotic frame” (Jewitt, 2014, p.2).

It is undeniably true though that a multimodal text poses a series of questions that exceed those posed by a monomodal linguistic text. As Lim reminds us, “in the interaction and integration between [...] semiotic resources, the total meaning made is more than just adding up the meaning made by each independent modality” (2004, p.225). The notion of the Space of Integration (Sol) that Lim proposes is a useful one to understand how different modes can interact with one another in a text. Different modes that participate in the creation of meaning in a text can, as Lim proposes, enter into co-contextualising or re-contextualising relations, depending on whether they reinforce each other’s meanings in coherent ways or they bring each other’s meanings into tension in a way that forces a mutual resignification. Another aspect of the relations different modes establish in a text is related to the question of whether there is a dominant mode in the text or if all of the participating modes contribute to the creation of meaning to approximately equal degrees.

Language teachers should not feel that the task of addressing these questions is one they should embark on by themselves unaided. Multimodal texts imply collaboration not only in the creation of meaning, when different modes interact in them, but also when they are analysed and interpreted. In this connection, the inclusion of multimodal texts in the language and literature course may have as a welcome consequence greater student-centredness. If teachers involve students in a joint inquiry-based exploration of multimodal texts, it is possible that “students who know so much about

design and multimodal text from their out-of-school experiences are able to draw on a reservoir of tacit lived-life conceptualization and contextual judgement”(Kress, ctd in Shortis, Jewitt, 2005, p.88). This reservoir will allow them to contribute to the exploration of questions about multimodality and engage collaboratively in it with the teacher.

The knowledge students bring to the analysis of multimodal texts need not come exclusively from their out-of-school experiences. Their school experiences with the arts may be instrumental in providing students with tools and methodologies that enable them to explore the multimodal phenomenon in a truly interdisciplinary way, which may very well be the most authentic and productive approach to multimodality. Multimodality seems to reinforce the idea, as Mitchell says, that “the clear separation of ‘faculties’ (corporeal and collegial) on the basis of sensory and semiotic divisions is becoming obsolete” (1994, p.6). As Bateman et al (2017) state, multimodality is “*inherently and intrinsically an interdisciplinary cooperative enterprise*” (p.20) and may not be appreciated fully by individual disciplines that “do not systematically investigate synergies between the modes that fall inside and outside th[eir] remit” (p.8). What is needed, Mitchell suggests, is to de-discipline the study of multimodal texts and to replace disciplinary analysis by “a notion of humanistic or liberal education as centrally concerned with the whole field of representations and representational activity” (1994, p.6).

Conclusions

In his review of the 2019 language and literature syllabus commissioned to him by the IB, Lim (2020) highlights, among other recommendations, the need for the future iteration of the course to reframe “linguistic skills as [the] multiliteracies and communicative skills [...] needed to work with (digital) multimodal texts”, and to “pedagogise student’s out-of-school literacy activities and experiences [...] to deepen engagement and ensure relevance”.

If Lim’s report can be taken to provide an indication of the future of the IBDP language and literature syllabus, then its way forward seems to be inextricably intertwined with the study of multimodality and the opportunities for greater student-centredness and interdisciplinarity that such a study offers.

References

- Bateman, J., Wildfeuer, J, Hiippala T. (2017). *Multimodality*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Beavis, C. (2013). Literary English and the Challenge of Multimodality. *Changing English*, 20(3), 241-252.
- International Baccalaureate Organization. (2002). *Diploma Programme. Language A2*.
- International Baccalaureate Organization. (2011). *Language A: language and literature guide*.
- International Baccalaureate Organization. (2019). *Language A: language and literature guide*.
- Jewitt, C. (2014). Introduction. Handbook rationale, scope and structure. In Jewitt, C. (Ed), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. (pp.1-7). Oxon: Routledge.
- Lim, F.V. (2004). Developing an integrative multi-semiotic model. In O’Halloran, K.L (Ed.), *Multimodal Discourse Analysis. Systemic-Functional Perspectives* (pp.220-246). London: Continuum.
- Lim, F.V. (2018). Developing a systemic functional approach to teach multimodal literacy. *Functional Linguistics*, 5(13), 1-17.
- Lim, F.V. (2020). Report on Curriculum Review of Syllabus for IB Diploma Programme: Studies in Language and Literature.
- Mitchell, W.J.T. (1994). *Picture theory: Essays on verbal and visual representation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Shortis, T., Jewitt, C. (2005). A ‘Multimodal Ecology of Text’. *English in Education*, 39(2), 76-95.

The Use of the Thought as an Instrument of Creative Stimulus in the Choreographic Art. Support to the Artistic Diversity in Dance

Dr. Isabel Arance. (Isabel Murciano Fernández)

Escuela Universitaria de Artes - TAI, España

Universidad Rey Juan Carlos, España

Abstract

The current dance scene shows, obviously, an enormous range of possibilities. At present, we can find many and different body languages that extend themselves to new worlds, whether their own or collectives. New and various expressions that will end up by creating multiple identities to be admired and with which to keep enriching the danced spaces. Today, dance is a language that is able to construct many and diverse scenes where the interdisciplinarity becomes a constant challenge to face. All of this, should lead our future artists, as well as the current ones, to be in a world where the handling of a wide variety of resources becomes indispensable to face the creation act. Hence the idea of this article arises the reflection about the possibility of discovering *thought* as an instrument for the development of their abilities for facing a creation from the body in its conjunction with the different artistic disciplines that we can find currently.

Keywords: dance, thought, art, creation, philosophy.

El Uso del Pensamiento como Herramienta de Estímulo Creativo en el Arte Coreográfico Actual. Apoyo a la Diversidad Artística en la Danza

Resumen

El escenario dancístico actual nos muestra, sin duda, un inmenso abanico de posibilidades. Un sin fin de lenguajes corporales que se extienden hacia nuevos mundos y manifestaciones propias, tanto individuales como colectivas. Nuevas y diversas manifestaciones que acabarán creando múltiples identidades a las que admirar y con las que continuar enriqueciendo los espacios danzados. La danza hoy, es un lenguaje con el que construir numerosos y diferentes escenarios en los que la interdisciplinariedad se convierte en un reto constante al que enfrentarse. Todo esto conlleva a nuestros futuros artistas, así como a los actuales, a tener que habitar un mundo donde el manejo de una gran diversidad de herramientas se torna indispensable para enfrentar la creación. Es de ahí de donde surge la idea de este artículo, en el cual tratamos de reflexionar sobre la posibilidad de descubrir el pensamiento como un instrumento que apoye fuertemente las capacidades creativas de nuestros futuros bailarines, así como el desarrollo de sus facultades para enfrentar una creación desde el cuerpo en su conjunción con las diversas disciplinas artísticas posibles.

Palabras clave: danza, pensamiento, arte, creación, filosofía.

Introducción

Como docentes, tratamos de analizar la enorme importancia que adquiere en la formación de los futuros artistas escénicos el estímulo del pensamiento, la potenciación del lenguaje claro y conciso, el descubrimiento conceptual adecuado en cada momento, el desarrollo de su análisis y la capacidad reflexiva en torno a él como impulso determinante para crear.

En nuestra opinión la asociación pensamiento-danza se torna indispensable si queremos enriquecer los espacios formativos de nuestros futuros creadores, y es ahí donde pondremos el foco de este artículo, en la asociación de determinados conceptos filosóficos de indiscutible rigor científico a la creación artística generada con y desde el cuerpo como parte indispensable de la formación de nuestros futuros danzantes y, o, artistas escénicos en los que su cuerpo sea el elemento protagonista.

Todos aquellos que habitamos el mundo de la docencia desde el cuerpo, aplicada tanto a danzantes como a artistas escénicos de otra índole, ya sean actores, cantantes u otros pertenecientes a este ámbito, podemos descubrir las carencias conceptuales que, tanto en un gremio, como en otro, acaban asentándose, derivando, en muchos casos, en un entorpecimiento contundente del aprendizaje de nuestros estudiantes.

Si hablamos de bailarines, es muy común observar el peligro que envuelve a estos jóvenes, los cuales en reiteradas ocasiones acaban convirtiéndose en meros ejecutantes de material dado, no generando las capacidades adecuadas para transformar dicho material en algo propio. Ejecutantes en los que la exigencia técnica a nivel físico se advierte como el objetivo más importante, o lo que es peor, como un único objetivo. Esta situación hará que nuestros alumnos desarrollen una mentalidad más cercana al ámbito deportivo que al ámbito artístico, el concepto de creación comienza a alejarse de su aprendizaje, y esto acaba por convertirlos en grandes o correctos ejecutantes en los que la capacidad expresiva y por tanto comunicativa, particularidad esencial del artista, brilla por su ausencia, al tiempo que ellos mismos terminan envueltos en un profundo vacío, y en no pocos casos, a una enorme frustración.

Por otra parte, si hablamos de artistas escénicos como los estudiantes de arte dramático, por ejemplo, la sensación es que la falta de confianza en torno al control y dominio de sus cuerpos puede provocarles grandes carencias. Por nuestra propia experiencia como docentes de danza aplicada al arte dramático, nos atrevemos a afirmar que la falta de desarrollo coordinativo y de dominio físico suele ir, en muchos casos, acompañada de una fuerte carencia de conocimiento alrededor del ámbito cultural, historiográfico y, desde luego filosófico, lo que ocurre también con los estudiantes de danza, de ahí que hayamos querido servirnos de la filosofía para potenciar el enfoque formativo de estos alumnos en el desarrollo de sus capacidades reflexivas.

La filosofía como su propio nombre indica es amor a la sabiduría, y como rama filosófica de principal interés para esta pequeña comunicación, nos acogemos a la *Estética*, la cual sería entendida por Kant como esa rama de la filosofía que se ocupa de investigar la raíz del sentimiento puro y su expresión como arte (Kant,1984). Teniendo esto en cuenta, entendemos que afianzar el desarrollo del pensamiento en las formaciones profesionales de nuestros artistas escénicos, y en concreto apuntalar determinados conceptos estrechamente vinculados al arte, debería formar parte indiscutible en la estructuración de formaciones especializadas, y de ahí nuestro pequeño propósito, el cual pretende asociar dichos conceptos, después de una importante selección de determinadas teorías de reconocidos referentes filosóficos, directamente a la creación desde, por y para el cuerpo, lo que se pretende mostrar como herramienta esencial de aprendizaje en las formaciones de nuestros futuros profesionales.

En el caso de estas líneas hemos querido reunir la esencia original de algunos conceptos como, *La Teoría estética de Gilles Deleuze*, *La Voluntad de Poder Nietzscheana*, o, *La Razón Poética de María Zambrano*, todos ellos relacionados al ámbito del desarrollo de la propia intuición como herramienta inteligente y no abstracta, a pesar de su invisibilidad, y al desarrollo intelectual desde una potenciación del pensamiento crítico como concepto filosófico indispensable para configurar el bagaje académico de nuestros futuros artistas.

No es objetivo de estas líneas analizar en profundidad dichas teorías, sin embargo, sí lo es ofrecer un pequeño esbozo que nos permita, al menos, atisbar su utilidad en el ámbito mencionado. Para ello será necesario especificar desde qué perspectiva hemos elegido tratar el concepto de pensamiento crítico, dada la variedad de significaciones, y, o interpretaciones a la que dicho término puede prestarse. Según Theodor Adorno, entenderemos el pensamiento crítico como una herramienta que convoque a la toma de valor y decisión para generar el cambio y con ello, una subsecuente emancipación del sujeto, Theodor Adorno (citado en Hernández, 2019). Es decir, ampliar el conocimiento desde una perspectiva de flexibilidad, teniendo en cuenta la diversidad y la transformación como eje del aprendizaje, de modo que el resultado derive en el afianzamiento y la libertad de acción del individuo.

Dicha afirmación es esencial para nosotros, ya que como docentes en el ámbito de las Artes Escénicas entenderemos como primordial que nuestros estudiantes integren la idea de cambio, de transformación y de flexibilidad de pensamiento para educar creadores y no meros ejecutores. Por ejemplo, rescatando el pensamiento *deleuziano*, el cual establece un diálogo con la ciencia contemporánea a partir de las ideas filosóficas formuladas por Nietzsche, diremos que, si algo se distingue en su teoría, es el afán por asentarse en un estado de continua transformación como premisa necesaria para seguir creando.

Siempre alejado de impulsos externos, Deleuze busca la fuerza necesaria en el propio pensamiento y nunca fuera de él, alcanzando así la expresión artística y creativa, aunque siempre afianzado en un pensamiento crítico y radical liderado por la inventiva y lo imaginario, tal como nos deja ver en gran parte de su obra. Ahora bien, mantener en movimiento tal producción de vaivenes constantes, nos aproximará, sin duda, a todos aquellos dispositivos maquínicos propios del pensamiento deleuziano tan valiosos para el artista, que acabarán generándonos esa energía capaz de favorecer y comprender el acto de creación desde el apoyo a la constancia, la insistencia y el esfuerzo como elementos esenciales en el camino a lo prodigioso, a lo auténtico y original y definiendo finalmente como activa, toda fuerza capaz de llegar al límite de su poder (Murciano, 2015, p.347).

Por otro lado, ilustrando el pensamiento nietzscheano y teniendo en cuenta la influencia inspiracional que el pensamiento de Heráclito supuso en la tarea nietzscheana, tanto como la de su mentor Schopenhauer, Nietzsche construirá su interesante teoría estética en torno a los conceptos de *voluntad de poder* y de *superhombre*, los cuales supondrán para el filósofo alemán la válvula cardíaca del comportamiento artístico, y para el artista, impulso imparable de creación. Desde este momento, el discurso nietzscheano defenderá una inteligencia como fiel servidora de los instintos.

Afianzar la noción de que, como seres humanos hemos de superarnos constantemente dentro de ese continuo movimiento que el propio existir impone, acabará derivando en una fuerte comprensión del Arte como vía esencial del ser humano para instalarse en la "realidad", al tiempo que Nietzsche asumirá la plena corporalidad desde el reconocimiento absoluto de una jerarquía de fuerzas cósmicas intrínsecas al individuo que, al igual que su mismísima *voluntad de poder*, aseguraban la inminencia de la diversidad como elemento ineludible en el que, a partir de ese momento, el artista se colocaba (Murciano, 2015).

Por último, y desde una extraordinaria perspectiva zambraniana, nos encontramos con el concepto de *Razón Poética*, acercándonos al pensamiento de María Zambrano y a ese concepto creado por ella misma desde su condición de filósofa, pero también desde su propia condición de artista, de poeta. Zambrano nos regala su *Razón Poética* con el fin de defender “la claridad de la razón como medio a través del cual descifrar las imágenes escondidas en lo originario de cada uno, una razón amplia capaz de asumir lo procedente de las sombras del ser humano...” (Murciano, 2015, p. 267).

Por tanto, el análisis zambraniano en torno a la creación artística se encuentra liderado por una *Razón Poética* que atendía tanto a la estética, como al contenido de lo creado, ambos aspectos capaces de aflorar gracias a la intuición, al instinto, a aquella capacidad excelsa propia de aquel que crea y que escucha para acabar manifestando. En palabras de Zambrano, “Ahí donde el ser es capaz de desaparecer en su hacer, aunque solo sea un instante, surgirá el germen de toda creación” Zambrano (citada en Murciano, 2015, p.385)

Así, comprender la *Razón Poética* como valioso instrumento de apoyo a la creación, una herramienta a través de la cual la verdad del ser no se pondrá en duda, porque tal como diría Zambrano, *Poética* sí, pero siempre *Razón*.

Metodología

La presente comunicación se apoya en la rigurosa investigación desarrollada por la autora de estas líneas en su Tesis Doctoral, “El Pensamiento Filosófico en el Arte Coreográfico Contemporáneo” y con ella por las numerosas fuentes de información a la que dicha investigación se expuso, teniendo en cuenta entre ellas, tanto obras completas, como publicaciones de prensa, ya fuesen digitales o en papel, para las cuales nos serviríamos de instituciones nacionales, como repositorios bibliográficos académicos, la Biblioteca Nacional o el Centro de Documentación de Música y Danza del INAEM (Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música). Además, claro está, de toda la documentación visual y documental *on line* a la que, afortunadamente pudimos acceder desde los propios PC. A todas estas fuentes hemos de añadirles las valiosas entrevistas personales que la autora realizó a coreógrafos actuales de la talla de Johan Inger, Chevi Muraday, o Marcos Morau que contribuyeron a confirmar o no, los hallazgos y conclusiones obtenidos.

Conclusiones

En definitiva nuestra intención en estas líneas, dadas sus características, queda abocada única y exclusivamente a una pequeña declaración de relación entre danza y pensamiento que creemos absolutamente necesaria de cara a su aplicación en los procesos de aprendizaje de nuestros futuros profesionales dentro del ámbito de las artes escénicas, por tanto, nuestras conclusiones quedarán resumidas a la pequeña información expuesta en estas líneas, aunque con el apoyo riguroso de la investigación exhaustiva que a ellas le precede.

Dicho esto, y, en conclusión, resumiremos que, tal como ya hemos mencionado en el capítulo correspondiente, ponerle nombre y apellidos a los instintos y a la intuición, se torna necesario para aquel que busca la creación. Reconocerlos y conceptualizarlos conduce a aquel que crea al intelecto, de modo que, tales elementos, se conviertan en herramientas imprescindibles que le permitan la configuración (Murciano, 2015).

Tal labor nos lleva, sin duda, a reconocer el pensamiento como arma, como elemento compañero en tan ardua tarea, lo que continúa confirmando positivamente nuestro objetivo principal, puesto que cuando de arte se trata y especialmente de danza, por su condición inseparable de la anatomía humana, la complejidad a la que es arrojado el danzante solo podrá ser solventada con la puesta en marcha de una variabilidad de medios que, inevitablemente, sean guiados por el pensamiento (Murciano, 2015).

Referencias

- Hernández Rodríguez, J.C. (2019). Pensamiento Crítico, un análisis filosófico del concepto. *Scientia in verba*, Mag.2, (Supl 1), 5-17. 2619-2586. Recuperado de <https://www.researchgate.net>
- Kant, M. (1984). *Crítica del Juicio*. Madrid. España. Espasa-Calpe.
- Murciano Fernández, I. (2015). *El Pensamiento Filosófico en el Arte Coreográfico Contemporáneo*. (doctoral) Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.

Influence of global crises on contemporary artistic creation. Second World War, the Great Recession and climate change: Background and current context

Carlos Asensio Sanagustin

Polytechnic University of Valencia, Spain

Abstract

The main theme of our research is about the influence that three of the most recent major crises have generated on artists when conceiving a series of work or an artistic project. The appearance of these periods of difficulty as a subject of representation is presented as a subject of analysis for some creators throughout the 20th and 21st centuries, manifesting themselves in multiple ways that affect both content and form. Many of these episodes indicate the cyclical condition of these events if their appearance is analyzed on the timeline. The forecasts on the result of the thesis, are in exposing the antecedents as well as the three most relevant events regarding the context of general crisis in our society such as the Second World War, the Great Recession of 2008 and climate change. Undoubtedly, these are social processes that have affected various artists when approaching their work, including the one who subscribes, to include this object of study as an important discursive element. Each one has channeled it and subsequently represented it under their particular point of view, choosing the most appropriate support according to their style or way of expressing themselves. Although personal production has been very important in our work, it is not placed as the main theme but something secondary that offers us the opportunity to talk about our work, although without doing it in an explicit way. As it's a project related to the dissemination as well as the study of artistic practice, the originality of the subject on which not much information has been published must be taken into account because at present many authors are creating based on it. As a result, and in order to arouse interest, it seeks to express it through a language accessible to the majority of society.

Keywords: Influence, global, crisis, contemporary art, creation.

Influencia de las crisis globales en la creación artística contemporánea. Segunda Guerra Mundial, Gran Recesión y cambio climático: antecedentes y contexto actual

Resumen

El tema principal de nuestra investigación es la influencia que tres de las grandes crisis más recientes han generado en los artistas a la hora de concebir una serie de obra o un proyecto artístico. La aparición de estos períodos de dificultad como sujeto de representación se presenta como tema de análisis para algunos creadores a lo largo de los siglos XX y XXI, manifestándose de múltiples formas que inciden tanto en el contenido como en la forma. Muchos de estos episodios indican la condición cíclica de estos eventos si se analiza su aparición en la línea de tiempo. Las previsiones sobre el resultado de la tesis, están en exponer los antecedentes así como los tres hechos más relevantes en cuanto al contexto de crisis generalizada en nuestra sociedad como son la Segunda Guerra Mundial, la Gran Recesión de 2008 y el cambio climático. Sin duda, se trata de procesos sociales que han afectado a diversos artistas

al acercarse a su obra, incluido el que se suscribe, para incluir este objeto de estudio como un elemento discursivo importante. Cada uno lo ha canalizado y posteriormente representado bajo su particular punto de vista, eligiendo el soporte más adecuado según su estilo o forma de expresarse. Si bien la producción personal ha sido muy importante en nuestro trabajo, no se coloca como tema principal sino como algo secundario que nos ofrece la oportunidad de hablar de nuestro trabajo, aunque sin hacerlo de manera explícita. Al tratarse de un proyecto relacionado tanto con la difusión como con el estudio de la práctica artística, hay que tener en cuenta la originalidad del tema sobre el que se ha publicado poca información porque en la actualidad muchos autores están creando a partir de él. Por ello, y con el fin de despertar el interés, busca expresarlo a través de un lenguaje accesible a la mayoría de la sociedad.

Palabras clave: influencia, global, crisis, arte contemporáneo, creación.

Acknowledgments

To Isabel Tristan Tristan. Thesis tutor.

References

- Arias, A. (2020). *The Battle for Ideas After the Pandemic: Criticism of Green Liberalism*. Madrid, The Books of the Waterfall.
- Burckhardt, J. (2021). *On the crisis in history*. Madrid, Sequitur Editions.
- Calvo Hernando, M. (1980). *The utopias of progress*. Barcelona, Guadarrama.
- Churchill, W. (2016). *The Second World War*. Madrid, The Sphere of Books, S.L.
- Diamond, J. (2019). *Crisis: How countries react at decisive moments*. Madrid, Editorial Debate.
- Francés, F., Rueda, J.F. (2017). *Jia Aili, Málaga, Cultural Management and Communication, S.L. - CAC*.
- Gröting, A. (2017). *Berlin Fassaden*. Berlin, Sternberg Press.
- Lescaze, Z. (2018). *12 Artists About: Climate Change*. New York, The New York Times Style Magazine.
- Niño Becerra, S. (2010). *The 2010 crash: The whole truth about the crisis*. Barcelona, Debolsillo Editorial.
- Piñel, R. (2016). *Consequences of II World War for German art*. Madrid, Faculty of Philology, Complutense University.
- Rees, M. (2019). *Moving forward: Prospects for humanity*. Barcelona, Editorial Critica.
- Stiglitz, J. (2011). *Freefall*. Madrid, Santillana General Editions, S.L.
- Zamora, M. (2021). *State of the matter / Matter of state*. Madrid, La Troupe.
- Zisek, S. (2012). *Living the end of time*. Madrid, Akal Editions, S.A.

CIVAE 2021 | July 14 -15, 2021

3rd Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Carlos Asensio Sanagustin,
Polytechnic University of Valencia, Spain

Influencia de las crisis globales sobre la creación artística contemporánea. La Segunda Guerra Mundial, la Gran Recesión y el cambio climático: Antecedentes y contexto actual.



Fig. 1. (Antecedentes). Muestra de la Die Entartete Kunst Ausstellung (1937). Fuente: cafeconvertes.com



Fig. 2. (Capítulo 1). Asta Gröting, Berlin Fassaden. Exposición en Zentrum für Zeitgenössische Kunst (2017). Fuente: carliergebauer.com



Fig. 3. (Capítulo 2). Ian Strange, 'HELP'. Fotografía digital de archivo. Proyecto Island (2015-17). Fuente: assemblpapers.com.au



Fig. 4. (Capítulo 3). Mario Zamora, State of Matter / Matter of State. Proyecto fotográfico. Fuente: clavoardiendo-magazine.com

INTRODUCCIÓN

El tema principal de nuestra investigación versa sobre la influencia que han generado tres de las grandes crisis más recientes sobre los artistas a la hora de concebir una serie de obra o un proyecto artístico. La aparición de estos periodos de dificultad como un tema de representación, se presentan como un tema de análisis para algunos creadores a lo largo del siglo XX y XXI, manifestándose con múltiples aspectos que afectan tanto al contenido como su forma.

HIPÓTESIS

La principal hipótesis de la que partimos es el hecho de considerar las crisis globales como un concepto de desarrollo en el arte contemporáneo. De tal manera, esperamos encontrar una relación de artistas que hayan sido influenciados por cada uno de los acontecimientos acotados en la investigación. La finalidad de esta tesis se basa en conocer con mayor profundidad cada uno de los casos y establecer lazos creativos entre estas áreas de estudio.

OBJETIVOS

1. Analizar los antecedentes temáticos, estableciendo los orígenes de tipo histórico que han motivado a los artistas posteriores.
2. Contextualizar el momento social relativo a cada una de las crisis globales sometidas a estudio.
3. Examinar de manera detallada el proceso creativo de cada uno de los proyectos, determinando la intencionalidad pretendida con su obra así como su extensión.
4. Establecer un paralelismo entre la producción personal y los diferentes trabajos de artistas con una vertiente temática similar.
5. Valorar la relevancia del tema a tratar y su influencia en el público.

METODOLOGÍA

La estrategia básica que utilizaremos será emplear un método de análisis comparativo donde se establezca un símil entre cada una de las épocas y los proyectos realizados por los artistas, para así determinar las características esenciales en cada caso particular. Por tanto, la podemos definir como una investigación de naturaleza teórico-práctica donde vamos a tener en cuenta a parte del contexto teórico y los ejemplos artísticos, un apartado dedicado a la recopilación de obra personal.

Para poder dar forma a la estructura general del trabajo y alcanzar respuestas concretas para los objetivos propuestos, es necesario hablar de los tres capítulos, al margen de los antecedentes, que van a conformar la tesis:

- Los antecedentes se van a extender desde mitad del siglo XX, coincidiendo con la exposición de arte degenerado, hasta casi finales del mismo.
- El primer capítulo, va a albergar a los artistas contemporáneos que durante los últimos quince años han contextualizado sus obras en el periodo marcado en los antecedentes.
- El segundo capítulo, se va a centrar en las creaciones de artistas que durante los últimos tres lustros, han abordado algunos proyectos relacionados con la Gran Recesión que estalló en el año 2008.
- El tercer capítulo, se focalizará sobre la creación relacionada con el cambio climático y las secuelas que han afectado al planeta durante la última década.

CONCLUSIONES

La principal utilidad derivada de nuestra búsqueda es crear un mayor contenido con respecto a un tema sobre el cual no se ha publicado todavía gran cantidad de información, debido al carácter novedoso y a su particular enfoque. Por otra parte, se trata de poner al alcance del público en general más conocimiento sobre el estado actual de las corrientes artísticas y el punto de vista de los artistas contemporáneos sobre este asunto.

BIBLIOGRAFÍA

Publicaciones

- CALVO HERNANDO, M. (1980). Las utopías del progreso. Barcelona, Guadarrama.
- NIÑO-BECERRA, S. (2010). El crash del 2010: Toda la verdad sobre la crisis. Barcelona, Debolsillo Editorial.
- STIGLITZ, J. (2011). Caída libre. Madrid, Santillana Ediciones Generales, S.L.
- ZIZEK, S. (2012). Viviendo el final de los tiempos. Madrid, Ediciones Akal, S.A.
- CHURCHILL, W. (2016). La Segunda Guerra Mundial. Madrid, La Esfera de los Libros, S.L.
- REES, M. (2019). En el futuro: Perspectivas para la humanidad. Barcelona, Editorial Crítica.
- DIAMOND, J. (2019). Crisis: Cómo reaccionan los países en los momentos decisivos. Madrid, Editorial Debate.
- ARIAS, A. (2020). La batalla por las ideas tras la pandemia: Crítica al liberalismo verde. Madrid, Los Libros de la Catarata.
- BURCKHARDT, J. (2021). Sobre las crisis en la historia. Madrid, Ediciones Sequitur.

Catálogos

- GRÖTING, A. (2017). Berlin Fassaden. Berlin, Sternberg Press.
- FRANCÉS, F.; RUEDA, J.F. (2017). Jia Aili, Málaga, Gestión Cultural y Comunicación, S.L. - CAC.
- ZAMORA, M. (2021). Estado de la materia / Cuestión de estado. Madrid, La Troupe.

Artículos de investigación

- PIÑEL, R. (2016). Consecuencias de la II Guerra Mundial para el arte alemán. Madrid, Universidad Complutense.
- LESCAZE, Z. (2018). 12 Artistas Sobre: Cambio Climático. Nueva York, The New York Times StyleMagazine.

Transferable skills and their value in artistic teaching: Reflections of professors and college students

Elena SV Flys, Sara Torres, Rubén Odogherty

Escuela Universitaria de Artes TAI- Universidad Rey Juan Carlos, España

Abstract

When starting an artistic career one of the biggest concerns of students and parents is finding a job afterwards. In addition, employers continue to demand that graduates acquire personal skills during their degrees to guarantee their professional success (Vera, 2016). To this end, a survey was conducted with students (1168) and teachers (300) to assess their perspectives on transferable skills and their relevance in each artistic field. This paper presents the preliminary results.

Keywords: transferable skills, employment and artistic disciplines.

El valor de las destrezas transferibles en las enseñanzas artísticas: Reflexiones de docentes y estudiantes universitarios

Resumen

Una de las inquietudes de estudiantes y padres al iniciar una carrera artística es el futuro laboral. Además, los empleadores demandan a las/os graduados haber adquirido destrezas personales que garanticen su éxito profesional (Vera, 2016). Con este fin, se realizó un cuestionario a estudiantes (1168) y docentes (300) para valorar sus perspectivas acerca de las destrezas transferibles y su relevancia en cada campo. Esta comunicación presenta los resultados preliminares.

Palabras clave: destrezas transferibles, empleabilidad, disciplinas artísticas.

Introducción

La infusión de destrezas transferibles en las enseñanzas artísticas es un tema de vital importancia para disminuir la brecha entre la formación universitaria y el mercado laboral. La Escuela Universitaria de Artes - TAI, es un campus en el que se imparte docencia de varias disciplinas artísticas (bellas artes, artes escénicas, música, fotografía y cinematografía), por lo que resulta un escenario idóneo para realizar un estudio de campo en donde analizar el valor que se dan a estas destrezas transferibles en cada disciplina y entre docentes, y estudiantes.

Este estudio, preliminar, resulta imprescindible para obtener un diagnóstico que permita implementar estrategias de formación de destrezas transferibles, curriculares y metacurriculares. El objetivo es establecer una vinculación entre estas destrezas y los empleos no directos propuestos por docentes y estudiantes, para fomentar así la vinculación entre formación y empleabilidad.

Marco teórico: Destrezas Transferibles

Las destrezas transferibles son conocimientos, habilidades y actitudes que todas las personas necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Deberían desarrollarse en toda la enseñanza o formación obligatoria, y actuar como base para un posterior aprendizaje a lo largo de la vida (Ramón, 2013), dado que son independientes de una asignatura concreta, y se basan en objetivos transversales.

Una destreza es una habilidad que se requiere entrenar para la adquisición de una competencia (COMISION EUROPEA, 2004). Diversos estudios señalan que las habilidades no cognitivas (destrezas transferibles) tienen un poder predictivo del éxito laboral (e.g. Cao & Nietfeld, 2007). Asimismo, estas destrezas integran componentes actitudinales, conductuales y cognitivos (Vera, 2016), y fomentan características interpersonales, tales como autorregulación, metacognición, autoeficacia, inteligencia emocional, adaptabilidad, pensamiento sistémico, habilidad para comunicarse asertivamente, capacidad para resolver problemas, creatividad, entre otras.

Guerra Báez (2019) las agrupa en tres categorías fundamentales: habilidades interpersonales, cognitivas y para el control emocional. La integración de herramientas no cognitivas en el currículo es una necesidad formativa en el conjunto del sistema económico y educativo actual (Martínez, 2011). De manera que la educación formal no sólo debe ofrecer formación en cualificaciones laborales, sino también debe hacerlo en habilidades personales, con el fin de estrechar la brecha entre la academia y el sector productivo (Gatti, 2005). Por lo tanto, esto sitúa a estas habilidades en la lista de prioridades en todo diseño o ajuste curricular, que ostente formar a las personas para el mundo del trabajo (Guerra Báez, 2019).

Metodología

Este estudio ha utilizado una metodología mixta combinando datos cuantitativos y cualitativos. Dichos datos se recogieron a través de un cuestionario que se envió a docentes y estudiantes del centro universitario de las artes TAI. El cuestionario constaba de 8 preguntas. Esta investigación se centra en dos de ellas, una relacionada con las destrezas transferibles (pregunta cerrada) y otra con la empleabilidad (pregunta abierta). Los/as participantes se distribuyen en 79 docentes y 392 estudiantes. Dentro del claustro se puede encontrar 30,91% de la especialidad de cine, 16,36% de bellas artes, 14,5% de fotografía, 14,5% de música y 23,64% de artes escénicas. De los 400 estudiantes 47,64% eran de la especialidad de cine, 12,00% de bellas artes, 10,55% de fotografía, 10,91% de música y 18,91% de artes escénicas. Los datos han sido analizados estadísticamente con el fin de alcanzar los objetivos marcados para el estudio. No obstante, es importante recalcar que este estudio es descriptivo principalmente.

Resultados

Para valorar qué destrezas transferibles tienen mayor relevancia desde las perspectivas de docentes y de estudiantes, se han destacado aquellas destrezas que superaron un 34% de selección y aquellas que no llegaron al 10%.

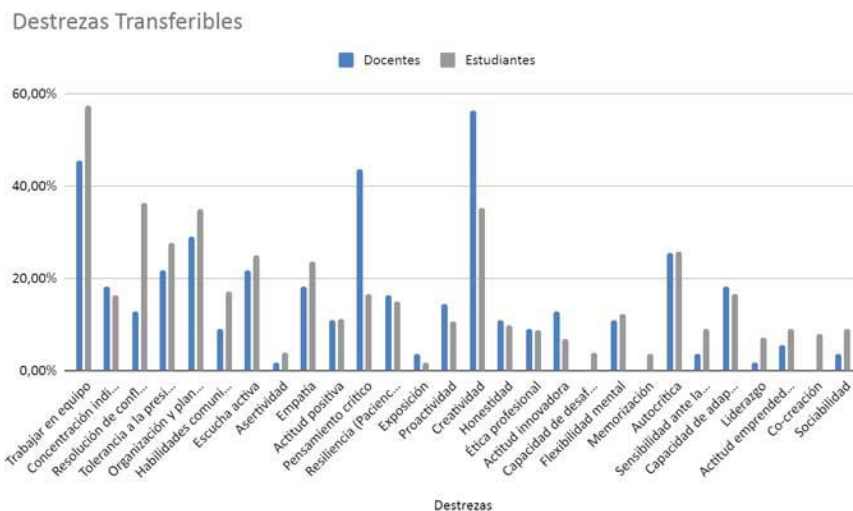


Figura 1. Destrezas Transferibles destacadas por estudiantes y docentes en todas las disciplinas.

Los resultados muestran que el alumnado (275 respuestas) destaca como destrezas principales a desarrollar el trabajo en equipo 57,45% (158), la resolución de conflicto 36,36% (100), la organización y planificación 34,91% (96) y la creatividad 35,27% (97). Las destrezas menos valoradas por esta muestra fueron la exposición 1,82% (5), la memorización 3,64% (10), la capacidad de desafiar normas 4% (11) y el liderazgo 7,27% (20). En cuanto al claustro, las destrezas más valoradas fueron: la creatividad 56,36% (31), el trabajo en equipo 45,45% (25), el pensamiento crítico 43,64% (24) y la organización y planificación 29,09% (16).

No obstante, estas destrezas variaron según disciplinas. Las destrezas más valoradas para el alumnado de cine (131) fueron el trabajo en equipo (84,73%) y la resolución de conflictos (55,72%). Para los/as estudiantes de artes escénicas (52) la primera destreza destacada fue la escucha activa (69,23%) y la segunda el trabajo en equipo (63,46%). Para fotografía (29) la organización y planificación fue la destreza más valorada (58,62%) seguida de la resolución de conflictos (37,93%). Para música (30) la destreza más valorada fue la organización y planificación (43,33%) seguida de la tolerancia a la presión (36,66%). Finalmente, en bellas artes (33) dieron mayor valor a la autocrítica (51,5%) seguida de la creatividad (48,48%).

Lo mismo sucedió al comparar los resultados del claustro entre las diferentes disciplinas. Así pues los/as docentes de cine (17) destacaron por encima de otras destrezas el trabajo en equipo (82,35%) seguido por la creatividad (47,05%). El claustro de artes escénicas (13) destaca el trabajo en equipo (61,53%) seguido de la creatividad (53,84%). En fotografía (8) y música (8) se destacaron la organización y planificación (50% en ambos campos). En segundo lugar, los/as docentes de fotografía seleccionaron tres destrezas: la tolerancia a la presión, pensamiento crítico y resiliencia, todas ellas con 37,5%. El claustro de música también destacó la escucha activa, la creatividad, la flexibilidad mental, la autocrítica y la capacidad de cambio con 37,5% todas ellas. Finalmente, en bellas artes (9) señalaron la creatividad (88,8%) seguido muy de cerca por el pensamiento crítico (77,77%).

En cuanto a empleos no directos los resultados obtenidos también fueron categorizados según disciplina. El alumnado de cine (131) destacó como posibles empleos no directos la docencia (señalada 8 veces) y ser crítico de cine (3 veces mencionado). Otros empleos que se señalaron de manera independiente han sido: creadores creativos de marca, ayudantes de dirección, showrunners, montadores, analistas de guión, programadores de festivales y operadores, entre otros. El alumnado de

artes escénicas (52) destacó principalmente la docencia (25 menciones) y ser coach actoral (10 menciones). Otros empleos que se mencionaron fueron: director/a de casting (6 menciones), guionista (3), director/a de escena (4), presentador de televisión (2), actores/actrices de doblaje (3), entre otros. Los/as estudiantes de fotografía (29) destacaron el trabajo en galerías (2) la gestión cultural (2), el trabajo online o en banco de imágenes (3) y el empleo en tiendas de fotografía. El alumnado de música (30) fue el que dio un mayor número de posibilidades donde ser compositores/as de canciones o creador de proyectos (dentro de lo cual se incluye arreglistas productores) propios fue lo más destacado (10), seguido de la gestión cultura (8) y la docencia (5). Otros empleos mencionados fueron representante/manager de músicos (2), creador de librerías de sonido, dirección de orquestas/coros, contable de estudios de grabación, o técnicos de sonido (2). El alumnado de bellas artes (33) señaló como opciones el trabajo en galerías o como comisarios (2), el diseño gráfico/ilustración (2) y la dirección artística.

En el caso del claustro de cine, se destacaron muchas funciones paralelas dentro del equipo de cine y como alternativas individuales: youtuber, redactor, gestor cultural o funcionario. En artes escénicas se señalaron funciones de educador de actividades (3), docencia (7), dirección (2) y coaching (3). En fotografía el claustro destacó labores como comisarios/as de arte (2), gestión cultural, postproducción de la fotografía (retocador, reproductor de colores) (2), docencia (2), investigación, fotoperiodismo y perito judicial especializado en manipulación fotográfica. En música se incluyeron las labores como productores (2), como docentes (4), como gestores o programadores incluyendo las figuras de booking & manager (6), y la autoproducción (2). Finalmente, en bellas artes se señalaron: la docencia (3), la gestión cultural (3), los trabajos como diseñadores/as (2), comisariado de exposiciones (2), la organización de programas educativos en museos, la investigación y el UX/UI.

Discusión

Se identificaron las destrezas más y menos destacadas por docentes y por estudiantes. Por ejemplo, para el alumnado no era destacable el pensamiento crítico teniendo un 16,73% en su valoración, mientras que para los/as docentes esta destreza era fundamental (43,64%). Por otro lado, mientras que el alumnado destacó la resolución de conflicto (36,36%) para los/as docentes esta destreza no fue resaltada dentro de las cuatro primeras (12,37%). Esto nos llevó a cuestionar dos elementos: el significado de cada destreza y cómo este podría variar entre personas y según las diferencias generacionales de los grupos consultados. Asimismo, al notar el número tan dispar de participantes entre ramas artísticas, se valoraron las opiniones de docentes y estudiantes según sus ramas artísticas.

Según se ha observado en los resultados, hay disciplinas donde docentes y estudiantes están alineados en relación a sus valoraciones, y otras donde no. Sin embargo, esto nos lleva a preguntarnos si es necesario o no que coincidan, teniendo en cuenta que los roles y las motivaciones no son las mismas. Por otro lado, nos pareció interesante la falta de presencia de algunas de las destrezas (quizá más vinculadas al entorno laboral), como liderazgo, por parte del claustro. Es de destacar que estas sí fueron señaladas (aunque en menor medida si se compara con otras destrezas) por el alumnado, así como las destrezas de sociabilidad, auto-emprendimiento y co-creación. Esto nos llevó a plantearnos si el/la estudiante se encuentra más cercano a las tendencias del mundo laboral y el claustro se basa en su experiencia pasada. Parece evidente que el factor generacional puede producir un impacto en la percepción de las destrezas. Además, teniendo en cuenta la demanda del mercado laboral, se hace necesaria la incorporación de actividades en relación al autoempleo y el emprendimiento, (con destrezas como "liderazgo" o "exposición").

Por último, se hizo una reflexión en relación al perfil del alumnado en cada disciplina y las valoraciones de las destrezas. Por ejemplo, el alumnado de artes escénicas valoró en mayor medida

el trabajo en equipo y las habilidades sociales, mientras que el alumnado de música o fotografía se inclinó más por la organización, la resolución de conflictos o la tolerancia a la presión. Por ello, nos planteamos en qué medida la elección de la disciplina artística predice las destrezas que serán más valoradas.

En relación al empleo no directo los empleos más mencionados fueron la gestión cultural y la docencia. Sin embargo, se observa dificultad para proponer empleos que se desvinculen directamente de la rama artística. Por ende, quizá sea fundamental, para futuros estudios, llegar a una conceptualización común en cuanto a empleo indirecto. Consideramos esto de vital importancia ya que es a través de esta identificación como podremos vincular las destrezas transferibles a la empleabilidad. Por ejemplo, el desarrollo de una destreza como habilidades comunicativas, puede facilitar a un estudiante el alcanzar una posición fuera del ámbito artístico. Algo que destaca Berk (2019) en su artículo; poder transmitir la visión de nuevos empleos y posibilidades que van más allá de la disciplina.

Conclusiones

Después de analizar los datos obtenidos se hace presente la necesidad de realizar definiciones operacionales de los términos “destrezas transferibles” y “empleo no directo”. Es llamativo que ni el alumnado ni el claustro hayan podido proponer una amplia variedad de empleos no directos. Esto podría significar que la formación está básicamente enfocada hacia las áreas disciplinares. Podemos inferir entonces que, si se reforzara la infusión de destrezas transferibles en el ámbito curricular, se podría a largo plazo cambiar estos datos dando mayores salidas de empleo a estos/as profesionales.

Por otra parte, se observa la necesidad de segmentar las preguntas por trayectos formativos, ya que nos permitiría identificar con más precisión las características de los perfiles de diplomatura, grado y máster. Así mismo, y teniendo en cuenta que la formación de estudiantes flexibles ayuda a reducir el absentismo, el posible burn-out y el abandono de estudios, se considera esencial potenciar estas destrezas dado que facilitarán la vida profesional –y personal- del alumnado.

Finalmente, recalamos el concepto de “empleabilidad” como motor de interés para una mejor relación entre ambos colectivos (alumnado y claustro), orientando el enfoque pedagógico hacia las posibilidades reales de inserción laboral.

Referencias

- Berk, S. (2019). Becoming More than My Title: From K-12 Art Teacher to Director of a University-Wide Entrepreneurship Initiative. *Art Education*, 36-40.
- Cao, L., Nietfeld, J. (2007) Conciencia metacognitiva de los estudiantes universitarios sobre las dificultades de aprendizaje. Ajuste de estrategias de estudio. *Revista australiana de psicología educativa y del desarrollo*, 7, 31-4. Recuperado de: <http://www.newcastle.edu.au/group/ajedp/>
- Comisión Europea. (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida un marco de referencia europeo*. Dirección General de Educación y Cultura.
- Gatti, B. (2005) Habilidades cognitivas y competencias sociales. *Enunciación*, 123-132. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/229152589>
- Guerra-Báez, S.P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar y Educativa*, 23. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Martínez, J. A. (2011). La empleabilidad: Una competencia personal y una responsabilidad social. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccscs/15/jamg.html>
- Ramón, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *CINZONTLE*, 23, pp. 27-32. Recuperado de: <https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2456>
- Vera, F. (2016). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: Clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Akademèia*, 7(1), 53-73. Recuperado de: <http://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/137>

SEEDS OF PEACE: A programme to alleviate violence in schools through art

Teo. San José

Artist and educator, Spain

Abstract

Seeds of Peace: A programme to alleviate violence in schools through art, is a programme born from the experience of working for two school years in the Montgó School in Denia, Alicante, Spain. Between 2009 and 2011 I collaborated in the implementation of the EDUCARTE project of the Generalitat Valenciana. This was an official project aimed at trying to alleviate violence in schools through art. During these two courses I was able to develop and put into practice all the theories and techniques that have created the book and the programme "Seeds of Peace". Art is one of the few activities where we can reinforce the child's capacity to create. Developing "Conscious Confidence" in children is what has allowed us to have good results. We not only want the child to believe in him/herself, but also to be aware of it. That they need as little as possible the emotional reinforcement of others. One of the most effective concepts for us is the absence of judgement. We help the child to be able to create his own space, where he does not have to explain what he does or feels. He creates his own emotional space and this gives him confidence...

Keywords: seeds of peace, conscious trust, art, own space, dynamic equilibrium.

SEMILLAS DE PAZ: Un programa para paliar la violencia en los colegios a través del arte

Abstract

Semillas de Paz: Un programa para paliar la violencia en los colegios a través del arte, es un programa que nace de la experiencia surgida del trabajo durante dos cursos escolares en el Colegio Montgó de Denia, Alicante, España. Entre los años 2.009-2.011 estuve colaborando en la realización del proyecto EDUCARTE de la Generalitat Valenciana. Este fue un proyecto oficial dirigido a intentar paliar la violencia en los colegios a través del arte. Durante estos dos cursos pude desarrollar y poner en práctica todas las teorías y técnicas que han creado el libro y el programa "Semillas de Paz". El arte es una de las pocas actividades donde podemos reforzar en el niño su capacidad de crear. Desarrollar la "Confianza Consciente" en los niños es lo que nos ha permitido tener buenos resultados. Buscamos, no sólo que el niño crea en él mismo, si no que además sea consciente de ello. Que necesite lo menos posible el refuerzo emocional de los demás. Uno de los conceptos que más eficacia nos genera es la ausencia de juicio. Nosotros ayudamos a que el niño sea capaz de crear un espacio propio, donde no tenga que dar explicaciones de lo que hace o siente. Crea su propio espacio emocional y esto le da confianza.

Palabras clave: semillas de paz, confianza consciente, arte, espacio propio, equilibrio dinámico.

Introducción

Describir la experiencia que supuso colaborar con 500 niños¹ de un colegio público, con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años es, poco menos que de vértigo: Cuantas emociones, cuanto aprendizaje de estos grandes maestros que son los niños.

Llegué pensando que como profesional de la escultura y la educación iba a poder desarrollar un programa previo, pensado y elaborado durante días...

Sencillamente se desvaneció en el primer contacto con una de las aulas. Me quedé en blanco... apenas unos minutos después estaban contentos y soltando emociones. ¿Qué sucedió?...intentaré transmitir, en breves frases, la experiencia. Siempre os queda la posibilidad de ampliarla leyendo el libro:

Semillas de Paz

El arte terapéutico que permite pasar:

Del miedo a la curiosidad.

De la violencia a la Paz.

Una experiencia de vida.

Cuerpo de texto

Así se podría definir el conjunto de vivencias que dieron forma a un libro, montones de charlas, talleres y un mar de sonrisas. Acabar con la violencia escolar es una gran asignatura para todas las sociedades, prácticamente todos los colegios o institutos que conozco tienen su propio programa o estrategia, y todos están muy contentos...aparentemente, pero en todos ellos sigue existiendo la violencia; actualmente es más problemático ya que se crea a través de las redes sociales y lo móviles, es decir: incontrolable y las 24 horas del día.

La experiencia "Semillas de Paz" se plantea dentro del programa EDUCARTE de la Generalitat Valenciana. España. Se concedieron 5 ayudas anuales a 5 colegios públicos de la Comunidad. Hay unos 2500 colegios en toda la Comunidad. Era poco, pero permitió que el Colegio Montgó de la ciudad de Denia fuese uno de los agraciados y fue su directora, quién en aquel momento conectó conmigo; entonces era el profesor y director del taller de Escultura del Ilmo, Ayuntamiento de la ciudad de Denia. Alicante. España.

Mi poca experiencia en colegios de niños me hizo desistir de la oferta de dirigir y realizar las actividades. Por fin acepté un trimestre que se convertiría en dos cursos escolares.

¿Cuál era el programa, la idea el concepto?, había varios, aunque la experiencia que tuve con la primera clase, me dejó claro que todas mis ideas y lecturas iniciales no servirían para nada.

Una de las peculiaridades, como escultor, es la de ser capaz de improvisar, de crear de la nada, de dirigir mis actividades y obras en base a la intuición: una gran maestra en este caso.

Había algunos conceptos que estaban muy definidos:

- No se trataba de enseñarles técnicas artísticas.
- El arte era la excusa para llegar a su interior.
- Tenían que crearlo, sentirlo ellos...sin valoración.
- Era importante crear algún tipo de testigo permanente en el entorno para recordarles cada día su evolución personal.

¹ Aunque se utilice la expresión "niños", en todos los casos siempre se hace referencia a niños y niñas.

Los primeros ejercicios se realizaron con técnicas básicas de arte, como son el dibujo, la pintura o el modelado, posteriormente cada trimestre me llevó a innovar y crear espacios y formas de realización diferentes que nos permitieron llegar a construir en cada etapa una escultura entre todos los alumnos del colegio, tanto en el interior como en el exterior del recinto (ver documentación fotográfica adjunta).

Me pareció la mejor manera de utilizar el arte era como camino para, sin juicio o valoración, permitir que los niños fuesen creando un espacio interior propio, un lugar donde solamente ellos pudieran llegar o sentir; y que les diera esa confianza en ser capaces de hacer cosas, objetos, intervenciones: que ellos sintieran que eran importantes, bonitas, valiosas...es decir, qué para ellos fuese un reflejo de sus capacidades, no de sus carencias.

Los niños, desde el primer momento, reaccionaron muy bien, se entusiasmaron y pronto iban por los pasillos del centro buscándome o preguntándome cuando les tocaba: tardaba una semana lectiva en recorrer todos los cursos del colegio.

El primer salto que generó un gran impacto fue al terminar el primer trimestre y elegir como escultura para realizar entre todos los niños, una pirámide, que después fueron dos: una de madera y estructura metálica realizada por todos los niños entre los 3 y los 6 años. Se instaló en el pasillo interior del colegio. Y una segunda realizada con ladrillos y una estructura metálica. Se instaló en los jardines del centro. Tanto en una, como en la otra, con sus 1,70 m de altura permitía el paso, acceso o uso de su interior por los niños. (Ver fotografías adjuntas).

Pudimos ver como los niños al pasar por el lado de las esculturas buscaban con los ojos su pieza, les brillaban los ojos de entusiasmo, sobre todo cuando iban los padres y abuelos a recogerles y les llevaban a verlas.

Pasadas unas semanas ya no le prestaban tanta atención, pero su subconsciente lo veía y les decía: Esa es mi pieza y esto es bonito, esta en el colegio. Nadie les aportaba comentario o valoración sobre su participación, no era necesario, ellos lo sabían y sentían.

Tan buen resultado nos llevó a convertirlo en una constante y cada trimestre se cerraba con una o dos esculturas de este tipo, que se convirtieron en patrimonio del colegio y en unos testigos del paso del programa y sus positivos resultados.

Todos los días me sentaba en el patio a la hora del almuerzo o recreo para poder ver y valorar la evolución del programa; esto se podía materializar en el comportamiento en el patio. Así pude comprobar cómo se iban cambiando las relaciones entre los niños, sobre todo cuando aparecían alumnos nuevos de otros países, culturas o colores de piel. Había niños de más de 20 países diferentes. Iban llegando a lo largo del curso, con todos los acontecimientos que esto acarrea.

Conclusiones

Sin duda el programa es un éxito ya que terminamos con el absentismo escolar: los niños se sentían reforzados en el colegio, prueba de ello es que cada día preguntaban más. Se acabó con el Bulling y aumento el rendimiento escolar.

Pudimos comprobar la relación emocional tan intensa que se generó con los alumnos.

Con respecto al profesorado tuvimos unos cambios muy significativos: Inicialmente parte de los maestros estaban un poco indignados, pensaban que ya se bastaban ellos para enseñar plástica a sus alumnos. Según fue avanzando el programa pudimos comprobar su entusiasmo y como apuntaban ideas y resoluciones para su propio uso; esto hizo que en los últimos días pudieramos hacer un encuentro y que se me invitase al cierre oficial de los cursos.

La mejor valoración que podemos hacer es animar a los colegios e institutos a que apliquen este programa u otro similar, donde se colabore con los profesionales habituales del centro: quienes mejor conocen a sus alumnos. Lo ideal es que tenga una cierta constancia, un periodo mínimo de 3 meses puede aportar resultados valorables y además, nuestros cursos de formación se basan en dar a conocer a los maestros y profesores el concepto de “Confianza Consciente” aplicado a ellos mismos, para que lo puedan implementar sin necesitar de nuestra asistencia, ya que cada profesional lo podrá realizar de acuerdo a sus propias inquietudes.

Referencias

- Calvino, I. (1988). *Le città invisibili*. Traducción al castellano: Aurora Bernárdez, Ciudades invisibles, (2011), Madrid: Siruela.
- Elannoy, L. (2015). *Neuroartes*. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- D'Ors, P. (2014). *Biografía del silencio*. Madrid: Siruela.
- Lailach, M. (2007). *Land Art*. Colonia: Taschen.
- Schama, S. (2006). *El poder del arte*. Londres: Crítica.
- López Quintás, A. (2009). *Descubrir la grandeza de la vida*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Whitman, W. (1855). *Leaves of grass*. Traducción al castellano: Jose Luis Chamosa y Rosa Rabadán, Hojas de hierba, (2014) Barcelona: Austral Básicos.

Memory as the raw material of the architecture project

Eduardo Delgado Orusco

University of Zaragoza, Spain

Abstract

The architecture project is the result of an internal process and its raw material is, to a large extent, memory. The project itself is an intentional manipulation of the same: the understanding of the enunciated program, its eventual criticism and the development of how many mental operations and transformation of space and matter to give a consistent and consistent response are the result of a journey of back and forth to our memory. Moreover, it is projected from memory: for this reason, it is necessary to exercise and recover one's own experience of the world and of things and to treasure new experiences to mature. This consideration is what leads to the trip or to reading - finally, another type of trip - as food for memory and, consequently, for the project. Inner journey and outer journey. In teaching the architecture project, it is necessary to delve into the memory of the student, in their most primary experiences related in turn to basic principles of architecture. A good example could be that of gravity, but also that of light, transparency, movement, direct vision and glaze and many others. Around these questions it is possible to develop complete courses that awaken in the student the ability to reflect and perform exercises that delve into the most elementary concepts of the discipline. There is a depth in these exercises that dialogues with the essentials of architecture and that, in the field of pedagogy, generate confidence and with-naturalness of the student with the discipline and that will probably always be remembered. Such is the responsibility of these first skirmishes and it is exciting that former students - today architects with a career built behind them - still remember those first exercises with amazement.

Keywords: Architecture, Project, Memory, Travel, Reading.

La memoria como materia prima del proyecto de arquitectura

Resumen

El proyecto de arquitectura es el resultado de un proceso interior y su materia prima es, en gran medida, la memoria. El proyecto mismo es una manipulación intencionada de la misma: la comprensión del programa enunciado, su eventual crítica y el desarrollo de cuantas operaciones mentales y de transformación del espacio y de la materia para dar una respuesta consecuente y consistente son el resultado de un viaje de ida y vuelta a nuestra memoria. Es más, se proyecta desde la memoria: por ello es preciso ejercitar y recuperar la propia experiencia del mundo y de las cosas y atesorar nuevas experiencias que madurar. Esta consideración es la que conduce al viaje o a la lectura —al fin, otro tipo de viaje— como alimento de la memoria y, en consecuencia, del proyecto. Viaje interior y viaje exterior. En la docencia del proyecto de arquitectura se hace necesario bucear en la memoria del alumno, en sus experiencias más primarias relacionadas a su vez con principios básicos de la arquitectura. Un buen ejemplo podría ser el de la gravedad, pero también el de la luz, la transparencia, el movimiento, la visión directa y la veladura y otros muchos. En torno a estas cuestiones es posible desarrollar cursos completos que despierten en el alumno la capacidad para reflexionar y realizar ejercicios que se

adentren en los conceptos más elementales de la disciplina. Hay una profundidad en estos ejercicios que dialoga con lo esencial de la arquitectura y que, en el ámbito de la pedagogía, generan confianza y con-naturalidad del alumno con la disciplina y que probablemente serán recordados siempre. Tal es la responsabilidad de estas primeras escaramuzas y resulta emocionante que antiguos alumnos —hoy arquitectos con una trayectoria construida a sus espaldas— recuerden todavía con asombro aquellos primeros ejercicios.

Palabras clave: Arquitectura, Proyecto, Memoria, Viaje, Lectura.

Las asignaturas iniciales del área de Proyectos arquitectónicos están cargadas de enorme peso y responsabilidad pues recae sobre ellas el establecimiento de las categorías necesarias para asentar la secuencia de materias —del mismo área y aún de otras— que vendrán después.

Algo análogo podría decirse de las asignaturas de las otras áreas en cuanto son, en muchos casos, herramientas e instrumental para el desarrollo del proyecto. Aquí se podrían mencionar las del área de Expresión Gráfica, pero también las de Composición —que dotan al alumno de otro instrumental, de referentes culturales y de claves críticas para el proyecto—, de las relacionadas con la construcción, las instalaciones y las estructuras —que ofrecen el *cómo* del proyecto— y así con prácticamente todas las disciplinas presentes de los estudios de arquitectura.

Se hace así necesario tener una gran vocación para acometer la docencia correspondiente, pues estas asignaturas tienen una serie de peculiaridades que a continuación se van a ir desgranando. Con esta docencia se hace preciso desplegar un planteamiento ilusionante, atractivo y verificable para que el alumno confirme su elección o, por el contrario, sea capaz de discernir sobre sus capacidades de cara a la futura culminación de sus estudios.

Para lo anterior se hace necesario por tanto ofrecer una bienvenida al entusiasmo natural del alumno que verá en estas asignaturas el primer encuentro con la que ha sido su determinación al elegir su carrera universitaria. Es frecuente encontrar en el alumno una mirada luminosa que bajo ningún concepto puede defraudarse. El docente de estas primeras asignaturas de proyectos arquitectónicos debe renovar cada curso su capacidad para enfrentarse a este capital de ilusión para saber enfrentarlo y conducirlo.

Se hace preciso dejar clara la condición del proyecto, de la arquitectura a la que se busca una aproximación. Para esta labor se puede acudir a la descripción que hacía el profesor José Manuel López-Peláez al evocar precisamente su emocionado paso como alumno por el aula del profesor Francisco Javier Sáenz de Oíza:

(...) «la arquitectura como actividad artística impulsada desde la potencia del creador y con capacidad de despertar emociones. Pero el arte también como juego en lo que tiene de enfrentamiento aventurado con el enigma, de prueba a ganar en la que cada paso será una baza conquistada al problema que se trata de resolver» (López Peláez, 1988. p. 183).

Por lo tanto las primeras clases deben servir para el establecimiento de un pacto docente. En mi trayectoria personal siempre he encontrado en la primera clase la ocasión de ofrecer discretamente mi propia experiencia vital y profesional como hilo de conexión con el alumnado. Hay un gran reto por delante pero, finalmente, no hay diferencia esencial entre docente y discente. Espera mucho trabajo y algo de tiempo, pero con el compromiso de ambas partes los resultados llegarán. Es preciso llegar a establecer en este comienzo los cimientos de una verdadera palestra de laboriosidad, lealtad mutua y compromiso.

En este sentido puede apuntarse la perentoria necesidad de formar y contar con equipos de profesores que entiendan la exigencia de esta labor, de este trabajo. Docentes dispuestos al esfuerzo continuado de atención a los alumnos, a sus necesidades y a sus limitaciones. Puede decirse que el trabajo asociado a esta primera etapa es tan esforzado —si no más— que el correspondiente a los últimos niveles de proyectos en la escuela, en los que los documentos que hay que revisar son lógicamente mucho más numerosos y densos.

Es preciso explicar que la arquitectura, para la que en definitiva se trabaja, es un resultado de extraordinaria complejidad y a la que debemos acercarnos con respeto, atención y constancia. Sus muchos componentes —sus saberes— deben ser aproximados con paciencia aunque también con determinación y tenacidad. En este momento crucial se hace necesario tender puentes de confianza y complicidad con el alumno ofreciéndoles caminos operativos eficaces desde el respeto y la atención. Desde la experiencia personal debe ofrecerse aquella confianza y la ayuda oportuna para que cada alumno vislumbre, encuentre y transite su camino personal. No es posible ofrecer atajos o recetas fáciles. Pero hay no obstante herramientas, experiencia y voluntad de ayudar a cada uno en esa tarea.

Una vez planteado este pacto docente —nuestra compañía, nuestra voluntad y nuestra experiencia, a cambio de su determinación, de su trabajo y de su compromiso— probablemente la primera acción concreta debería ser acabar con los prejuicios, con las construcciones equivocadas relativas a la condición del arquitecto y a lo que es y lo que deja de ser la arquitectura. Se hace preciso limpiar la mente del alumno adentrándose en el camino planteado y todavía por explorar. Muchas veces se detectan confusiones —sobre el rol social del arquitecto, su condición económica o su estatus— que deben ser eliminadas. Pero este paso es, como todo el proceso, delicado y debe hacerse con naturalidad y nunca entendido como un enfrentamiento. Puede detectarse alguna resistencia en el alumno, pero esta cederá o ira cediendo cuando se encuentre o se vayan vislumbrando los contenidos propios de la disciplina y, en consecuencia, se vaya encontrando un camino personal.

Es preciso viajar al hondón del alumno para ralentizar su tiempo interior y hacerle entrever —al menos— la capacidad transformadora, el tesoro de la creatividad que late bajo la elección de estos estudios. Se trata por tanto de ocupar el lugar dejado por los prejuicios con la ilusionante seguridad que deberá actualizarse a cada momento durante el futuro devenir de sus estudios. El arquitecto, y durante algunos años profesor, Alejandro de la Sota explicitaba esta misma preocupación precisamente en la memoria preparada para la oposición a la cátedra de la asignatura de Elementos de Composición en el año 1970:

«Nuestros alumnos están lejos en su preparación psicológica de acercarse a la arquitectura. Es inevitable pensar si a las demás profesiones llega el nuevo alumno con tantos (prejuicios) como a la arquitectura; un estudiante de física o de astronomía va virgen a su facultad. La deformación cierta que trae a nuestra escuela es grande y arraigada, tal vez, en algunos casos, no la pierde nunca.

Desde que se nace, desde antes de nacer, el hombre está inmerso en la arquitectura, en la buena o en la mala y la “marca” psicológica es evidentemente fuerte, desde el útero materno, primera arquitectura que el hombre conoce, ese hombre está condicionado por ella». (De la Sota, 1970, p. 57)

Para insistir posteriormente, en el apartado metodológico de la memoria, titulado Organización ideológica con su desarrollo, poniendo esta inquietud en el primer objetivo del curso:

«a) Anulación de prejuicios. A través de charlas sobre temas generales que den al alumno una visión amplia y evolutiva del mundo donde va a desenvolverse, tanto desde el punto de vista del arquitecto, como de la arquitectura». (De la Sota, 1970, p. 61)

Se hace preciso despejar la mente de supuestas lecciones aprendidas y abrirse a la fascinación ante la realidad y a la confianza en que esa realidad tiene que ver con el propio alumno, con cada uno de los participantes. La madurez humana puede establecerse en el momento en el que la persona se hace consciente de su capacidad de alterar el devenir de las cosas que hasta ese momento creía

dependiente de factores externos. Carles Martí Arís señalaba la importancia del concepto de transformación como motor del proyecto. Pues así el arquitecto –aun siendo estudiante– debe ser capaz de advertir que el orden material del mundo que le rodea depende, al menos en parte, de su voluntad, de su iniciativa y de su competencia.

Esta apertura derivará en la atención al mundo, a las cosas, a todo lo que nos rodea, ya sea físico o conceptual:

«El inventario de lo cotidiano se convierte entonces en una invocación espiritual. (...) lo que importa (en él) no son tanto los elementos cuanto las relaciones que se crean entre ellos y el campo de fuerzas y tensiones que esto provoca». (Martí Arís, 2019. pp. 48 y 49)

Es necesario favorecer continuos ejercicios de práctica perceptiva que desmenucen la realidad, que la ordenen, que permitan su manipulación, entendida esta en su más noble y positivo sentido. En esta línea me hizo particular ilusión descubrir que el profesor Jesús Aparicio titulaba uno de los libros de los que es autor con una expresión muy utilizada en nuestro taller: Enseñando a mirar. (Aparicio, 2011).

Se trata de nuevo de ralentizar el tiempo interior de los alumnos para aprender a entender las cosas, a nombrarlas, a aprenderlas y traducirlas al plano del pensamiento. El primer objetivo propuesto para estas asignaturas debería ser la atención al mundo, la fascinación por su manifestación y la voluntad de su comprensión. Lo primero observar y después pensar.

Se hace preciso gastar —invertir— el tiempo necesario en explicar que el proyecto es el resultado de un proceso interior. Y que su materia prima es, en gran medida, la memoria. El proyecto mismo es una manipulación intencionada de la misma. La comprensión del programa enunciado, su eventual crítica y el desarrollo de cuantas operaciones mentales de transformación del espacio y de la materia para dar una respuesta consecuente y consistente. Se proyecta desde la memoria: por ello es preciso ejercitar y recuperar la propia experiencia del mundo y de las cosas, y atesorar casi con avaricia nuevas experiencias. Esta consideración es la que llevará a tratar más adelante en este mismo texto del viaje o de la lectura —al fin, otro tipo de viaje— como alimento de la memoria y, en consecuencia, del proyecto. Viaje interior y viaje exterior.

En este sentido me ha gustado encontrar en la reciente publicación de las memorias del neurólogo español Joaquín M. Fuster las bases médicas de este convencimiento. (Fuster, 2020) De hecho toda su biografía científica se orienta a la realidad de que la parte jerárquicamente superior y más evolucionada del cerebro humano —el córtex prefrontal— es la encargada de guiar la acción orientada a metas, es decir, la inteligencia que puede anticipar, prever, planificar, proyectar, realizar, configurando la “memoria de lo porvenir”. Es decir que, siguiendo a Fuster, no solo la memoria es el alimento del proyecto, sino que es su único sustento. El título de uno de sus artículos podría funcionar como emocionante resumen de esta idea: *«Past makes the future»*. (Fuster y Bressler, 2015).

Así se entiende que toda esta teoría docente nace de entender que la práctica proyectual que se pretende en el aula y fuera de ella, nace de la memoria interior del alumno: memoria más o menos consciente que será el alimento propicio de su propio trabajo. Por esta razón, se hace necesaria una primera indagación en la experiencia de cada alumno en busca de sus recuerdos en relación con los principios de la arquitectura. Se tratará de hacerlos patentes.

La acción del proyecto es transitiva. ¿Qué se proyecta si no es a uno mismo? El propio pensamiento, la experiencia, la memoria. Para hablar es preciso tener algo que decir. Por esta razón es preciso alimentarse para ello. No obstante este crecimiento interior es paulatino y difícilmente puede acelerarse. De hecho, cada alumno tendrá su tiempo propio de aprendizaje. Por ello es preciso cultivar una cierta paciencia compatible con el entusiasmo y con el afán de llegar a ser arquitecto, de tratar con la arquitectura.

Por la razón expuesta, se hace necesario bucear en la memoria del alumno, en sus experiencias más primarias relacionadas a su vez con principios básicos de la arquitectura. Un buen ejemplo podría ser el de la gravedad, pero también el de la luz, el de la transparencia, el movimiento, la visión directa y veladura y otros muchos. En torno a estas cuestiones es posible desarrollar cursos completos que despierten en el alumno la capacidad para reflexionar y realizar pequeños ejercicios que se adentren en los conceptos más elementales de la disciplina.

Para ilustrar lo que se quiere decir y el tipo de ejercicios a los que se hace referencia podría ayudar el trabajo de artistas como Juan Navarro Baldeweg, cuya obra primera en torno a su estancia en el *Center for Advanced Visual Studies* del Instituto Tecnológico de Massachusetts, invitado por su director Georgy Kepes, ha sido extensamente investigada por Ignacio Moreno, compañero de docencia en esta escuela y en estas asignaturas (Moreno, 2017). Al respecto puede ser ilustrativa la cita de Gilles Deleuze que abre este libro:

«Aprender concierne esencialmente a los signos. Los signos son el objeto de un aprendizaje temporal y no de un saber abstracto. Aprender es, en primer lugar, considerar una materia, un objeto, un ser, como si emitieran signos por descifrar, por interpretar. No hay aprendizaje que no sea “egiptólogo” de algo». (Deleuze, 1995)

Serían pequeñas escaladas, escaramuzas en las que el alumno desarrollará destrezas y se hará consciente de las dificultades pero también de un cierto dominio sobre temas intrínsecamente relacionados con la arquitectura. Son ejercicios parciales que dejan de lado deliberadamente la complejidad de la arquitectura tal y como se entiende en los últimos cursos del Grado, en el Máster o, en definitiva, en el mundo profesional, pero que permiten un tránsito en sus cotas más bajas pero no por ello más elementales. Al contrario: hay una profundidad en estos ejercicios que dialoga con lo esencial de la arquitectura y que, en el ámbito de la pedagogía, generan confianza y con-naturalidad del alumno con la disciplina de la arquitectura y que probablemente serán recordadas siempre. Tal es la responsabilidad de estos primeros ejercicios y resulta emocionante que antiguos alumnos —hoy arquitectos con una trayectoria construida a sus espaldas— recuerden todavía con asombro aquellos primeros ejercicios.

References

- López-Peláez, J. M. (1988). Oíza y el reflejo del *Zeitgeist*. En *El Croquis*. 32/33. Monográfico dedicado a Francisco Javier Sáenz de Oíza.
- De La Sota, A. (2002). Memoria preparada para la oposición a la cátedra de Elementos de Composición en el año 1970. En M. Puente (Ed.), *Alejandro de la Sota. Escritos, conversaciones y conferencias*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Fuster, J. M. (2020). *El telar mágico de la mente. Mi vida en neurociencia*. Barcelona: Ariel.
- Fuster, J. M., Bressler, S. L. (2015). Past Makes Future: Role of pFC in Prediction. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 27(4), 639-654. MIT Press. Cambridge.
- Moreno, I. (2017). *Dibujos mentales. Principios del universo creativo de Juan Navarro Baldeweg*. Madrid: Ediciones asimétricas.
- Martí Aris, C. (2019). *Silencios elocuentes*. Madrid: Ediciones asimétricas.
- Aparicio Guisado, J. (2011). *Enseñando a mirar*. Buenos Aires: Editorial Nobuko.
- Deleuze, G. (1995). *Proust y los signos*. Barcelona: Anagrama.

The art applied to the teaching of sports games: An analysis of the perception of future teachers of secondary education

Irene López Secanell

Florida Universitaria, España

Abstract

This work analyzes the perceptions of 22 future secondary school teachers about 5 interdisciplinary didactic units between physical education and contemporary art are analyzed. The didactic methodology used is based on the subjectivation phases proposed by López (2021) and García and Chiva (2018): prerational, rational and transrational phase. The analysis methodology is mixed. On the one hand, a quantitative methodology is used by means of a questionnaire of 5-point Likert-type questions to analyze how each phase influences the development of technique, tactics, creativity, self-management, motivation, social relationships and the management of the uncertainty of the students. In addition, a qualitative methodology is used to analyze the open questions of the questionnaire, which have the purpose of seeing the positive and negative aspects of each phase and what the incorporation of art in the transrational phase implies for the students. The results obtained allow us to affirm that the prerational and rational phase favor a better understanding of technical and tactical principles compared to the transrational one. The transrational and rational phase are those that favor more social relationships, motivation and self-management. The transrational phase favors more the development of creativity in relation to the others. Regarding the incorporation of art in the session, the students affirm that it mainly helps them to be more creative, to incorporate new variants in the games, to use new materials, to manage uncertainty and to relate apparently unconnected contents. It is concluded that the transrational phase can be an alternative to sports teaching methodologies to help students develop more creative practices that favor their subjectivity.

Keywords: physical education, art, TGfU, creativity, secondary education.

El arte aplicado a la enseñanza de juegos deportivos: Un análisis de la percepción de futuros/as maestros/as de educación secundaria

Resumen

El presente trabajo analiza las percepciones de 22 futuros maestros/as de secundaria sobre 5 unidades didácticas interdisciplinarias entre la educación física y el arte contemporáneo. La metodología didáctica utilizada se basa en las fases de subjetivación propuestas por López (2021) y García y Chiva (2018): fase preracional, racional y transracional. La metodología de análisis es mixta. Por una parte, se utiliza una metodología cuantitativa mediante cuestionario de preguntas tipo Likert de 5 puntos para analizar cómo cada fase influye en el desarrollo de la técnica, la táctica, la creatividad, la autogestión, la motivación, las relaciones sociales y la gestión de la incertidumbre del alumnado. Además, se utiliza una metodología cualitativa para analizar las preguntas abiertas del cuestionario, las cuales tienen la finalidad de ver los aspectos positivos y negativos de cada fase y qué implica para el alumnado la incorporación del arte en la fase transracional. Los resultados obtenidos permiten afirmar que la fase

preracional y racional favorecen una mejor comprensión de los principios técnicos y tácticos en comparación con la transracional. La fase transracional y racional son las que favorecen más las relaciones sociales, la motivación y la autogestión. La fase transracional favorece más el desarrollo de la creatividad en relación a las otras. Respecto a la incorporación del arte en la sesión, el alumnado afirma que les ayuda principalmente a ser más creativos, a incorporar nuevas variantes en los juegos, utilizar nuevos materiales, gestionar la incertidumbre y relacionar contenidos aparentemente inconexos. Se concluye que la fase transracional puede ser una alternativa a las metodologías de enseñanza deportiva para ayudar al alumnado a desarrollar prácticas más creativas que favorezcan su subjetividad.

Palabras clave: educación física, arte, TGfU, creatividad, educación secundaria.

Introducción

En el presente trabajo pretendemos analizar las percepciones de 22 futuros maestros/as de secundaria sobre 5 unidades didácticas interdisciplinares entre la educación física y el arte contemporáneo. La metodología didáctica utilizada se basa en la subjetivación enfocada al juego, un procedimiento por el que el estudiante experimenta de manera libre, autónoma e intrínseca la práctica lúdica (García y Chiva, 2018). Según López (2021) y García y Chiva (2018) este proceso se compone de tres fases, las cuales se han utilizado para desarrollar cada una de las unidades didácticas:

Fase preracional: se propone al alumnado que sea consciente de las infinitas posibilidades de jugar sin modificar la esencia del juego. El método pedagógico que se asocia con esta fase es la enseñanza técnico-deportiva. En este primer momento pedagógico del proceso de subjetivación, el alumnado adquiere conocimientos sobre las técnicas y tácticas básicas de los distintos deportes mediante instrucción directa.

Fase racional: pedimos al alumnado que reflexione la técnica y la táctica del deporte. El método pedagógico que se relaciona con esta fase es el TGfU (*Teaching Games for Understanding* según sus siglas en inglés, o 'método comprensivo de iniciación deportiva'). A través del TGfU, el profesorado modifica el juego con la intención de generar tensión entre la práctica lúdica y las técnicas y tácticas adquiridas (por ejemplo, mediante el cambio de tamaño de la pelota, de las dimensiones del campo o de las reglas). Posteriormente, el alumnado elimina dicha tensión a través de la reflexión sobre el sentido de su práctica de una manera más profunda y compleja.

Fase transracional: se le otorga autonomía y libertad al alumno/a para escoger un juego dentro del currículum, dándole el papel protagonista en la sesión. En esta fase el alumno/a experimenta el deporte como una práctica corporal singular y única que busca trascender de manera continua cualquier saber sobre la técnica y táctica de dicho deporte. Para desarrollar esta fase utilizamos arte contemporáneo como catalizador de experiencias transformadoras.

Metodología

Participantes

La propuesta diseñada se ha realizado con 22 estudiantes (5 mujeres y 17 hombres) del Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria de la Florida Universitària (Catarroja, Valencia).

Desarrollo de las unidades didácticas

Los alumno/as formaron 5 grupos de trabajo. Cada grupo tenía que realizar una unidad didáctica donde se trabajaba una tipología de juego distinta: Invasión, blanco y diana y 2 de cancha dividida y muro (Davis y Peiró, 1992). Todas las unidades didácticas llevadas a cabo contaban con un total de 5 sesiones de 45 minutos cada una y seguían una misma estructura basada en las fases de subjetivación descritas anteriormente.

Instrumento de análisis

El cuestionario se dividía en tres bloques que correspondían a cada una de las fases de subjetivación: fase preracional, racional y transracional. A todas las fases había el mismo número de preguntas a excepción de la transracional. En la fase preracional y racional se incluían 7 preguntas tipo Likert (siendo el nivel 1 "Totalmente en desacuerdo" y el nivel 5 "Totalmente de acuerdo") sobre los principios técnicos del deporte practicado (1, 10, 19), a los principios tácticos (2, 11, 20), la creatividad (3, 12, 21), las relaciones sociales (4, 13, 22), la gestión de la incertidumbre (5, 14, 23), la motivación (6, 15, 24) y la autogestión (7, 16, 25) y dos preguntas abiertas sobre los aspectos positivos y negativos de cada fase. La estructura era la misma en la fase transracional, pero añadiendo una última pregunta abierta sobre en qué aspectos (técnicos, tácticos, relaciones sociales, creatividad, etc.) les ha ayudado la incorporación del arte en esta fase.

Resultados

Tabla 1.

Resultados cuestiones Likert fases preracional, racional y transracional

Indicadores	FP					FR					FT				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comprensión de los principios técnicos	0%	0%	0%	6,8%	92,2%	0%	0%	0%	2,2%	97,8%	0%	23,1%	7,7%	38,5%	30,8%
Comprensión de los principios tácticos	0%	0%	6,9%	7,1%	84%	0%	0%	0%	2,9%	97,1%	0%	7,7%	23,1%	30,8%	38,5%
Favorecer el desarrollo de la creatividad	12%	39,7%	18,3%	9,8%	20,2%	0%	0%	2,1%	20,9%	77%	0%	0%	0%	7,7%	92,3%
Favorecer las relaciones sociales	0	0	23%	19,7%	57,3%	0%	0%	15%	14,7%	69,2%	0%	0%	0%	2,7%	92,3%
Favorecer la gestión de la incertidumbre	20%	39,9%	16,1%	14,2%	9,8%	0%	0%	0%	38%	61%	0%	0%	0%	15,4%	84,6%
Favorecer la motivación	12,2%	17,8%	32,2%	27,8%	10%	0%	0%	15,4%	8,6%	76%	0%	0%	0%	7,7%	92,3%
Favorecer la autogestión	12,1%	32,1%	25,8%	17%	13%	0%	0%	15,4%	38,5%	46,2%	0%	0%	7,7%	7,7%	84,6%

FP: Fase preracional

FR: Fase racional

FT: Fase transracional

Aspectos positivos y negativos por fases

Respecto a los aspectos positivos de la fase preracional destaca conocer la técnica y la táctica del deporte (100%). En la fase racional afirman una progresión en la dificultad (3,2%), cambio de materiales (41,20%), creatividad (38%) y trabajo en equipo (42,5%). Por último, para la fase transracional destacan: divertido (65,2%), motivante (77,3%), Practicar del deporte de forma distinta (88,4%), creatividad (90,1%), relacionar contenidos aparentemente inconexos (92,2%) e incorporar variaciones en los deportes (95,5%).

Respecto a los aspectos negativos, para la fase preracional indican el aburrimiento (57%) y la falta de motivación (76%). En la fase racional se evidencia el exceso de pausas (14%) y la evolución lenta del aprendizaje de la técnica y la táctica (23,3%). Finalmente, en la fase transracional afirman como aspectos negativos el tiempo de montaje (80%) y la probabilidad de perder la esencia del deporte a enseñar (10%).

Aspectos en que ayuda la incorporación del arte en la sesión

Tabla 2.

Resultados sobre la incorporación del arte a la sesión

Indicadores	Porcentaje	Descripción
Ser más creativo	94,6%	"Las obras de arte me han inspirado a buscar otras formas creativas de plantear la sesión" TRANS-8
Incorporar nuevas variantes al juego	91,2%	"Te permite incorporar variantes innovadoras en los juegos." TRANS-2
Utilizar nuevos materiales	43,3%	"Me ayudó a plantearme el juego utilizando diferentes materiales no convencionales de EF". TRANS-14
Gestionar la incertidumbre	42,1%	"Valorar situaciones de incertidumbre a las que aplicar actividades innovadoras y lúdicas" TRANS-07
Relaciones entre contenidos de ámbitos distintos	34,9%	"Me ha ayudado a relacionar la EF con temáticas que a priori no tienen relación." TRANS-17
Desarrollar mi técnica	7,7%	"He podido aplicar la técnica a nuevas situaciones." TRANS-3
Desarrollar mi táctica	6,7%	"Hemos podido mejorar la técnica y la táctica mediante situaciones de juego inciertas." TRANS-5

Conclusiones

Si comparamos los resultados obtenidos en las tres fases, podemos afirmar que la fase preracional y racional favorecen una mejor comprensión de los principios técnicos y tácticos en comparación con la transracional. En cambio, las fases transracional y racional son las que favorecen más las relaciones sociales, la motivación y la autogestión. Por último, la fase transracional es que favorece más el desarrollo de la creatividad en comparación con la preracional y la racional.

Respecto a los aspectos positivos de la fase preracional se confirma que esta permite conocer la técnica y la táctica del deporte. No obstante, se destaca como aspecto negativo el aburrimiento y la falta de motivación. En relación a este resultado, López (2021) afirma que en ocasiones el profesorado hemos perdido nuestra capacidad de asombrar y siempre repetimos los modelos que hemos aprendido durante la formación docente (Sharp y Green, 1975).

Como aspectos positivos de la fase racional destacan el trabajo en equipo, la creatividad, el cambio de materiales y la posibilidad de progresar en la dificultad. Este resultado va en relación a las investigaciones de Úbeda, Monforte y Devís (2017) y Hastie y Curtner-Smith (2006) que concluyeron que, entre las ventajas de este modelo, se encuentran la creación de un clima inclusivo y la mejora del pensamiento táctico, lo que promueve la satisfacción del aprendizaje del estudiante y su implicación activa, y permite obtener altos niveles de diversión y una correcta resolución de los conflictos planteados. No obstante, debemos tener en cuenta que el alumnado destaca como aspectos negativos destacan la evolución lenta de la técnica y la táctica y el exceso de pausas.

En relación a la fase transracional, como aspectos positivos destacan la incorporación de variaciones en los deportes, relacionar contenidos aparentemente inconexos, la creatividad, practicar el deporte de forma distinta a la convencional, la motivación y la diversión. Como aspectos negativos destaca el tiempo de montaje y perder la esencia del deporte a enseñar.

Respecto a la incorporación del arte en la sesión transracional, el alumnado afirma que les ayuda principalmente a ser más creativos, a incorporar nuevas variantes en los juegos, utilizar nuevos materiales, gestionar la incertidumbre y relacionar contenidos aparentemente inconexos. Estos resultados van en línea con las ideas de Harman (2018) y Biesta (2010) quienes consideran el arte como una posibilidad para explorar otra EF, que se aleje de los discursos de rendimiento y que conecte con la esencia del juego para permitir a sus jugadores desarrollar un proceso de subjetivación desde lo lúdico (García & Chiva, 2018).

Referencias

- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Davis, J., Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en la Educación Física: La salud y los juegos modificados*. INDE.
- García, W., Chiva O. (2018). El juego como proceso de subjetivación en educación física y su justificación curricular. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 38(13), 147-156. doi: <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v13i38.1070>
- Harman, G. (2018). *Object-Oriented Ontology: A New Theory of Everything*. Penguin Books.
- Hastie, P. A., Curtner-Smith, M. D. (2006). Influence of a hybrid Sport Education—Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11(01), 1-27. doi: <https://doi.org/10.1080/17408980500466813>
- López, I. (2021). *Aprendiendo educación física en torno al arte contemporáneo*. INDE.
- Sharp, R., Green, A. (1975). *Educational and social control. A study in progressive Primary Education*. Routledge & Kegan Paul.
- Úbeda, J., Monforte, J., Devís, J. (2017). Percepción del alumnado sobre una Unidad Didáctica de enseñanza comprensiva de los juegos deportivos de invasión en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (31), 306-311. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.53507>

Learning with catoptric anamorphosis. An educational experience

Irene Sánchez-Ramos

Universidad Politécnica de Madrid, Spain

Abstract

Optical illusions, mainly projective ones, have always been intimately related to geometry, more concretely with concepts such as projectivity. In this paper it is presented an intervention carried out with 4th year of Secondary Education students (15-16 years old) in which catoptric anamorphosis was used to study projective mechanisms. This intervention was developed in five phases corresponding to the phases of van Hiele's teaching-learning process. In addition, the transition from group to individual work was enhanced, so that the student was acquiring greater independence during the process. The results indicate that this methodology was very well received among the students and achieved a slight improvement in the attitude of the students towards the study of geometry and its perception of applicability. In addition, the final works had high quality and most of the students ended up satisfied with the work done. For all these reasons, we can conclude that this initiative, framed in the field of the teaching of geometry through optical illusions, presents a methodology that is of interest and achieves the proposed results.

Keywords: catoptric anamorphosis, geometry education, arts education, optical illusions, Van Hiele's teaching-learning phases.

Aprendizaje con anamorfosis catóptrica. Una experiencia educativa

Resumen

Las ilusiones ópticas, principalmente proyectivas, siempre han estado íntimamente relacionadas con la geometría, más concretamente con conceptos como la proyectividad. En este trabajo se presenta una intervención realizada con alumnos de 4º de Educación Secundaria (15-16 años) en la que se utilizó la anamorfosis catóptrica para estudiar los mecanismos proyectivos. Esta intervención se desarrolló en cinco fases correspondientes a las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje de van Hiele. Además, se potenció la transición del trabajo en grupo al trabajo individual, de manera que el alumno fue adquiriendo una mayor independencia durante el proceso. Los resultados indican que esta metodología fue muy bien recibida entre los estudiantes y logró una leve mejora en la actitud de los estudiantes hacia el estudio de la geometría y su percepción de aplicabilidad. Además, los trabajos finales tuvieron gran calidad y la mayoría de los alumnos terminaron satisfechos con el trabajo realizado. Por todo ello, podemos concluir que esta iniciativa, enmarcada en el campo de la enseñanza de la geometría a través de ilusiones ópticas, presenta una metodología que resulta de interés y consigue los resultados propuestos.

Palabras clave: anamorfosis catóptrica, educación en geometría, educación artística, ilusiones ópticas, fases de enseñanza-aprendizaje de Van Hiele.

Introduction

Geometry has always been a common matter of study at schools all around the world. Nevertheless, some authors such as Gamboa Araya & Ballesterero Alfaro (2009) or Goncalves Tavares (2006) have shown that students find difficulties with both comprehension and motivation of the matter and they do not appreciate the importance of geometry for their future and its applications. These problems have been also perceived by the researcher in her work as a geometry teacher in some Spanish high schools.

There have been some approaches to solve these problems focusing on the application of geometry in optical illusions and, more concretely, in anamorphosis, such as the researches of Barreto & Lieban (2017); Fenyvesi & Häikiöniemi (2015) and Symeonidou (2016). It is important to emphasize that all these researches have been done in the last six years, which means that it is a field with an important career path.

Therefore, this work aims to continue with this research path to find a methodology that encourages the learning of geometry in secondary school and improve motivation and perception of the applicability of the subject in students.

Acquisition of space capabilities

When we are planning the teaching of geometry to our students, it is crucial to consider the velocity and the way they acquire the spatial abilities. Therefore, it is important to focus on the process of teaching-learning to obtain good results. To get it, the Van Hiele marriage proposed in 1957 five phases of learning, summarized in Table 1. The experience described in this paper is based on these five phases.

Table 1.

*Summary chart of Van Hiele's five phases of learning
(Fuys et al., 1995, page 7; la Torre Gómez, 2003, pages 112-113)*

Phase 1. Information	Phase 2. Guided orientation	Phase 3. Explication	Phase 4. Free orientation	Phase 5. Integration
The teacher dialogues with the students about the matter which is going to be treated to know the students' interpretations.	The student makes tasks organized sequentially by the teacher to let the student explore. Most of them should be one-task activities.	The student becomes conscious of the relations and learns the technical language which accompanies the subject matter. The students must express themselves with the minimum intervention of the teacher.	The student learns, by doing more complex tasks, to find his/her own way in the network of relations.	The student summarizes all that he/she has learned about the subject, then reflects on his/her actions, and obtains an overview of the newly formed network of relations now available.

Experiencing through anamorphosis

The intervention was designed to be applied in the grade of 4º de ESO (corresponding to the 10th grade in the American education system with ages between 15 and 16) with 15 students in the subject Plastic, Visual and Audio-visual Education (Arts). This course was chosen because these students are supposed to be more mature than students from lower courses. For that reason, they are more capable to understand the geometrical processes that are used in the creation of anamorphic images.

The objective was to work with concepts such as perspective, projectivity, and reflection. Therefore, this proposal was designed with a five-phase structure based on the five phases of teaching-learning by Van Hiele, although they have not been strictly pursued.

Phase 1. Information

This was a preliminary phase that provided information to determine the level of students and to prevent the difficulties the students would face. Only one activity for this phase was applied in the experience, that is explained in Table 2.

Phase 2. Guided orientation

This phase had an orientation function aimed at providing students basic information to offer them tools to develop the project in the next phases. For that reason, the teacher had to be very active at this moment, as it is summarized in Table 2, providing the theoretical concepts that were necessary to create catoptric anamorphosis.

Table 2.
Summary chart of phases 1 and 2

Phase 1	Phase 2
Objective: To get information about the knowledge of students about the topic to be treated.	Objective: To make the students conscious about the problematic and theoretical concepts related to the general objective of this proposal.
Activity 1 Questioning Technique	Activity 2 Explanation of conical perspective and projectivity, mirrored reflection and examples of anamorphosis
The teacher asked questions to the students to generate a debate in which the teacher got the objective of this phase.	The teacher made a short explanation about the topics that would be applied in the next phases of the experience.

Phases 1 and 2 were developed in a 20-30 minutes' session. In the first phase, a lack of knowledge about this topic was detected, but that was partially solved in the second phase. Nevertheless, the next phases, with a more practical activity, were good to clarify all previous concepts.

Phase 3. Explication

The students were taking on greater prominence in this phase, solving short exercises to acquire a better comprehension of the mechanism of catoptric anamorphosis through the activities explained in Table 3. Besides, the students were divided in groups of four or three people with the objective to propitiate the dialogue and generate debate.

Table 3.
Summary chart of phase 3

Objective: To know how catoptric anamorphosis work and the tools needed for its realization.		
Activity 3 Anamorphic image and cylindrical mirror	Activity 4 Investigation about the virtual image of a grid	Activity 5 Investigation about the virtual image of a deformed grid
The students received an anamorphic image and a cylindrical mirror, and they had to explore and answer some questions about the image deformation and the virtual image in the mirror.	The students had to analyze the deformation of an orthogonal grid depending on the position of the cylindrical mirror with respect to the grid.	After analyzing the deformation of an orthogonal grid, the students were given a grid deformed that was seen orthogonal in the cylindrical mirror. They had to answer some questions about it.

These activities were easy to complete for students and very clarifier. Students completed it in a short time and the work in groups helped to level all of them.

Phase 4. Free orientation

In this fourth phase, students were given greater freedom to settle the necessary knowledge for the final phase. That is why the students carried out an action, defined in Table 4, of greater duration and complexity than the previous ones so that they can put into practice the results of their prior research and acquire a more unified knowledge.

In this phase, there was an important level step because of the design chosen. The complexity of this activity (Fig. 1) was high and many students had problems to understand how anamorphosis works. It would be important to emphasize that this phase was quite frustrating for some students. However, with the support of their teammates and the punctual help of the teacher, all groups completed successfully the task.

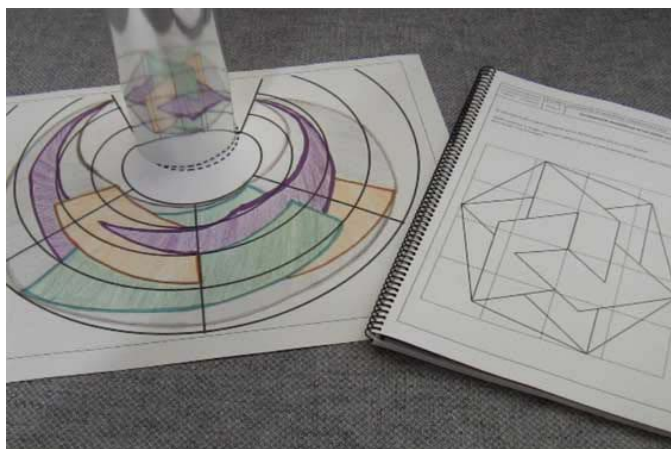


Figure 1. Activity 6, Irene Sánchez-Ramos, 2019. In activity 6 students had to deform a given design to be able to watch it in a cylindrical mirror

Phase 5. Integration

This last phase, summarized in Table 4, consisted on the integration of the acquired knowledge. The students had to make their own anamorphic designs, thus this phase was the freest and allowed to develop creativity. After the frustration of the previous phase, in this last activity students developed their creativity with great results. Designs were in some cases very aesthetic and showed a good comprehension of the mechanisms of catoptric anamorphosis.

Table 4.

Summary chart of phases 4 and 5

Phase 4	Phase 5
Objective: To acquire the necessary knowledge to perform catoptric anamorphosis.	Objective: To internally assimilate and incorporate the knowledge acquired by the students.
Activity 6 Anamorphic deformation of a given design	Activity 7 Anamorphic deformation of own design
Students were given a design and a deformed grid so that the view in the cylindrical mirror was an orthogonal grid. They had to draw that design so that it looked rectified on the cylindrical mirror surface.	Students had to develop their own anamorphic design. To achieve that, they were given two templates, one with an orthogonal grid and the other with a deformed grid.

Results

The results were analyzed in two ways. In one hand, the teacher made an observation of the development of the experience. In the fourth phase, a certain level of frustration could be observed in some students, who took longer than expected to understand the mechanisms of anamorphosis and it could be observed that group work was very positive in that cases. Despite this, the results (Fig. 2) were very satisfactory in general and the students submitted good works in the last phase, where they had to demonstrate and consolidate the knowledge acquired.

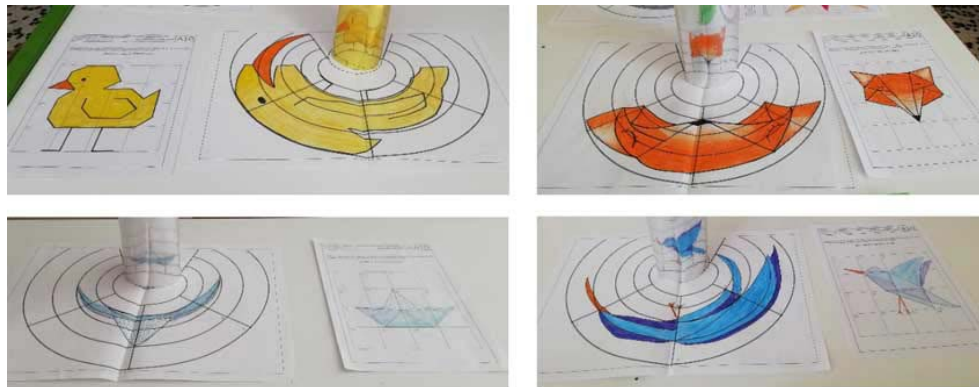


Figure 2. Final results of students, Irene Sánchez-Ramos, 2019.

This is a selection of final works of the students. These works show that the concepts of anamorphosis were learnt and creativity was developed in the last phase

On the other hand, a survey was carried out on the students after the experience to determine their perspective on the intervention. In that survey, 80% of the students stated that working in phases and doing work in groups and later individually had helped their learning, placing special emphasis on the importance of cooperative work. Regarding the degree of difficulty, 4 of the 15 students considered it high or very high, while the remaining 11 considered it of medium difficulty. 93.3% of the students, that is, 14 of the total 15, ended up happy with the result of their work, an appreciation that is equal to the degree of satisfaction observed by the teacher. Finally, regarding the influence of this experience on the students' perception of geometry, in 20% of the cases their attitude towards the study of geometry had improved and in 33.3% of them the perception of the application of geometry in the professional world had improved.

Conclusions

The results obtained have been satisfactory, so we can conclude that the initiative may be of interest for its application in the classroom. The methodology of work in groups and in phases that progress according to the phases of teaching-learning has been emphasized by both the teacher and the students as a valid methodology, following the line of other researches. In addition, the application of anamorphosis, being this an optical illusion little known by the students and that can be quite striking, can constitute an important stimulus for the students' approach to geometry and for its application in art subjects.

Acknowledgments

I am grateful to the Colegio Salesiano Domingo Savio in Madrid for being able to carry out this experience during my period of work at the center.

References

- Barrantes, M., Blanco, L. J. (2004). Recuerdos, expectativas y concepciones de los estudiantes para maestro sobre la geometría escolar. *Enseñanza de Las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 22(2), 241–250.
- Barreto, M., Lieban, D. (2017). The Magic of Anamorphosis in Elementary and Middle School. *Bridges 2017 Conference Proceedings*, 553–556. Tessellations Publishing.
- Castiblanco, A., Urquina, H., Camargo, L., Acosta, M. (2004). Pensamiento geométrico y tecnologías computacionales. *Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Enlace Editores Ltda. Bogotá, Colombia*.
- Fenyvesi, K., Hähkiöniemi, M. (2015). Design Anamorphosis in Math Class. *Bridges Proceedings*.
- Gamboa Araya, R., Ballesterero Alfaro, E. (2009). Algunas reflexiones sobre la didáctica de la geometría. *Cuadernos de Investigación y Formación En Educación Matemática*, (5).
- Goncalves Tavares, R. (2006). ¿Por qué los Estudiantes no logran un Nivel de Razonamiento en la Geometría? *Revista Ciencias de La Educación*, (27), 83–98.
- Symeonidou, I. (2016). Anamorphic Experiences in 3D Space: Shadows, Projections and Other Optical Illusions. *Nexus Network Journal*, 18(3), 779–797. doi: <https://doi.org/10.1007/s00004-016-0298-4>

Teaching of architectural projects and their tools: from the mental to the material

Eduardo Delgado Orusco

University of Zaragoza, Spain

Abstract

The freehand drawing, but perhaps with greater intensity the production of models, appeals to the tactile condition of the creative process of the architectural project. In this circumstance, the extension of thought that occurs between the hands is updated, a kind of materialization that drawing - or other procedures - through the computer make difficult precisely because of its interface, the screen. Just as video-conference is insufficient to meet a person, to get the project right, to approximate their reality of all kinds - conceptual, volumetric, plastic, and even constructive - we need this verification, which is the drawing by hand or the model also built with one's own hands. This observation is not minor and derives from our way of knowing the world: it is a holistic experience in which the separation we make by reason of the senses is a simplification. Our way of knowing is a whole and its dissection limits in an unspeakable way the experience of things, people and places. The previous observations are particularly pertinent in these comments dedicated to learning the trade, where tangible results are intended, the first architectures, but without forgetting that what is important is hidden from the eye. At least to the superficial glance. We cannot forget that the true objective of teaching is the inner transformation of the student. The self-awareness of his capabilities and the way — always new, always old — to achieve it. The goal is not one-to-one projects. The objective is the student's project —or the student as a project— his personal path that, as it is followed, is being formed. The poet's words may never make more sense than here: "... walker, there is no path, the path is made by walking."

Keywords: Architectural projects, tools, drawing, model, touch.

Docencia de proyectos arquitectónicos y sus herramientas: de lo mental a lo material

Resumen

El dibujo a mano alzada, pero quizá con mayor intensidad la producción de maquetas, apela a la condición táctil del proceso creativo del proyecto arquitectónico. En esta circunstancia se actualiza la extensión del pensamiento que se produce entre las manos, una suerte de materialización que el dibujo —u otros procedimientos— a través del ordenador dificultan precisamente por su interfaz, la pantalla. Así como para conocer a una persona nos resulta insuficiente la video-conferencia, para acertar en el proyecto, para aproximar su realidad de toda índole — conceptual, volumétrica, plástica, e incluso constructiva— necesitamos de esta verificación que es el dibujo a mano o la maqueta construida también con las propias manos. Esta observación no es menor y deriva de nuestro modo de conocer el mundo: se trata de una experiencia holística en la que la separación que hacemos por razón de los sentidos resulta una simplificación. Nuestro modo de conocimiento es un todo y su disección limita de manera indecible la experiencia de las cosas, las personas y los lugares. Las anteriores observaciones son particularmente pertinentes en estos comentarios dedicados al aprendizaje del oficio, donde se

pretenden los resultados tangibles, las primeras arquitecturas, pero sin olvidar que lo importante está oculto a la mirada. Al menos a la mirada superficial. No podemos olvidar que el verdadero objetivo de la docencia es la transformación interior del alumno. La autoconciencia de sus capacidades y de la forma —siempre nueva, siempre antigua— de conseguirlo. El objetivo no son los proyectos uno a uno. El objetivo es el proyecto del alumno —o el alumno como proyecto— su camino personal que, a la vez que se recorre, se va formando. Puede que nunca adquieran más sentido las palabras del poeta que aquí: «...*caminante no hay camino, se hace camino al andar*».

Palabras clave: Proyectos arquitectónicos, herramientas, dibujo, maqueta, táctil.

El atractivo de la condición creativa de la docencia de proyectos arquitectónicos en sus primeras fases puede acarrear un riesgo cierto de olvidar su carácter instrumental y *perder el norte* de lo que de fondo se pretende: el aprendizaje de las técnicas y destrezas necesarias para la redacción de proyectos con la vocación de ser construidos, una verdadera aproximación a lo disciplinar.

Es por esta razón que el mismo equipo docente encargado debe darse un decidido *paso al frente* en busca de la disciplina arquitectónica, del proyecto de arquitectura. Superada la fase voluntariamente experimental y de exploración personal que representan, en muchos ámbitos, las asignaturas de la primera fase del área de proyectos, debe introducirse al alumno en la disciplina propia del proyecto de arquitectura. Este paso se debe explicitar, haciendo ver a los participantes en el taller que en el estadio anterior se han desarrollado herramientas interiores útiles para la nueva fase. El hecho de que se conserve una cierta continuidad en el equipo docente, contribuirá también de manera efectiva a entender que no se trata de un nuevo comienzo ni de una disciplina distinta, aunque sí de un nuevo nivel.

En este segundo nivel de la disciplina de proyectos el objetivo debe ser desarrollar proyectos explícitos de arquitectura. Pero al alumno se le deben ir administrando las condiciones del proyecto con algún grado de simplificación para favorecer el manejo de las que queden. Así por ejemplo conviene, no eludir pero sí simplificar, la condición tectónica del proyecto, su resolución constructiva, dado que el alumno desconoce las técnicas asociadas necesarias. También es posible simplificar el lugar, ofreciendo paisajes o entornos dotados de orientación pero con un grado reducido de definición: un pavimento, un muro, un árbol. Y menciono estos tres elementos no por casualidad, pues se corresponden con los datos de partida del primer proyecto de arquitectura que realicé en mi *Alma Máter*, la Escuela de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid, en la asignatura de Elementos de Composición cuyo responsable era el profesor Juan Navarro Baldeweg.

No es conveniente ignorar o negar la riqueza del problema arquitectónico real, pero si pactar una simplificación que, aunque permita hablar de todos los aspectos del proyecto, a la vez los jerarquice y procure una solución de complejidad limitada.

En este punto debe mantenerse el carácter intelectual del proyecto de la misma forma a como se planteaba la acción creativa en los ejercicios correspondientes al nivel anterior de proyectos. Efectivamente es importante —como ya se ha apuntado— que el alumno entienda la continuidad con el nivel anterior en el que debería haber disfrutado y obtenido resultados con un notable carácter lúdico y un alto grado de satisfacción. Se quiere reivindicar el proyecto como ejercicio mental, intelectual, superando ese prejuicio que asocia al buen arquitecto con el buen dibujante. No es lo mismo de ninguna de las maneras. La memoria preparada por el profesor Alejandro de la Sota para la oposición a cátedra del año 1970 cobra pertinencia al apuntar —no sin contundencia— entre los objetivos de su docencia el siguiente enunciado:

Hacer comprender al alumno cómo la arquitectura es un proceso mental y su representación gráfica es solamente su proyección, relacionando el conocimiento de la obra mediante visitas o exposición de diapositivas, con las representaciones gráficas de las que se valió el arquitecto para exponer sus conceptos (Sota, 1970).

Así, el dibujo pasa a ser un instrumento de acompañamiento. En algún caso puede no tener un carácter ni siquiera protagonista. Herramienta capital en esta fase deberán ser también las maquetas. Pero maquetas de gran sencillez, maquetas abstractas entendidas como instrumental de trabajo y nunca —o casi nunca— como resultado.

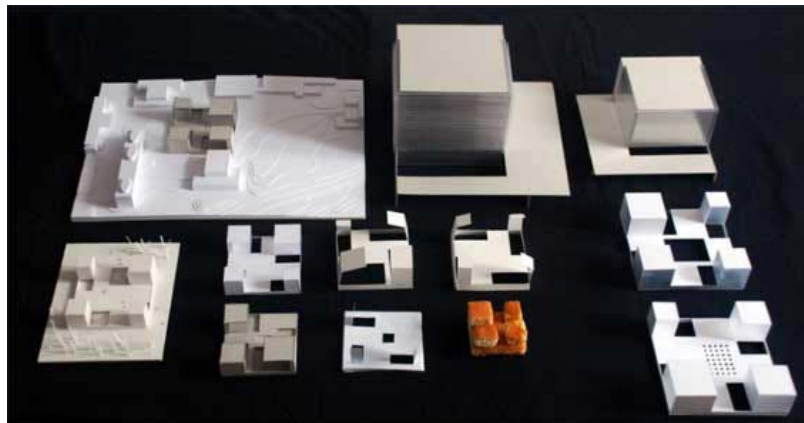
En este punto puede hablarse de la reciente multiplicación de recursos para hacer maquetas rápidas que nos han traído, no tanto las máquinas, como los nuevos materiales: las espumas tipo foam, la madera presentada en nuevos formatos, los elementos prefabricados. También habría que incluir en este apresurado catálogo multitud de materiales que, tocados con una nueva mirada, se convierten en fantásticos componentes de nuevas maquetas: desde las tizas a las grapas, pasando por los dulces infantiles o las *gominolas*, por citar algunos materiales que se han incorporado recientemente al acervo de los talleres de maquetas. De nuevo lo lúdico sale al encuentro del proyecto y de su docencia.

No obstante cabe un recuerdo evocador de las maquetas que podríamos denominar esenciales, hechas con cartulina por algunos maestros como Francisco Javier Sáenz de Oíza. Resulta muy significativo que el profesor Rafael Moneo al evocar su paso por el estudio del arquitecto navarro recordase precisamente aquellas pequeñas construcciones:

Al hacer memoria de los trabajos en que entonces se ocupaba Oíza vienen a mi mente proyectos tales como la Casa del Dr. Gomez, en Durana, Vitoria, y la iglesia de Entrevías. Ambos estaban presentes en Villanueva, como bellísimas construcciones de cartulina blanca que, sumadas a otras que mantenían vivo el recuerdo de viejos proyectos, formaban una curiosa colección de exvotos arquitectónicos que animaba la inmaculada blancura de las paredes. Pronto se advertía que Oíza gustaba de trabajar con maquetas, construidas con una perfección y una rapidez asombrosas. Cualquier idea, cualquier proyecto necesitaba de una inmediata versión tridimensional y el estudio contaba con toda suerte de instrumentos para poder acometerlas. (Moneo, 1988).

Las principales cualidades de aquellas maquetas eran su carácter abstracto, depurado, además de la rapidez y la limpieza de su ejecución. Dando un paso más allá también podría destacarse su carácter relativamente efímero. Esta última condición ayudaba a evitar una forma de enamoramiento, la cosificación de la maqueta, su transformación en fetiche, trascendiendo su valor como objeto y asignándole su verdadero rol como trasunto de la arquitectura proyectada.

Además sucede que la maqueta puede apelar a más de un sentido. Es evidente su vinculación con la vista —en cuanto experimentación de formas materiales, de pequeñas construcciones—pero empieza a resultar tanto más experimental cuando se adentra en la relación con otros sentidos, como el tacto o incluso el oído, aunque sin descartar en principio ninguno de los otros.



Sin duda el dibujo a mano alzada, pero quizá con mayor intensidad la producción de maquetas, apela a la condición táctil del proceso creativo del proyecto arquitectónico que debe ser atendida. En esta circunstancia se actualiza la materialización del pensamiento que se produce entre las manos, una suerte de extensión que el dibujo a través de ordenador se ve dificultada precisamente por su interfaz, la pantalla. Así como para conocer a una persona nos resulta insuficiente la video-conferencia, para acertar en el proyecto, para aproximar su realidad de toda índole —volumétrica, plástica, constructiva e incluso conceptual— necesitamos de esta verificación que es el dibujo salido de la mano o la maqueta construida con las propias manos. Los tiempos son importantes y todo lo que se aleje de este proceso directo —las nuevas maquetas salidas de las cortadoras láser y otros procedimientos análogos dominados por el ordenador— aleja también la maqueta entendida como proceso, como aproximación provisional que tanto tienen que ver con la actividad proyectual. Esta observación no es menor y deriva de nuestro modo de conocer el mundo: se trata de una experiencia holística en la que la separación que hacemos por razón de los sentidos resulta una simplificación. Nuestro modo de conocimiento es un todo y su disección limita de manera indecible la experiencia de las cosas, las personas y los lugares.

Las anteriores observaciones son particularmente pertinentes en estos comentarios dedicados al aprendizaje del oficio, donde se pretenden los resultados tangibles, las primeras arquitecturas, pero sin olvidar que lo importante está oculto a la mirada. Al menos a la mirada superficial. No podemos olvidar que el verdadero objetivo de la docencia es la transformación interior del alumno. La autoconciencia de sus capacidades y de la forma —siempre nueva, siempre antigua— de conseguirlo. El objetivo no son los proyectos uno a uno. El objetivo es el proyecto del alumno —o el alumno como proyecto (de arquitecto)— su camino personal que, a la vez que se recorre, se va formando. Puede que nunca adquieran más sentido las palabras del poeta que aquí: «...*caminante no hay camino, se hace camino al andar*» (Machado, 1912).

Así pues los ejercicios deben plantearse con objetivos medidos, nítidos. A proyectar se aprende... proyectando. Y por ello es bueno que se catapulte al alumno hacia sus primeros escauceos. Deben ser ejercicios con atractivo, con gancho. Que apetezca hacer. Y es bueno que en el *cuerpo a cuerpo* de las correcciones se procure detectar dificultades y posibles bloqueos para erradicarlos.



No hay proyecto malo. Es más, me gusta repetir en clase a mis alumnos que para hacerlo bien, primero hay que hacerlo mal. Esto quiere decir que no debe haber miedo al fracaso. Como en la vida, se aprende seguramente más de los errores que de los aciertos. Es preciso lanzar a los alumnos a la arena —acompañándolos en todo momento— para que se ejerciten, para que velen sus primeras armas. Es un momento emocionante en el que hay que actualizar la confianza del alumno y la disponibilidad del docente. Hacerlo mal es el camino para hacerlo bien. Como el niño que se lanza a caminar o a hablar sin saber hacerlo. Se le ha de animar y premiar, celebrando cada pequeño avance. Haciendo una fiesta de ello y evitando una actitud censora y rígida por parte del profesorado. Esta actitud generalizada en el taller procurará una atmósfera favorable al trabajo y, por tanto, al avance continuado.

En este punto puede apuntarse que, si como consecuencia de las indagaciones del propio alumno, de los ejemplos mostrados en clase o de otras referencias, el alumno encuentra un modelo que considera útil para su trabajo no solo se debe permitir, sino que se debe fomentar la copia. La labor de copia, naturalmente reflexiva y provisional, —no como expediente para completar una entrega o una sesión determinada—, pues suscitará interrogantes en el propio alumno que serán tan útiles —y en ocasiones puede que más— que la ardua exploración de la forma en busca de un proyecto “original”. El objetivo —ya se ha apuntado— es el entendimiento —la transformación interior del alumno, aunque sea provisional— no el proyecto en sí. Se trata de fomentar la capacidad de enunciar los problemas respondidos por el ejemplo en cuestión y hacer nuevas preguntas que permitan perfilar su desarrollo. Este trabajo desacomplejado *de la mano de los maestros* siempre se ha demostrado fértil y eficaz en el proceso de aprendizaje en las asignaturas que he impartido.



También resulta altamente recomendable que las correcciones se produzcan en público, a pesar de las posibles reticencias de algunos alumnos. Muchos de los temas que deben abordarse, especialmente en esta fase de desarrollo disciplinar, son comunes, como común es el enunciado, el lugar —si lo hubiere— y otras muchas condiciones inherentes al proyecto. Es siempre satisfactorio que se produzcan conversaciones entre los propios alumnos, que se genere un ambiente de taller que supere al profesor o a los profesores, en el que los alumnos más adelantados expliquen su experiencia a los que van por detrás, de manera generosa, desinteresada y positiva. Hay algo de orgullo, de descubrimiento, de avance propio en estas actitudes, tanto del que enseña como del que es enseñado y que, por tanto, deben alentarse.

References

- De La Sota, A. (2002). Memoria preparada para la oposición a la cátedra de Elementos de Composición en el año 1970. En M. Puente (Ed.), *Alejandro de la Sota. Escritos, conversaciones y conferencias*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Moneo, R. (1988). Perfil de Oíza joven. *El Croquis*. 32/33. Monográfico dedicado a Francisco Javier Sáenz de Oíza. Abril. p. 179.
- Machado, A. (1912). Proverbios y cantares. XXIX. En *Campos de Castilla*. Madrid: Sociedad Anónima Editorial.

Reader sponsorship as service learning: Musical Digital Stories

Azahara Arévalo Galán

Universidad de Córdoba, España

Abstract

Teaching and contributing to improve the reality of the Community where the school has developed. It has been a real challenge, due to the physical limitations where sharing spaces outside and within the school environment have been a utopia. For this reason, methodological techniques aimed at developing Service Learning in music have been notably diminished. The library should become in primary schools a space, a meeting, a coexistence and dynamization of oral expression, interest in reading, dramatization, literature, declamation, recitation ... Many libraries have a place within them for the area of artistic and musical education, in the form of a sound library, encyclopedias, specific books, but above all it should have stories where music becomes a voice, character, protagonist or storyteller. This project joins these two realities through an experience developed in a nursery and primary school where these musical stories went from the bookshelf of a library to come alive through the interpretations and voices of students who recorded their own reading of the story. musical that he had chosen, showing its pages through a video editing technique known as Chroma Key and energizing it with special effects and music. These videos that were posted on the networks to sponsor, sponsor and encourage the reading of the infants of the center, since the digital resource prepared by students is not only worked in the school, but is also accessible to an educational community interconnected by networks, forming a repository of resources for current and future generations, initiating a network of virtual musical libraries of shared resources.

Keywords: Service learning, stories with music, flipped learning, music library.

Apadrinamiento lector como aprendizaje servicio: Cuentos Digitales Musicales

Resumen

Educar y contribuir a mejorar la realidad de la Comunidad donde la escuela se ha desarrollado, ha supuesto un auténtico reto, debido a las limitaciones físicas donde compartir espacios fuera y dentro del entorno escolar han sido una utopía. Por esta razón, las técnicas metodológicas orientadas a desarrollar el Aprendizaje Servicio en música, se han visto notablemente mermadas. La biblioteca escolar se convierte en los centros de primaria no sólo en un espacio, sino en un encuentro, convivencia y dinamización de la expresión oral, del interés por la lectura, la dramatización, la literatura, la declamación, el recitado... Muchas cuentan con un lugar dentro de ellas para el área de educación artística y musical, en forma de fonoteca, enciclopedias, libros específicos, pero sobre todo cuentos donde la música se convierte en voz, personaje, protagonista o narrador de historias. Este proyecto une estas dos realidades a través de una experiencia desarrollada en un centro de infantil y primaria donde estos cuentos musicales, pasaron de la estantería de una biblioteca a cobrar vida a través de las interpretaciones y voces del alumnado que grabó una lectura propia del cuento musical que había elegido, mostrando sus páginas a través de una técnica de edición de video conocida como Chroma Key y dinamizándolo

con efectos especiales y música. Estos videos que se colgaron en las redes para apadrinar, amadrinar y fomentar la lectura de los infantes del centro, puesto que el recurso digital elaborado por el alumnado no sólo se trabaja en el colegio, sino que está al acceso de una comunidad educativa interconectada por las redes, formando un depósito de recursos para la actual y las futuras generaciones, iniciando una red de bibliotecas virtuales musicales de recursos compartidos.

Palabras clave: Aprendizaje servicio, cuentos con música, flipped learning, biblioteca musical.

Introducción

La metodología activa de inclusión educativa: Aprendizaje Servicio (ApS), combina mediante una pedagogía la adquisición del currículo con un determinado servicio a sociedad, a grandes rasgos “pretende que el alumnado aprenda contenidos académicos mientras presta un servicio a la comunidad, de modo que atiende a problemáticas sociales y contribuye a su solución” (Salvador y Ferrando, 2018, p. 37). De esta manera, todo lo que se aprende mediante esta forma de acción, proporciona un beneficio no sólo para el propio alumno, sino para el grupo social al que va dirigido u orientada la propuesta. También, el servicio contribuye a mejorar el aprendizaje, “lo motiva y dota de sentido, le aporta experiencia vital y permite extraer nuevos aprendizajes” (Mendía, 2012, p. 73). Las actividades orientadas a desarrollar técnicas de Aprendizaje Servicio, cada vez, están más presentes dentro de la realidad socioeducativa de los centros escolares, se trata de “una propuesta interesante para abrir las puertas del aula a la comunidad, y trabajar directamente con las necesidades del contexto” (Cabedo y Riaño, 2018, p.6).

La música se convierte en un medio que contribuye notablemente al desarrollo de la metodología Aprendizaje Servicio a través de diferentes oportunidades, Esta nueva concepción de la educación musical, es entendida como proyecto socioeducativo, donde la enseñanza de esta disciplina adquiere un compromiso con la sociedad, aprendiendo a vivir y convivir. Estas propuestas que, desde la música, como lenguaje universal y su poder para la expresión emocional, contribuyen a construir expresiones individuales, colectivas y comunitarias, donde se ponen sobre relieve diferentes actuaciones artísticas, sociales y culturales. La propuesta de la música como parte de un determinado proyecto socioeducativo, toma cada vez más fuerza, puesto que “la educación musical empieza a asumir el desafío de afrontar, mediante métodos como el ApS, una praxis educativa sociocomunitaria en conexión con diversas necesidades sociales cercanas a los centros de enseñanza” (Chiva-Bartoll, Salvador-García, Ferrando-Félix y Cabedo-Mas, 2019, p. 70).

La inclusión de este tipo de iniciativas es necesaria desde la educación superior, porque “promueven la configuración del docente del siglo xxi; un maestro técnicamente cualificado, desde el punto de vista disciplinar, y socialmente comprometido con las realidades y las injusticias de su entorno” (Parejo y Cortón de las Heras, 2018, p.13). Aunque también, las relaciones entre música y aprendizaje servicio son tratadas desde todos los ámbitos educativos, en todos ellos se contribuye “a la formación de una ciudadanía democrática promotora de la transformación de las injusticias existentes en la sociedad” (Parejo, Cortón-Heras y Giráldez-Hayes, 2021, p.176). Esta metodología se convierte en una herramienta adecuada para compartir la música con la sociedad, también para adquirir en ese compromiso competencias musicales y personales. Su carácter experiencial, refleja el fruto del trabajo del aprendiz, por lo que se convierte en “una oportunidad para impulsar la actividad musical protagoni-

zada por el alumnado como principal fuente de aprendizaje” (Silio, 2018, p. 43). Los principios de este método favorecen una enseñanza experiencial, globalizadora, activa, donde la educación emocional se fortalece a través la acción social que el alumnado ejerce “como parte inherente de su proceso formativo como ciudadano crítico y activo con capacidad de cambio y mejora en su comunidad” (Álvarez y Silió, 2015, p. 55).

Apadrinamiento lector musical como ApS

El proyecto lector es una de las iniciativas más sobresalientes del plan al fomento de la lectura de los centros públicos de la Junta de Andalucía. El presente proyecto de innovación educativa ha sido realizado en el marco de un centro público de Andalucía situado en una de las capitales de provincia cuyas familias se encuentran dentro de unas características sociales medias. La escuela ubicada en uno de los barrios céntricos de la ciudad, defiende con interés diferentes proyectos de innovación educativa (proyecto específico musical, bilingüe, digital, huerto escolar...) Dentro del marco del proyecto centrado en el uso y difusión de la biblioteca escolar, por tradición, en el colegio se organizan diferentes actividades que promocionan y visibilizan la importancia que la comunidad escolar brinda a la lectura. Estas actividades se desarrollan durante todo el curso, pero preferentemente la semana que coincide con el día del libro 23 de abril. Dentro de estas actividades, destaca aquella en la que el alumnado del último curso, realiza un apadrinamiento lector, escogiendo cuentos infantiles que leen en las clases del alumnado más pequeño. También las familias acuden al aula para ofrecer una lectura a la clase de sus hijos. Espacios donde la magia de la narración se personaliza a través de prácticas donde el Aprendizaje Servicio se convierte en el eje educador. Dentro del marco del área de educación artística, en la asignatura de música el alumnado trabajaba con carpetas viajeras. Estas carpetas contenían un cuento musical con un Cd y unas fichas que cada alumno rellenaba cuando el cuento viajaba a sus casas. Este material estaba secuenciado por nivel de dificultad lectora. Todos los cuentos musicales pasaban por los hogares de todo el alumnado.

El presente curso escolar, por las limitaciones ocasionadas por la pandemia, este intercambio de personas que compartían espacios se convirtió en un hecho imposible de estructurar. La idea comenzó en una búsqueda del profesorado para organizar actividades de animación a la lectura viables dadas las circunstancias, una de ellas fue la intervención de esa narración por parte de las familias a través de una sala videoconferencia. Las familias narraban los cuentos desde sus hogares y todo el alumnado de la clase podía escucharlas.

A lo largo del curso, el alumnado de tercer ciclo de primaria, dentro del desarrollo de una metodología flipped classroom (Calvillo, 2015) aplicada a la educación musical, había aprendido a elaborar sus propios tutoriales (Palanzón, 2018), para exponer sus trabajos orales, con la aplicación pantalla verde (Chroma Key). En estos videos el alumnado grababa una exposición audiovisual donde podía cambiar el contenido del fondo, buscando imágenes relacionadas con la temática de la grabación. La creación de los cuentos musicales digitales, proponía que el alumnado editará sus propios videos a través de la narración de cuentos y fueran las propias imágenes de los cuentos las que aparecieran en los fondos. Todo este video se grababa con una música ambiente, o música para buscar determinados efectos, que podía ser la del propio Cd, pero también el alumnado en su capacidad de creación del material, podía elegir las piezas. La grabación de estos materiales suponía un acto de creación, de reinención y de renovación, puesto que los reproductores de Cd están en vías de extinción y cada vez menos hogares cuentan con uno, se renueva de esta manera un recurso educativo obsoleto, en vías de extinción. Las herramientas digitales utilizadas para la creación y edición de videos fueron

Imovie, Kinemasters y CapCut. En este proceso de edición muchos de ellos, recibieron la ayuda de sus familias, convirtiéndose este, en un proyecto de apertura de la escuela al hogar. De esta manera, el alumnado aprendía la importancia de la utilización del cuento musical (Palacios, 2000; Guerrero, 2016) dentro del aula. Estos recursos fueron depositados en distintos medios: youtube, la página web del centro, el blog de la especialista de educación musical, las redes sociales del centro, para que, la semana del libro fueran trabajados en clase como apadrinamiento lector (Azorín, 2018), dirigido a los más pequeños de la Comunidad Educativa. Pero también, esos videos fueron proyectados hacia todas las familias de la Comunidad Escolar, hacia sus propios compañeros, hacia otros docentes del centro, formando así, una red de recursos educativos para el aula de educación musical.

Conclusiones

La realidad social y educativa actual, subraya la necesidad de una escuela abierta que trabaje para la formación de una comunidad, cada vez más necesaria dentro de los centros escolares. La respuesta a través de la metodología Aprendizaje Servicio, contribuye a mejorar esta apertura de los centros escolares, para que la educación y la formación de los educandos avance hacia contenidos más allá de los puramente curriculares. A través de la implementación de determinados proyectos de Aprendizaje Servicio dentro de la comunidad educativa, se consigue un verdadero aprendizaje para el discente, pero también un beneficio para la comunidad, “se trata de un aprendizaje vivencial y completo, ya que motiva a los alumnos a aprender contenidos nuevos y resulta ser un aprendizaje útil y significativo” (Saéz y Marín, 2016, p.41). La música se convierte en una increíble disciplina para dar este paso. También, esta metodología aplicada al área de educación artística se suma a la lucha para destacar “la importancia de las artes en la educación y demostrar la relevancia curricular de la música” (Gillanders, Cores y Tojeiro, 2018, p.26).

La creación de cuentos musicales como apadrinamiento lector, supone para el alumnado de primaria, un continuo reto. En primer lugar, fortalece sus competencias digitales, ellos hacen suyo un recurso narrativo y musical, fomentan la creación, el trabajo en equipo y la proyección virtual del recurso. Pero también, hacen viva la biblioteca, otorgándole un espacio a la música dentro de sus estanterías. De esta manera, esta propuesta se convierte en una apuesta por la música, desde la acción social fomentando el aprendizaje de una “serie de competencias centradas en aprender a vivir y convivir de forma positiva” (Cabedo y Riaño, 2018, 6). La experiencia de innovación educativa, plantea nuevos retos en el futuro con la creación de narradores virtuales, realización y proyección de nuevos cuentos musicales digitales, ampliación del uso y espacio de la biblioteca para nuevos fines relacionados con la expresión artística.

Referencias

- Álvarez, C., Silió, G. (2015). El aprendizaje-servicio y las comunidades de aprendizaje: dos proyectos escolares innovadores que se enriquecen mutuamente. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 33(2), 43-58.
- Azorín, C. (2017). El apadrinamiento lector entre estudiantes. Una estrategia favorecedora de la inclusión en la escuela. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 16(2), 27-36.
- Cabedo, A., Riaño, M. E. (2018). Educación musical y aprendizaje-servicio: aprender con y desde la comunidad. *Eufonía: Didáctica de la música*, 77, 4-6.
- Calvillo, A. J. (2015). “Flipped learning” en el aula de música. *Aula de secundaria*, 15, 23-25.
- Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., Ferrando-Félix, S., Cabedo-Mas, A. (2019). Aprendizaje-servicio en educación musical: revisión de la literatura y recomendaciones para la práctica. *Revista. Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musica*, 16, 57-74.

- Gillanders, C., Cores A., Tojeiro, L. (2018). Educación musical y Aprendizaje-Servicio: estudio de caso en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria *Revista Electrónica de LEEME*, 42, 16-30.
- Guerrero, J. L. (2016). La música: un protagonista más en los cuentos infantiles. *Eufonía: Didáctica de la música*, 69, 35-38.
- Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje ya la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1).
- Palacios, F. (2000). Cuentos infantiles. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 125, 7-13.
- Palazón, J. (2018). Efectividad y motivación hacia el uso de videotutoriales para el aprendizaje de un software musical. *Cultura y Educación*, 30(4), 663-692.
- Parejo, J.L., de la Cortón-Heras, M.O., Giraldez-Hayes, A. (2021). La dinamización musical del patio escolar: Resultados de un proyecto de aprendizaje-servicio. *Revista Electronica Complutense de Investigacion en Educacion Musical*, 18, 181-194.
- Parejo, J. L., Cortón, M. O. (2018). Música para el desarrollo y el bienestar de las personas mayores. *Eufonía: Didáctica de la música*, 77, 7-14
- Saéx, P., Marín, D. M. (2016). Música y educación en valores: Aprendizaje servicio en la escuela primaria. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 83, 34-43.
- Salvador, C., Ferrando, S. (2018). ¿Qué modalidades de ApS existen y cómo las uso en clase? *Eufonía: Didáctica de la música*, 77, 37-40.
- Silió, G. (2018). El aprendizaje-servicio y la música: una alianza para educar personas. *Eufonía: Didáctica de la música*, 77, 41-44.

Lorca through its edges: his verses, music and painting

Leticia Azahara Vázquez Carpio, Nuria Díaz Cózar

Universidad de Granada, España

Abstract

Our experimental work focuses on the figure of Federico García Lorca, Andalusian poet and playwright, born in Fuentevaqueros, Granada. His interest in music and the arts began at the age of 11, when he moved to Granada with his family and began his piano studies. Already in the university he developed his concern for philosophy, letters and law. He would return to Granada in 1921 where he met and befriended Falla. That friendship would be the seed for the production of many works related to flamenco and music. It is in Seville, in the Economic Society of Friends years later, the enclave for the meeting with other Spanish poets; this time is considered as the maturity of his work, and the birth of the Generation of '27. His nonconformity and his talent transcends the limits of literature, inspiring numerous artists from different disciplines. In this research we present an aesthetic concept where painting, literature and music intertwine to create a synaesthetic journey in which Lorca will be the center of our exhibition. Under this concept and as creators in different disciplines (plastic arts and musical arts) we honor his figure from experimentation, cementing the result in a code where sound, word and color will have an assignment that will correlate their integration.

Keywords: Lorca, music, painting, synesthesia.

Lorca a través de sus aristas: sus versos, la música y la pintura

Abstract

Nuestro trabajo experimental se centra en la figura de Federico García Lorca, poeta y dramaturgo andaluz, nacido en Fuentevaqueros, Granada. Su interés por la música y las artes empezó a los 11 años, cuando se traslada a Granada con su familia e inicia sus estudios de piano. Ya en la universidad desarrolla su inquietud por la filosofía, las letras y el derecho. Volvería a Granada en 1921 donde conoció y entabló amistad con Falla. Esa amistad sería el germen para la producción de muchos trabajos relacionados con el flamenco y la música. Es en Sevilla, en la Sociedad Económica de Amigos años más tarde, el enclave para el encuentro con otros poetas españoles; esta época se considera como la madurez de su obra, y el nacimiento de la Generación del 27. Su inconformismo y su talento traspasa los límites de la literatura, inspirando a numerosos artistas de diferentes disciplinas. En esta investigación presentamos un concepto estético donde la pintura, literatura y música se entrelazan para crear un viaje sinestésico en el que Lorca será el centro de nuestra exposición. Bajo este concepto y como creadoras en diferentes disciplinas (artes plásticas y artes musicales) homenajeamos su figura desde la experimentación, cimentando el resultado en un código donde el sonido, la palabra y el color tendrán asignación que correlacionará su integración.

Keywords: Lorca, música, pintura, sinestesia.

Introducción

En esta investigación presentamos un concepto estético donde pintura, literatura y música se entrelazan para crear un viaje sinestésico en el que Lorca será el centro. Bajo este concepto y como creadoras en diferentes disciplinas (artes plásticas y artes musicales) homenajeamos su figura desde la experimentación, cimentando el resultado en un código donde el sonido, la palabra y el color tendrán asignación que correlacionará su integración y simbolismo.

Analogías musicales en la pintura históricamente.

La posibilidad teórica de una correlación entre color y sonido se remonta a la antigüedad. A mediados del siglo XIX, las comparaciones entre las dos artes fueron muy abundantes, en especial en los estudios de pintura.

Muchos artistas abstractos fueron atraídos hacia la música, y se produjeron algunos acercamientos hacia esta disciplina. Las conexiones eran evidentes, tanto en su teoría como en los títulos de sus composiciones. František Kupka, Wassily Kandinsky, Sonia Delaunay y el suizo Paul Klee fueron algunos de los artistas que establecieron este vínculo.

Kupka (2001) afirmaba “Ante una obra de arte, el espectador debe experimentar la sensación de que en ella ha podido pasar cualquier cosa, que cualquier cosa pasa en ella todavía y que cuando pase mucho tiempo esa obra pervivirá.” p. 176. En esta línea de pensamiento se enmarca la visión de Sonia Delaunay para la que el arte estaba en todas partes si estaba dentro del creador. Esta visión holística del arte la llevó a experimentar las relaciones y conexiones entre las artes (poesía, música, pintura y moda), tras liberarse de las viejas formas y liberar el color de las exigencias del objeto (como premisa central de la abstracción). Sonia entendía al color como un ente con vida propia, cuyas combinaciones encerraban en si misma poesía y musicalidad.



Figura 1. Prismes électriques, Sonia Delaunay, 1913-1914

Alexander Scriabin, compositor y pianista ruso destacó por su formulación práctica de visualizaciones de la música y un nuevo concepto de integración de las artes, que hicieron que se avanzara en experimentos, en ese momento casi proféticos. (Principios de 1900).

Algunos artistas realizaron experimentos de proyecciones abstractas luminosas, como Pol d'Ive, un artista ucraniano que pintaba sobre placas de vidrio unas composiciones que proyectaba después siguiendo el principio de la linterna mágica.

Depero durante su estancia Nueva York en 1928, preparó su libro de poemas visuales *New York*. Un libro que, además, debería ir acompañado con la edición de dos discos que recogerían las grabaciones que realizó con los sonidos y ruidos de la propia ciudad. Esta publicación estaba anunciada, aunque nunca se sacó al mercado. En esa ocasión no es sino el ruido lo que fascina al artista inspirándole para crear obras literarias, una variedad más de la influencia sonora en otras disciplinas artísticas.

La música se convirtió en un impulso decisivo para Kandinsky y otros artistas. Estos vieron en la música contemporánea de Arnold Schönberg o Igor Stravinsky un equivalente a su pintura y aplicaron el ritmo, el tono, el dinamismo y la armonía a sus composiciones pictóricas.

Kandinsky dividió sus obras en impresiones, improvisaciones y composiciones, denominaciones que dejan patente el creciente grado de abstracción de su pintura. El, un músico aficionado, se sintió fascinado por los vínculos entre las dos artes. La experiencia de oír Lohengrin en el teatro de la Corte de Moscú, *fue uno de los dos acontecimientos que marcaron su vida. (El otro fue ver los Almiarés de Monet que comentamos anteriormente)*. Oír la música de Wagner provocó en él la experiencia sinestésica de ver colores y líneas simultáneamente con la música y lo impulsó a la comprensión de “que la pintura podía desarrollar exactamente los poderes que la música posee”. (Kandinsky, 2003)

El sonido como inspiración actual

Son muchos los artistas que han seguido utilizando esta relación entre música y artes plásticas en sus obras, creando nuevas formas de expresión vinculando sonidos, en forma o concepto, con imagen. Pablo Palazuelo fue un pintor con un potencial enorme, y con una energía física y espiritual muy personal. Destacó en el campo de la pintura, escultura, dibujo pero además en intervenciones en el ámbito arquitectónico y urbanístico. La música que consideraba que, como la pintura, era “un arte de número” fue una constante en su vida artística. Una de sus obras *El número y las aguas* tiene una traducción musical realizada por el compositor Frédéric Nyst (con el que realizó varios proyectos musicales).



Figura 2. *El número y las aguas*, Pablo Palazuelo, 1978

Su obra encauza nuestra mirada hacia Klee con el que sin duda mantiene una relación. Su línea de trabajo soñadora pero también analítica y un lenguaje plástico, hermético y claro.

Otro de los artistas que experimenta la analogía existente entre música e imagen es José Manuel Broto. Su obra ha ido evolucionando debido a sus principales estímulos intelectuales, poesía, ensayo, música y numerosos viajes. Una de las obras que evidencian esa relación entre ambas artes es una instalación de video y música, en la que el espectador experimenta un estímulo multisensorial.

Lorca y la Música

Federico García Lorca, fue poeta y dramaturgo andaluz, nacido en Fuentevaqueros, Granada. En las primeras obras de Lorca, hay muchas reseñas musicales. Federico en su adolescencia quería ser músico e irse a París a estudiar. Su interés por la música y las artes empezó a los 11 años, cuando se traslada a Granada con su familia e inicia sus estudios de piano. Ya en la universidad desarrolla su inquietud por la filosofía, las letras y el derecho. Volvería a Granada en 1921 donde conoció y entabló amistad con Falla. Esa amistad sería el germen para la producción de muchos trabajos relacionados con el flamenco y la música. Manuel de Falla, músico marcó de manera notoria a Lorca. Cuando Falla se fue a Granada a vivir, Lorca visitó su casa para presentarse y exponerle que estaba interesado en dar clases con él. Falla era muy estricto y no aceptaba a cualquier alumno, pero Federico era un chico tan alegre y vivaz que quizá vio en él, el hijo que nunca tuvo. Gracias a Manuel de Falla, Federico desarrolló sus estudios musicales y percibió las diferentes vanguardias que venían desde diferentes sitios de Europa; Lorca narraba sus obras a Falla y le presentaba y daba a conocer lo que hacían otros literatos.

Es en Sevilla, en la Sociedad Económica de Amigos años más tarde, sería el enclave para el encuentro con otros poetas españoles; esta época se considera como la madurez de su obra, y el nacimiento de la Generación del 27. Su inconformismo y su talento traspasa los límites de la literatura, inspirando a numerosos artistas de diferentes disciplinas. Lorca fue uno de los primeros que trajo el son cubano a España, en Nueva York se quedó fascinado por el jazz. Por todos los lugares que visitó, se impregnó de las músicas y diferentes culturas. Todas las experiencias conformaron su personalidad, y se plasmaron en su amplia obra literaria.

Un código propio: música, pintura y poesía

Este trabajo tiene fundamento en un código secuencial sinestésico, es decir, relacionamos un código de color con un código sonoro, así tendrá lugar el simbolismo de este proyecto. Elegimos como nexo de unión entre música y pintura, la palabra, que nos serviría como elemento para la creación del simbolismo e improvisación justificada en la sinestesia. Para ello creamos un código de color y música, ambos se entrelazarían en el poema de Lorca, llamado "Granada", lugar donde ambas autoras desarrollamos nuestra carrera profesional, nos pareció un bonito guiño a nuestra tierra de adopción.

Para el desarrollo del código musical, o motivo secuencial musical, elegimos el patrón o modo frigio, utilizando como estructura los cuatro acordes utilizados en la Cadencia Andaluza (I (A)-VII(G)-VI(-F)-V(E)) y su posterior desarrollo con el patrón frigio (semiTono-Tono-Tono-Tono-semiTono-Tono-Tono) en cada una de esas tonalidades.

F. LORCA

Fa

Nota central

Presencia de Lorca en la obra (simbolismo)

El poema presenta seis estrofas, y de ellas nos servimos para estructurar la forma de las seis secuencias pictóricas e improvisaciones musicales interpretadas por el clarinete, donde la nota FA, evidencia simbólicamente como elección la presencia de Lorca en la música, en sus palabras y en el color.

Romance de las tres manolas

Estrofa 1

Granada, calle de Elvira,
 donde viven las manolas,
 las que se van a la Alhambra,
 las tres y las cuatro solas.
 Una vestida de verde,
 otra de malva, y la otra,
 un corselete escocés
 con cintas hasta la cola.

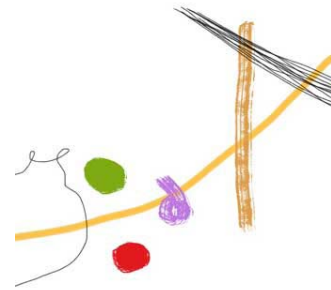


Figura 3. *Romance de las tres manolas.*
 Estrofa 1. Leticia A. Vázquez Carpio, 2021

Estrofa 2

Las que van delante, garzas
 la que va detrás, paloma,
 abren por las alamedas
 muselinas misteriosas.
 ¡Ay qué oscura está la Alhambra!
 ¿Adónde irán las manolas
 mientras sufren en la umbría
 el surtidor y la rosa?

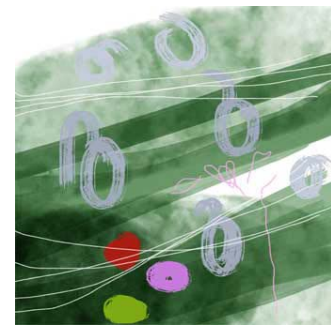


Figura 4. *Romance de las tres manolas.*
 Estrofa 2. Leticia A. Vázquez Carpio, 2021

Estrofa 3

¿Qué galanes las esperan?
 ¿Bajo qué mirto reposan?
 ¿Qué manos roban perfumes
 a sus dos flores redondas?
 Nadie va con ellas, nadie;
 dos garzas y una paloma.
 Pero en el mundo hay galanes
 que se tapan con las hojas.

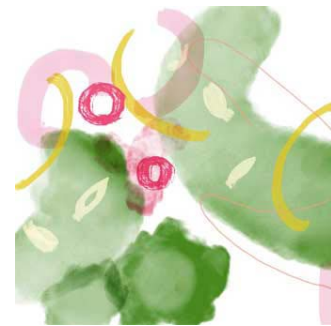


Figura 5. *Romance de las tres manolas.*
 Estrofa 3. Leticia A. Vázquez Carpio, 2021

Estrofa 4

La catedral ha dejado
 bronces que la brisa toma;
 El Genil duerme a sus bueyes
 y el Dauro a sus mariposas.

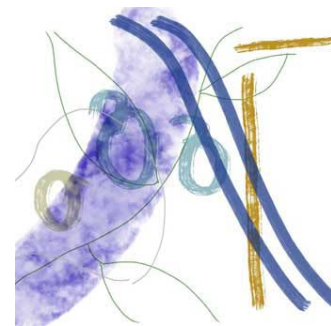


Figura 6. *Romance de las tres manolas.*
 Estrofa 4. Leticia A. Vázquez Carpio, 2021

Estrofa 5

La noche viene cargada
con sus colinas de sombra;
una enseña los zapatos
entre volantes de blonda;
la mayor abre sus ojos
y la menor los entorna.



Figura 7. *Romance de las tres manolas.*
Estrofa 5. Leticia A. Vázquez Carpio, 2021

Estrofa 6

¿Quién serán aquellas tres
de alto pecho y larga cola?
¿Por qué agitan los pañuelos?
¿A dónde irán a estas horas?
Granada, calle de Elvira,
dónde viven las manolas,
las que se van a la Alhambra,
las tres y las cuatro solas.



Figura 8. *Romance de las tres manolas.*
Estrofa 6. Leticia A. Vázquez Carpio, 2021

Como hemos comentado, utilizamos el patrón frigio o modo frigio, utilizando los cuatro acordes de la cadencia Andaluza para estructurar las secuencias musicales y estrofas a su vez.

Cadencia Andaluza

I grado A LA	VII grado G SOL	VI grado F FA	V grado E MI
-----------------	--------------------	------------------	-----------------

La improvisación creada de las diferentes secuencias, sería el resultado pues de la Enarmonización de las diferentes tonalidades, o patrones del modo frigio desarrollados en LA, SOL, FA y MI; Estructurados de la siguiente forma:

- Primera secuencia: Enarmonización al modo frigio, o patrón frigio de LA
- Segunda y Tercera secuencia: Enarmonización al modo frigio, o patrón frigio de SOL
- Cuarta secuencia y Quinta Secuencia: Enarmonización al modo frigio, o patrón frigio de FA
- Sexta Secuencia: Enarmonización al modo frigio, o patrón frigio de MI

Patrón Frigio: utilizado en la composición e improvisación en cada una de las seis secuencias

1ª. LA (A)
La – la#(sib) -si#(do)-do x(re)-re x(mi)-mi #(fa)-sol-la
2ª y 3ª. SOL (G)
Sol- sol#(lab)-la#(sib)-do-re-re#(mib)-fa-sol
4ª y 5ª. FA (F)
Fa-fa#(solb)-sol#(lab)-la#(sib)-si#(do)-do#(reb)-re#(mib)
MI (E)
mi-fa-sol-la-si-do-re-mi

El código de color se basa en la relación experiencial de los espacios que narra el poema escogido, reflexionando e interpretando la idiosincrasia Lorquiana y los elementos que el poeta menciona en cada uno de los versos. Recorremos la ciudad, sus calles, sus olores y sus impresiones. Simplificamos al máximo estos elementos para generar un código de 6 colores sobre el que posteriormente trabajamos 6 obras pictóricas. Para correlacionar la música y el color elaboramos un cuadro que relaciona la palabra, el color y la música según las notas musicales empleadas en las improvisaciones. Adjuntamos la tabla relacional.

Relación ente Código Sonoro y Código de Color

MODO FRIGIO /st-T-T-st-T-T/ (Enarmonización de diferentes tonalidades (cadencia Andaluza)

SECUENCIA1. Estrofa 1ª LA (A)	SECUENCIA2. Estrofa 2ª SOL (G)	SECUENCIA3. Estrofa 3ª SOL(G)	SECUENCIA4. Estrofa 4ª FA (F)	SECUENCIA5. Estrofa 5ª FA (F)	SECUENCIA6. Estrofa 6ª MI (E)
La Naranja (el sol granadino cayendo por Calle Elvira)	Sol Rojo (Las Manolas)	Sol Color Carnación claro (Manos)	Fa Verde esmeralda (Galán de noche)	Fa Negro Azabache (Zapatos)	Mi Malva (Las Manolas)
La# Verde Oliva (Las Manolas)	Lab Verde Oliva (Las Manolas)	Lab Amarillo Cadmio Medio (Flor Mirto)	Solb(fa#) Azul Cobalto (Río Genil)	Solb(fa#) Azul Índigo (Noche)	Fa Negro azabache (pelo)
Sil(do) Verde Oliva (Las Manolas)	Sib Blanco Amarillento (Garzas)	Sib Blanco (Galán de noche)	Lab(sol#) Blanco Amarillento (Garzas)	Lab(sol#) Ocre Claro (Blonda)	Sol Rojo (Las manolas)
Do#(e) Amarillo Tierra (Las Manolas)	Do Blanco Titanio (Paloma)	Do Blanco (Galán de noche)	Sib Blanco Titanio (Palomas)	Sib Gris Violáceo (Colinas de Noche)	La Naranja de Cadmio (Alhambra de noche)
Re(mi) Malva (Las Manolas)	Re Naranja melocotón (Manos)	Re Naranja Melocotón (Manos)	Do Blanco Titanio (Palomas)	Do Marrón Avellana (ojos)	Si Naranja de Cadmio (Alhambra de noche)
Mi#(fa) Rojo (Las Manolas)	Mib Rosa (La Rosa)	Mib Rojo Carmín (La pasión y el Galanteo)	Reb(do#) Ocre Amarillo (Catedral)	Reb(do#) Carnación Rosada	Do Azul Índigo (Noche cerrada)
Sol Negro azabache (Las cintas del pelo)	Fa Verde Enebro (Vegetación de la Alameda)	Fa Verde esmeralda (Galán de noche)	Mib(re#) Azul Prusia (Río Dauro)	Mib(re#) Carnación Rosada	Re Verde Oliva (Las Manolas)
La	Sol	Sol	Fa	Fa	Mi

Figura 1. *Tabla código musical y color*. Leticia A. Vázquez Carpio y Nuria Díaz Cózar, 2021

Conclusión

Sabemos que el arte abstracto llegó, en gran medida desde la música. La música provoca una emoción similar a la provocada por una pintura. Es obvio que entre las artes visuales y la música existe una analogía profunda. Armonía, forma, intensidad, textura, valor, disonancia, etc. son valores abstractos que están ligados tanto a la música como a la pintura, pero también a la poesía. Las tres hacen sentir en lo más profundo de nuestra alma, estimulando misteriosamente nuestro cerebro.

La poesía, la música y las artes plásticas son lenguajes que nos permiten expresar estados emotivos de la conciencia. Estos lenguajes se pueden relacionar y complementar formando un todo. Hablamos de disciplinas a través de las cuales somos capaces de sugerir emociones o sentimientos sin necesidad de describir de una forma concreta.

A través de este proyecto experimental hemos querido homenajear al poeta más universal de nuestra tierra, Granada, creando una pieza multidisciplinar que funciona de forma individual y que a su vez, se complementa para formar una obra redonda, pero que nos muestra parte de las aristas que conformaban la obra y vida del gran Federico García Lorca.

Referencias

- CAAM (2001). *El arte abstracto y la galería Denise Rene*. Las palmas de Gran Canaria: Centro Atlántico de Arte Moderno.
- García Lorca, F. (2014). *Poesía completa*, N.º 1 edición. Madrid: Gale Recordings (Consignment).
- Gibson, I. (2016). *Vida, pasión y muerte de Federico García Lorca*, 1ª edición. Barcelona: DEBOLSILLO.
- Muñoz, R. (03/07/2017). *Cultura RTVE. Sonia Delaunay, una vida marcada por el arte y el color*. Recuperado de: <https://www.rtve.es/noticias/20170703/sonia-delaunay-vida-marcada-arte-color/1575223.shtml>
- Museo Thyssen-Bornemisza (2003). *Analogías musicales : Kandinsky y sus contemporáneos* (Catálogo exposición). Madrid: Fundación Caja Madrid.
- Piston, W., DeVoto, M. (2017). *Armonía*. Barcelona: Idea Música.
- Rabassó, C., Rabassó, F. (1998). *Federico García Lorca entre el flamenco, el jazz y el afrocubanismo*. Madrid: Ediciones Libertarias.

Gamification and collaborative work as methodological strategies in the design of didactic proposals for artistic education

Noemí Sánchez-Carralero Carabias¹, Rafael Sánchez-Carralero Carabias²

¹*Universidad Pontificia de Salamanca, España*

²*Universitat Politècnica de València, España*

Abstract

Teaching methods have undergone a remarkable transformation due to the evolution and science development. New technologies have become a tool of inestimable value for teaching-learning process. Moreover, active learning methodologies are powerful tools to develop skills development. They are essential in an educational environment where learners are the active protagonist in their own learning process. In this experience, new technologies are combined with gamification and collaborative work as methodological strategies for the acquisition of professional competencies of a group of students who will work as teachers at the primary stage in the future. To bring the knowledge of art to children is the main objective of the design of their didactic proposals. Based on a collaborative way of work, students have to create an interactive educational game through the *Genially* online software, embedding activities designed with *Learning Apps* or *Educaplay* web applications. For that purpose, some theoretical framework of gamification is exposed in order to achieve good designs of narrative and flow to keep future users motivated and focused. Escape Room, break out or a series of linked challenges are some of options designed by the students. The main objective is to develop creative competences and consolidate acquired skills in the area of Visual Arts Education in Primary Teacher Degree.

Keywords: Art education, gamification, collaborative work, new technologies, creativity.

Gamificación y trabajo colaborativo como estrategias metodológicas en el diseño de propuestas didácticas para la educación artística

Resumen

Los medios de enseñanza han sufrido una notable transformación debido a la evolución y desarrollo de la ciencia, donde las nuevas tecnologías han llegado a convertirse en una herramienta de inestimable utilidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, las metodologías activas son herramientas de gran alcance para un aprendizaje de corte competencial y se consideran esenciales en un entorno educativo en el que el discente es el verdadero protagonista de su propio proceso de aprendizaje. La experiencia que se presenta combina el uso de herramientas tecnológicas con la gamificación y el trabajo colaborativo como estrategias metodológicas para la adquisición de competencias profesionales de un grupo de estudiantes que desempeñarán su futura labor como docentes en la etapa de educación primaria. Acercar el arte a los niños será el objetivo del diseño de sus propuestas didácticas. Partiendo de la concepción de trabajo colaborativo, los estudiantes tendrán que diseñar un juego educativo interactivo tomando como base la herramienta tecnológica Genially, incorporando actividades diseñadas con otras aplicaciones como Learning Apps o Educaplay. Para ello, se dan unas bases teó-

ricas sobre gamificación, persiguiendo el diseño de una buena narrativa con el fin de lograr el flow que mantenga a los futuros usuarios concentrados y motivados. Escape room virtual, break out o el diseño de una serie de retos encadenados son algunas de las opciones abordadas por los estudiantes en su rol de diseñadores. El objetivo final es desarrollar competencias creativas y afianzar contenidos adquiridos en la asignatura de Educación Plástica y Visual del Grado en Maestro de Educación Primaria.

Palabras clave: Educación artística, gamificación, trabajo colaborativo, nuevas tecnologías, creatividad.

References

- Ocón Galilea, R. (2020). La gamificación en educación y su trasfondo pedagógico. *Revista electrónica de educación*, 187. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://webs.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/187/art2664.pdf>
- Ortiz-Colón, A.M., Jordán, J., Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión *Educação e Pesquisa*, 44. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/298/29858802073/html/>
- Pedraz, P. (2020). *Dinámicas y mecánicas: esas grandes desconocidas (o no) – Game Design*. Recuperado de: <https://www.alaluzdeunabombilla.com/2017/08/29/dinamicas-y-mecanicas-esas-grandes-desconocidas-o-no/>



GAMIFICACIÓN Y TRABAJO COOPERATIVO EN EL DISEÑO DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Introducción

Los medios de enseñanza han sufrido una notable transformación debido a la evolución y desarrollo de la ciencia, donde las nuevas tecnologías han llegado a convertirse en una herramienta de inestimable utilidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, las metodologías activas son herramientas de gran alcance para un aprendizaje de corte competencial y se consideran esenciales en un entorno educativo en el que el discente es el verdadero protagonista de su propio proceso de aprendizaje. La experiencia que se presenta combina el uso de herramientas tecnológicas con la gamificación y el trabajo colaborativo como estrategias metodológicas para la adquisición de competencias profesionales de un grupo de estudiantes que desempeñarán su futura labor como docentes en la etapa de educación primaria.

Objetivos

- Fomentar el trabajo colaborativo y la interacción entre los estudiantes que cursan sus estudios en modalidad on-line.
- Implementar la gamificación en el diseño de propuestas didácticas a través del uso de las nuevas tecnologías.
- Favorecer el desarrollo de competencias creativas.
- Afianzar contenidos adquiridos en asignaturas de naturaleza artística.



Proceso

La experiencia es llevada a cabo con un total de 90 estudiantes que cursan sus estudios de grado en modalidad on line.

Partiendo de la concepción del trabajo colaborativo, en grupos de 4-5 miembros, los estudiantes diseñan un juego educativo interactivo tomando como base la herramienta tecnológica *Genially*, incorporando actividades diseñadas con otras aplicaciones como *Learning Apps* o *Educaplay*. Para ello, se dan unas bases teóricas sobre gamificación, persiguiendo el diseño de una buena narrativa con el fin de lograr el flow que mantenga a los futuros usuarios concentrados y motivados. Escape room virtual, break out o el diseño de una serie de retos encadenados son algunas de las opciones abordadas por los estudiantes en su rol de diseñadores.

Conclusiones

La alta calidad de los juegos diseñados y de las exposiciones de los mismos a través de la herramienta *Blackboard Collaborate* por parte de los estudiantes, en las que se argumentan los objetivos y contenidos vinculados al área artística que se abordan en cada juego, permiten constatar no solo el logro de los objetivos perseguidos con esta experiencia, sino también la alta motivación por el aprendizaje que ha generado en una gran mayoría de los participantes. Manifiestan que esta propuesta les ha permitido desarrollar competencias profesionales de gran utilidad para su futura labor como docentes en las aulas de educación primaria. Implementación de metodologías activas, utilización de recursos tecnológicos, desarrollo de competencias creativas, así como conocimientos propios del área de educación artística han sido posibles en una metodología de enseñanza on line.

Referencias

- Ocón Gallea, R. La gamificación en educación y su trasfondo pedagógico. *Revista electrónica de educación*, 187. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://webs.ucm.es/BUCEM/revcul/e-learning-innova/187/art2664.pdf>
- Ortiz-Colón, A.M., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión *Educación e Pesquisa*, 44. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/298/29858802073/html/>
- Pedraz, P. (2020). Dinámicas y mecánicas: esas grandes desconocidas (o no) – Game Design. Recuperado de <https://www.alaluzdeunabombilla.com/2017/08/29/dinamicas-y-mecanicas-esas-grandes-desconocidas-o-no/>



Interactive Graphics. An application of art from a digital environment

Araceli Giménez Lorente

Escuela de Arte y Superior de Diseño (ISEACV), Castellón de la Plana, España

Abstract

The arrival of new technologies, in art and design, entails new techniques, from the first engraving, which is the serial image, to augmented reality, and intermediate nuances such as new design programs capable of creating the illusion of images. In 3D, the concept of “render”, and classification in vector images or bitmap. The pixel in its artistic aspect, has as its origin hypothesis the brushstroke of pointillism, with the arrival of computing it is a matter of information in binary code, the first images that came to us from the Landsat series satellites were built with an algorithm located in 7x7 pixel matrices where each pixel corresponds to a number and this to a tone or colour, the sum of the pixels built an image. With all this technology and its scientific foundations, we created didactic units to be carried out in the subject of “Fundamentals of Visual Expression and Representation”, for the C.FG.S. Interactive Graphics, from High Educational School of Art and Design (Castellón de la Plana). Because if the hand thinks when drawing, the brain gets excited, and this leads us to an emotional and intelligent design.

Keywords: design, augmented reality, bitmap, pixel, interactive graphics.

Gráfica Interactiva. Una aplicación del Arte desde un entorno digital

Resumen

La llegada de las nuevas tecnologías, en el arte y en el diseño, conlleva nuevas técnicas, desde el primer grabado, que es la imagen seriada, hasta la realidad aumentada, y matices intermedios como nuevos programas de diseño capaces de crear la ilusión de imágenes en 3D, el concepto del “render”, y la clasificación en imágenes vectoriales o mapa de bits. El píxel en su vertiente artística, tiene como hipótesis de origen la pincelada del puntillismo, con la llegada de la informática es una cuestión de información en código binario, las primeras imágenes que nos llegaron desde los satélites de la serie Landsat se construían con un algoritmo ubicado en matrices 7x7 píxeles donde cada píxel corresponde a un número y este a un tono o color, la suma de los píxeles construían una imagen. Con toda esta tecnología y sus fundamentos científicos, creamos unidades didácticas para llevarlas a cabo en la asignatura de “Fundamentos de la Expresión y Representación Visual, para el C.FG.S. Gráfica Interactiva, de la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Castellón de la Plana. Porque si la mano piensa al dibujar, el cerebro se emociona, y ello nos lleva a un diseño emotivo e inteligente.

Palabras clave: diseño, realidad aumentada, mapa de bits, pixel, gráfica interactiva.

Introducción

Esta investigación docente versa sobre el concepto de color, con su unidad mínima, y hace alusión al puntillismo, hasta derivar en la imagen pixelada y el Pixel Art. Partimos de fundamentos científicos como el tratamiento avanzado de las imágenes desde satélite, para explicar la complejidad de esa unidad mínima de información llamada píxel. El objetivo final será la realización de un diseño interactivo que contendrá una imagen o animación pixelada, que mediante un código QR ubicado en la web portfolio del alumnado y con la ayuda de un móvil o Tablet veremos la imagen gracias a la realidad aumentada.

En el artículo explicaremos nuestra fundamentación, metodología y todos los pasos a seguir para crear esta unidad didáctica, que puede llegar a ser extensible a otros campos como el Diseño Gráfico o la Ilustración. En concreto esta actividad se desarrollará en el aula en la especialidad del C.F.G.S. Gráfica Interactiva, en la EASD de Castellón de la Plana.

Relaciones de equivalencia. Sistemas de color: CMYK, RGB y color hexadecimal.

El sistema de color CMYK significa lo que son sus siglas en inglés: *cian*, *magenta*, *amarillo* y *negro*, aunque el color negro se forma con la suma de los tres colores primarios, tanto las impresoras como los artistas gráficos suelen utilizar el negro, por la pureza del color; este es el color impreso o con tintas relativo al dibujo o a la pintura directa, es decir, es un color material y unos de los sistemas que nos permite tener una carta de colores es el sistema Pantone.



Figura 1. La imagen de la izquierda está dibujada con rotuladores Stabilo 0.4, la técnica es puntillismo, y los colores son magenta, cian y amarillo. Mientras que la figura de la derecha los colores son RGB. Las dos son de autoría propia y representan a Hypatia de Alexandria

Si nos vamos al dibujo digital tendremos que usar el sistema RGB, que corresponde a las siglas anglosajonas: *rojo*, *verde* y *azul*, son los colores llamados “luz”, la mezcla de las longitudes de onda crean la luz blanca, esto hace alusión al experimento de Newton de la descomposición de la luz. El color hexadecimal, es el color destinado a la web, presenta un código basado en números y letras, que a su vez parte del sistema RGB.

El código hexadecimal está formado por 16 caracteres, 10 números y 6 letras:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 A B C D E F

0 es el valor mínimo de color y 9 el máximo, y F es 15 veces la mínima presencia.

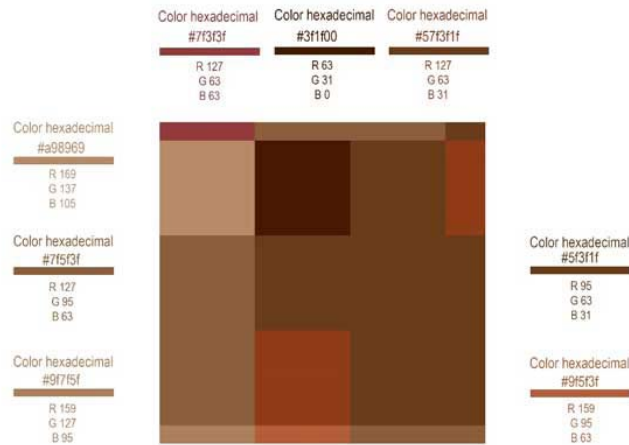


Figura 2. Paleta de colores, relaciones entre el color hexadecimal y el sistema RGB.

El puntillismo era la vanguardia en el siglo XIX, los artistas investigaron sobre la descomposición de la luz, los colores no se mezclaban en la paleta, ni siquiera en el lienzo, se ponía una pincelada, que podía ser circular o no, sobre el lienzo o tabla y el ojo humano la mezclaba, por ejemplo, si ponemos un punto amarillo cercano al cian veremos el color verde (Fig.1, izquierda_cinta del pelo). En el siglo XXI este concepto ha evolucionado a la imagen pixelada, y por extensión al llamado arte pixelado, que es una forma de arte digital basado en la unidad mínima de la imagen, el píxel. Tenemos de ejemplo al artista Peter Laven, que realiza retratos con piezas de lego.

Metodología aplicada al aula

Utilizaremos los programas Adobe ya que tanto el profesorado de la EASD y el alumnado tiene licencia, en concreto los programas vectoriales Adobe Indesign e Illustration, y programas basados en mapa de bits como Photoshop, y otros relativos a la realidad aumentada como Adobe Aereo o LinkReader, plataforma que hereda HP Reveal-Aurasma, y que ahora está renovándose y funciona solo la versión de prueba.

Primero se explicaría la unidad didáctica, el concepto del píxel y sus fundamentos científicos, como los algoritmos que emiten los satélites, los cuales se ordenan en matrices, y donde cada número corresponde a un tono en color, y también en escala de grises de forma simultánea debido a la optimización, y después la docente realizaría el ejercicio, con el programa Adobe Photoshop, de pixelar una imagen, siguiendo cada paso y proyectando todo el proceso, mientras que simultáneamente el alumnado repite el mismo proceso con la misma imagen, porque solo así se puede saber si ha entendido el ejercicio. Una vez finalizado el enunciado del ejercicio y su resolución, se le pide al alumnado una fotografía de autoría propia, para después realizar el mismo proceso y orientarlo a un objetivo, por ejemplo, un banner, o una foto de perfil para portfolio o un simple anuncio.

Fundamentos científicos

Si partimos del tratamiento avanzado de las imágenes desde satélite, pondremos el caso del satélite Landsat, los primeros satélites, ya que los de ahora de la ESA tienen muchos canales y es más difícil explicarlo al alumnado. El Landsat originario emite un algoritmo del 0-9, que mediante un software lo ubica en dos matrices simultáneas, una en color RGB y otra en escala de grises, para saber si la imagen se ha decodificado adecuadamente hay que sumar los píxeles, previamente haciendo un

diagrama de barras de nivel de intensidad, cada matriz debe sumar exactamente 49 píxeles, esto simplemente es una medida de comprobación que ya se hace de modo automático; es para ver que no hay errores, como píxeles muertos. Mediante un software como el INVI, podemos cargar los canales visibles, solo se pueden cargar 3 canales a la vez, estos canales principales son RGB, es lo que se llama "Falso color", ya que realmente no se puede enviar una imagen desde el espacio, se envía un algoritmo y se hace una interpretación a color, los canales visibles corresponden, el primero con el rojo, el segundo con el verde y el tercero con el azul; los otros canales, desde el cuarto al séptimo se relacionan con el infrarrojo, y de ellos es destacable el canal 6 que se refiere al infrarrojo térmico, aquí la resolución cambia, al detectar el calor, baja la calidad de la imagen, ya que en los antiguos satélites Landsat cuando se pasa al infrarrojo térmico cada píxel son 200 metros, por lo que los detalles se pierden. Y el último canal, el octavo corresponde al ENVISAT, que es el índice de vegetación.

Como pixelar una imagen

Simplemente abrir la imagen en el Photoshop y en Imagen-tamaño de la imagen, bajarle la resolución a 20 ppp (esto depende de la imagen) y en remuestrear poner la opción: por aproximación (bordes definidos), y la imagen al perder resolución perderá píxeles y estos se harán visibles a simple vista, sin necesidad de hacer zoom.

Paleta de colores

Reduciríamos la paleta de colores de la imagen posterizándola y dándole un valor no muy bajo, pero si intermedio, para luego seleccionar los píxeles que no queremos, como valores tonales verdosos en el rostro, y cambiarlos por otros de nuestra paleta. Como podemos ver en la figura 2 la paleta de colores sería de solo un sector de la imagen, ya que completa puede llegar a ser enorme, y nombraríamos el color en hexadecimal y su equivalencia en RGB.

Realidad Aumentada

La actividad más sencilla de realizar en el aula sería generar un código QR y ponerlo en la web portfolio del alumnado, a través de ese color se verá una imagen pixelada, o compuesta por piezas de lego o incluso una animación también pixelada. En la presentación en video el código QR corresponde a una animación realizada con simulación de piezas de lego.

Conclusiones

La relación entre la Ciencia y el Diseño no es contradictoria, sino complementaria, como podemos ver en esta investigación a pesar de partir de unos fundamentos científicos, podemos llegar a crear unas obras de diseño con una estética impactante y muy sugerente.

Es también un tema muy actual, ya que la imagen digital la tenemos en cualquier dispositivo electrónico, incluso la podemos generar nosotros desde un móvil. Como docente desde hace 19 años de la Escuelas de Arte y Superior de Diseño, he visto afortunadamente una evolución, desde la cartelería seriada hecha a mano mediante técnicas de grabado y serigrafía, hasta el dibujo digital. Los alumnos no solo llevan pinceles y materiales a clase, también llevan una tableta gráfica donde poder dibujar y el lápiz de grafito en ocasiones lo cambian por un lápiz digital, para contacto con la pantalla gráfica.

Toda esta evolución relativamente en poco tiempo, nos hace ver que la docencia debe avanzar hacia un entorno más digital, es por ello que se plantea esta actividad orientada a la especialidad del C.F.G.S. Gráfica Interactiva.

Agradecimientos

Les doy las gracias a mi amiga y diseñadora gráfica Ana Cantó Martínez por su orientación en esta investigación, a Gustau Camps i Valls por introducirme en el tratamiento de la imagen desde satélite, y a Vicente Caselles Miralles y a su equipo por animarme y enseñarme a ser científica sin dejar de ser artista.

Referencias

- González, E., Quindós, T. (2015). *Diseño de iconos y pictogramas*. Valencia: CAMPGRAFIC Editors.
- Hazard, C. (2015). *PETER LAVEN. Des tableaux de maitres reproduits en Lego*. Francia: Paris Match. Recuperado de: <https://www.parismatch.com/Culture/Art/Des-tableaux-de-maitres-reproduits-en-Lego-Peter-Laven-781500#>
- Link|powered by EVRYTHNC. (2021). *Your Link to the Digital World. Turn printed content into digital experiences*. Recuperado de: <https://mylinks.linkcreationstudio.com/>
- uQR.me. (2021). *Crea, gestiona y analiza códigos QR dinámicos*. Recuperado de: <https://uqr.me/es/qr-code-generator/>

Jazz studies: entrance audition in Spain

Borja Bermúdez-Cañete

Universidad Politécnica de Madrid, España

Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, España

Abstract

In Spain, applicants for the Bachelor's degree in Jazz Studies prepare for the entrance audition mainly in private music schools or with private music teachers, since – with few exceptions – no preparatory courses for it are available in the public education system. These entrance auditions and their scoring systems vary from one center to another, in some cases quite dramatically. This means that applicants face a double difficulty when preparing for the auditions, especially those who want to apply to two or more centers. This comparative analysis of all the entrance auditions for the Bachelor's degree in Jazz Studies in Spain, with special emphasis on their theoretical part, highlights the differences and the similarities between them in order to create a standard audition exam that can help to understand the process of gaining admission to these studies in this country. The study provides guidance for applicants for the Bachelor's degree in Jazz Studies and their teachers, for Precollege Music Education centers that offer preparatory courses in jazz, and for the authorities in charge of designing the regulations of Precollege Jazz Programmes and the entrance auditions mentioned above.

Keywords: music education, music, education system, jazz, jazz studies.

Estudios Superiores de jazz en España: las pruebas de acceso

Resumen

En España los aspirantes a cursar Estudios Superiores de Jazz se preparan para las pruebas de acceso casi siempre en escuelas o clases privadas de música, ya que –salvo excepciones– no es posible prepararse para ello en el sistema público de enseñanza. Dichas pruebas y sus sistemas de puntuación varían entre unos centros y otros, en algunos casos de forma dramática, lo que hace que los aspirantes tengan una doble dificultad a la hora de prepararse, especialmente los que quieren realizar la prueba en dos o más centros. Tras un análisis comparativo de todas las pruebas de acceso a los Estudios Superiores de jazz de España, haciendo especial hincapié en la parte teórica de estas, hemos evidenciado las diferencias que existen entre ellas, y hemos remarcado las similitudes para crear una “prueba tipo” que ayude a entender cómo funciona el acceso a dichos estudios en este país. Además, este estudio pretende servir de ayuda a futuros aspirantes a los Estudios Superiores de Jazz, así como a profesores y a centros de Enseñanzas Profesionales que ofrecen el perfil jazz, e incluso a las autoridades encargadas de diseñar las normativas de las Enseñanzas Profesionales o las propias pruebas de acceso mencionadas anteriormente.

Palabras clave: educación musical, música, sistema educativo, jazz, enseñanzas superiores de jazz.

Introducción

En el año 2001 se empezaron a ofrecer los Estudios Superiores de Jazz en dos conservatorios españoles (de Euskadi y Cataluña), y durante esa década y la siguiente se siguieron implantando dichas enseñanzas en centros públicos, privados y concertados de todo el país. Veinte años más tarde, existen dieciséis centros estatales en los que se imparten las enseñanzas superiores de jazz y/o música moderna (utilizaremos estos dos términos indistintamente debido a su cercanía en el ámbito educativo), si bien es cierto que prácticamente todos ellos se encuentran en las comunidades autónomas costeras o isleñas.

Todo esto provoca que los estudiantes de varias regiones tengan que ir a centros de otras comunidades autónomas si quieren estudiar jazz. Muchos de ellos, además, deciden prepararse para dos o más pruebas de acceso distintas, con las dificultades que esto entraña. Por otro lado, mientras que los estudiantes de interpretación de música clásica pueden formarse en la amplia red de conservatorios profesionales públicos estatales, los que aspiran a estudiar jazz preparan la prueba de acceso a los Estudios Superiores sobre todo con profesores particulares y en escuelas privadas.

En cuanto a las pruebas de acceso, la normativa estatal vigente es muy laxa, por lo que son las comunidades autónomas las que precisan cómo será cada prueba, y tras esto cada centro realiza variaciones para adecuarla a su idiosincrasia.

Por todo esto, nos encontramos con pruebas de acceso que varían enormemente en varios aspectos, lo que dificulta la comprensión del sistema de acceso a los estudios superiores de jazz por parte del alumnado. Es por ello que, en este trabajo, intentaremos esclarecer las diferencias y similitudes entre las distintas pruebas de acceso, para ayudar a alumnos, profesores, e incluso a los encargados de diseñar los currículos de los Estudios Profesionales de música.

Objetivos

Conociendo las dificultades que tienen los estudiantes que desean cursar los Estudios Superiores de Jazz, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Identificar las similitudes y diferencias entre los contenidos exigidos en las distintas partes de las pruebas de acceso a los Estudios Superiores de Jazz existentes en España.
- Averiguar cómo califica cada centro, y qué peso tienen cada parte de la prueba y el expediente del Título Profesional de Música en la nota final.
- Diseñar una prueba tipo con las características más repetidas en las distintas pruebas de acceso.
- Realizar una comparación de los datos obtenidos y extraer conclusiones que ayuden a entender el sistema de acceso a los Estudios Superiores de Jazz en España.

Metodología

Hemos realizado un análisis comparativo de las pruebas de acceso a los Estudios Superiores de Jazz existentes en España hasta la fecha. Tras esto, hemos extraído diversas conclusiones, buscando similitudes y diferencias entre ellas.

Para realizar el análisis hemos dividido la prueba en tres bloques, que coinciden con la forma en la que se estructuran las pruebas en la mayoría de los centros: la parte teórica, la parte interpretativa y la parte de improvisación y repentización. A partir de ahí, hemos realizado un análisis en profundidad de la primera parte, cuyas características son comunes dentro de cada centro, independientemente de la especialidad instrumental escogida.

Para adquirir esta información hemos accedido a la normativa de cada comunidad autónoma, que en muchos casos define cómo ha de ser la prueba, y posteriormente hemos rastreado la información de las pruebas de acceso existente en cada centro.

Después hemos calculado el valor que aporta cada parte a la nota final de la prueba, recalculando los porcentajes que ofrecía la normativa o la web de cada centro para poder comparar directamente unos centros con otros, ya que no todos los centros dividen la prueba en el mismo número de partes.

Además hemos incluido la valoración de la nota obtenida por el alumnado en el expediente de las Enseñanzas Profesionales en caso de haberlas cursado, que varía en función del centro.

Por último, hemos realizado un análisis más profundo de la parte teórica, con tres secciones, que no tienen por qué estar estructuradas de esa manera en cada examen, ya que varían según el centro.

Resultados

Comenzamos mostrando el porcentaje que vale cada parte de la prueba de acceso a los Estudios Superiores de Jazz. Para simplificar la lectura hemos indicado la provincia o ciudad de cada centro, y en los casos en los que haya más de un centro por provincia, hemos utilizado el nombre por el que se conoce popularmente a cada institución. Sevilla y Málaga, aunque sean centros distintos, se incluyen juntos porque los datos de las variables analizadas para las pruebas son idénticos, tratándolos después en las conclusiones como centros distintos.

En la Tabla 1, las columnas que corresponden a las tres partes mencionadas de la prueba –teórica, interpretativa, y repentización e interpretación– suman entre ellas 100 %. A la derecha mostramos, en una última columna, el valor del expediente de los Estudios Profesionales.

Tabla 1. Porcentaje que vale cada parte de la prueba de acceso y el expediente del Título Profesional

	Teórica	Interpretativa	Repentización improvisación	Expediente EEPP
UAX (Madrid)	20	60	20	30
Creativa (Madrid)	20	68	12	30
Mayeuis (Pontevedra)	25	67	8	40 exc.
A Coruña	25	67	8	40 exc.
Valga (Pontevedra)	25	67	8	40 exc.
San Sebastián	20	40	40	20
Pamplona	25	40	35	+0,5 / +1,2
Esmuc (Barcelona)	35	50	15	5 (+0,5)
Liceu (Barcelona)	35	50	15	5 (+0,5)
Taller Músics (Barcelona)	35	50	15	5 (+0,5)
Jam Session (Barcelona)	35	45	20	5 (+0,5)
Islas Baleares	33	33	33	50
Valencia	36	45	19	50
Sevilla y Málaga	20	40	40	40

Nota. UAX: Universidad Alfonso X el Sabio de Madrid. Creativa: Escuela de Música Creativa de Madrid. Fuente: elaboración propia.

La aplicación de la nota del expediente de los Estudios Profesionales varía según la comunidad autónoma. En la mayor parte de los casos, y siempre que el alumno haya cursado dichos estudios, hay que calcular la nota final sumando el porcentaje indicado del expediente al porcentaje asignado a la prueba de acceso. En caso de no haberlos cursado, la nota de la prueba vale el 100 %.

En los centros catalanes la prueba de acceso vale un 95 %, y el 5 % restante vale un 10 para los que tengan el Título Profesional, independientemente de su nota en el expediente. Para los que no tienen, hay un examen especial de conocimientos musicales, y la nota obtenida se enmarca en este 5 %. En el caso de Navarra, la nota obtenida en la prueba vale el 100 %, a la que se suman entre 0,5 y 1,2 puntos en función de la nota obtenida en el expediente de los Estudios Profesionales. Finalmente, en el caso de Galicia el 40 % es excluyente, es decir, si el estudiante no ha realizado los Estudios Profesionales, obtendrá cero puntos en esta parte.

Para la parte de la prueba teórica, a su vez, hemos diseñado otra tabla (Tabla 2), en la que agrupamos las características de la prueba de análisis escrito.

Tabla 2. Prueba teórica: características de la prueba de análisis escrito en cada centro

	Melódico	Armónico	Estructural y formal	Instrumental	Textura y arreglos
UAX		Sí			
Creativa		Sí	Sí	Sí	Sí
Mayeosis	Sí	Sí	Sí		
A Coruña	Sí	Sí	Sí		
Valga	Sí	Sí	Sí		
San Sebastián		Sí			
Pamplona		Sí	Sí		
Esmuc	Sí	Sí	Sí		Sí
Liceu	Sí	Sí	Sí		
Taller de Músics		Sí	Sí	Sí	Sí
Jam Session		Sí	Sí	Sí	
Islas Baleares	Sí	Sí	Sí	Sí	
Valencia	Sí	Sí	Sí		
Sevilla y Málaga	Sí	Sí	Sí		

Nota. Los espacios en blanco significan "No". Fuente: elaboración propia.

Además de lo señalado en esta tabla, cabe señalar que en los centros catalanes, la Escuela Creativa y Musikene se realiza una prueba auditiva con un dictado armónico y otro melódico. Dicha prueba también existe en los centros gallegos, aunque en estos sólo se realiza el dictado armónico. Por último, algunos centros piden otro tipo de ejercicios teóricos relacionados con escalas, intervalos, acordes o preguntas históricas o culturales sobre el jazz, siendo este último aspecto el único que se repite en la mayoría de los centros.

Análisis de los resultados

En primer lugar, vemos que el porcentaje de la parte dedicada a la interpretación de repertorio es el más alto, entre el 40 % y el 68 %, excepto en Baleares (33 %). La parte teórica varía entre el 20 % y el 36 %, y la de improvisación e improvisación entre el 8 % y el 40 %. Esta última parte aporta el 15 % o menos en la mitad de los casos.

Por otra parte, comprobamos que poseer el Título Profesional puede ayudar en gran medida a conseguir buena nota en las pruebas de acceso. En la mayor parte de las comunidades autónomas tenerlo vale entre el 30 % y el 50 % de la nota final, correspondiendo este último porcentaje a la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares. En Galicia, además, perjudica gravemente no tener dicho título: los que se presenten sin haber cursado las Enseñanzas Profesionales perderán automáticamente el

40 % de la nota. En Cataluña dicho título se valora solo en un 5 %, aun siendo esta la comunidad que tiene más trayectoria en las Enseñanzas Profesionales con itinerario jazz e instrumentos modernos. Otras comunidades donde el título se valora menos que en la media son el País Vasco y Navarra.

En cuanto a la parte teórica, podemos observar que el análisis armónico está presente en todas las pruebas. El análisis melódico, por un lado, y el estructural y formal, por otro; son prácticamente universales. Sin embargo, el análisis instrumental, de la textura o del arreglo aparecen en pocos centros. De la misma manera, los dictados armónicos son comunes a casi todas las pruebas, y el dictado melódico aparece en gran parte de ellas. Por último, es común a casi todos los centros encontrar preguntas sobre la historia del jazz, versiones de un estándar, músicos del jazz, etc.

Conclusiones

Para empezar, sugeriremos cómo sería una prueba de acceso tipo, basándonos en las características que se dan en un 60 % o más de los casos. Dicha prueba tendría una parte teórica, compuesta por un análisis melódico, armónico, y estructural/formal; y por una sección auditiva con un dictado armónico y un dictado melódico, además de contar con una sección de preguntas teóricas sobre la historia del jazz. Por otro lado, encontraríamos también una parte interpretativa y una parte de repentización e improvisación.

Realizando una media sobre las partes anteriores, la parte teórica valdría el 27 % de la nota final, la parte interpretativa el 51 %, y la parte de repentización e improvisación el 22 %. Los porcentajes varían en función del centro, pero la parte interpretativa casi siempre es la más importante. Cabe destacar que hay lugares donde la repentización y la improvisación apenas puntúa, especialmente en los conservatorios gallegos –8 % de la nota final–; y sin embargo en otros centros esta parte es muy importante –40 % en los centros andaluces y en Musikene–.

Por otro lado, tener el Título Profesional puede ayudar a obtener una mejor puntuación en la prueba, especialmente si se han obtenido altas calificaciones en el expediente. Las comunidades autónomas que más lo valoran son, en este orden, Galicia (que, de hecho, penaliza a los que no lo tienen), Islas Baleares, Comunidad Valenciana y Andalucía. Además, creemos que es necesario realizar un debate para averiguar cómo podría facilitarse la preparación para la prueba de acceso a los Estudios Superiores de Jazz en el sistema público de enseñanza. Todo apunta a que es necesario crear especialidades que se puedan cursar durante todos los cursos de los Estudios Profesionales –batería jazz, trompeta jazz, etc.–, que incluyan asignaturas que les ayuden a prepararse para todas las partes de la prueba –armonía y auditiva modernas, combo, big band, etc.

Es necesario también plantearse cuánto debería valer el expediente de las Enseñanzas Profesionales para la nota final prueba de acceso, e intentar entender por qué en Cataluña, la comunidad autónoma con más trayectoria y número de especialidades en los Estudios Profesionales de Jazz, se valora el expediente de dichos estudios en solo un 5 %, mientras que en otras comunidades sin dicha especialidad el expediente se valora hasta un 50 %. Habría que preguntarse, del mismo modo, si es adecuado o no penalizar a los que no poseen dicho título como ocurre en Galicia.

La parte interpretativa siempre está más valorada que la teórica y la de repentización e improvisación, por lo que el conjunto de aspirantes debería tener siempre en cuenta el gran peso de esta parte. Dicho esto, no debería menospreciarse la parte teórica, ya que en casi todos los casos supone el 25 % de la prueba o más. La parte de repentización e improvisación podría influir en los estudiantes a la hora de decidir a qué centro presentarse. Aquellos que consideren que tienen buenas habilidades de lectura a primera vista e improvisación pueden partir con cierta ventaja para entrar en San Sebastián, Andalucía, Pamplona o Islas Baleares; mientras que los que no tengan tan trabajados estos aspectos pueden tener más facilidades para ser admitidos en los conservatorios de Galicia –siempre que hayan terminado los Estudios Profesionales–, Cataluña, Valencia o Madrid.

Use of the mobile phone in educational artistic activities in recent years

David Mascarell Palau

University of Valencia, Spain

Abstract

Society evolves towards the visual communicational language. Mobile technologies are strongly rooted in citizenship and learning in mobility can be a great ally to face the new methodological proposals of the 21st century and especially in the Visual Arts. An approach is intended to the educational experiences published in recent years, in which the mobile phone has intervened as a medium in the artistic process, both nationally and internationally. For this objective, the information analysis methodology has been used, from an initially informal and formal perspective, through search engines such as: Google Academic, Dialnet, Academia.edu, ResearchGate ... The premises referred to state that the use of the images used had a purpose for both visual and audiovisual artistic creation. The result is close to the first experiences recorded and documented outside of scientific educational publications, on the use of the mobile phone in some educational center in Latin America, that is, of an informal nature and with young people. The evolutionary process shows that it has been increasing, although from the area of artistic education there are few publications of an artistic nature or linked to the image.

Keywords: mobile phone, artistic activities, images, state of affairs.

Uso del teléfono móvil en actividades artísticas educativas en los últimos años

Resumen

La sociedad evoluciona hacia el lenguaje comunicacional visual. Las tecnologías móviles están fuertemente arraigadas en la ciudadanía y el aprendizaje en la movilidad puede ser un gran aliado para afrontar las nuevas propuestas metodológicas del siglo XXI y especialmente en las Artes Visuales. Se pretende un acercamiento a las experiencias educativas publicadas en los últimos años, en las que el teléfono móvil ha intervenido como medio en el proceso artístico, tanto a nivel nacional como internacional. Para este objetivo, se ha utilizado la metodología de análisis de información, desde una perspectiva inicialmente informal y formal, a través de buscadores como: Google Academic, Dialnet, Academia.edu, ResearchGate ... Las premisas referidas señalan que el uso de las imágenes utilizado tenía un propósito tanto para la creación artística visual como audiovisual. El resultado se acerca a las primeras experiencias registradas y documentadas fuera de las publicaciones científicas educativas, sobre el uso del teléfono móvil en algún centro educativo de América Latina, es decir, de carácter informal y con jóvenes. El proceso evolutivo muestra que ha ido en aumento, aunque desde el ámbito de la educación artística son escasas las publicaciones de carácter artístico o vinculadas a la imagen.

Palabras clave: teléfono móvil, actividades artísticas, imágenes, estado de cosas.

Introduction

The use of mobile phones as a resource to capture images in the Visual Arts began to emerge in past decades, with the limitations of the low quality of pixel resolution. Until over time it became a common procedure. As phones became increasingly intelligent, they expanded the ability to modify the image. From a generic context, the fact of using the Smartphone and mobile devices for educational purposes is known, such as Mobile Learning or Learning in Mobility (Brazuelo and Gallego, 2011).

In arts education, it is necessary to attend to the technological challenges that the 21st century society brings us and the resources they offer us. Only in this way will we be able to focus the perception of the youngest in our closest visual culture and become visually literate. At present the images are presented through mobile devices and it is necessary to work both the look towards them, as well as the skills and reflections for the production of them. Therefore, according to McLuhan Marshall & Fiore, (1987) "The medium is the message", that is, this medium provides a sufficiently relevant presence for young people from which we must take advantage of its benefits. Thus, it is necessary to know the impact of educational experiences in which the mobile phone has acquired the leading role as an artistic and visual tool..

Goal

Know the use of the mobile phone in artistic and visual educational activities in recent years.

Methodology

The analysis of information and content messages from groups of texts has been attended to, after prior selection and evaluation (Dulzaides & Molina, 2004). The detail and meaning of the texts become the foundation of the study (Bardin, 2002). We will show the most relevant aspects that support the object of the research found (Peña & Pirela, 2007).

For the exploration and search, keywords have been used: mobile phones, cell phones, mobile devices, Smartphone, visual arts, images, artistic projects, QR codes, heritage, augmented reality, virtual reality. The search engines have been: Google Academic, Dialnet, Academia.edu, ResearchGate, mainly. 37 audiovisuals published on portals such as Vimeo and YouTube have been discarded. In relation to the published literature, a total of 61 have been rejected, both nationally and internationally that did not meet the requirements established for the object of study. Works that mainly address the artistic and / or visual character from the perspective linked to arts education have been taken into account.

Results

Table 1. Artistic activities with mobile phones located internationally.

Title, year and authorship	Style: Artistic / Visual	International (Country)
When cell phones are learning allies, 2007. (Ana María Sánchez)	Photography with cell phones, of his artistic works: "Exquisite Corpse"	Argentina (Lomas de Zamora)
When cell phones are learning allies, 2008. (Ana María Sánchez)	Digital images with cell phone for posters 80th anniversary of Ntra. Sra. de Luján	Argentina
Medellin City Animation with Mobile Phone, 2011 (Werner Naranjo)	Audiovisual animations with cell phone	Colombia (Medellín) Audiovisual YouTube

MyArtSpace, 2011	Mobile phones to send multimedia information to museum visitors. Collect content and share online.	Inglaterra (Publicación escrita)
GIVEBogota, 2012 Pedagogical use of the cell phone	Share visual information via bluetooth educational content. Artistic transversality.	Colombia (Bogotá) (Written publication)
Virtual reality in Art education. A path for educational innovation, 2018 (María Belén Duque Vanegas)	Use of Virtual Reality in the Artistic Education subject. Know different topics related to the world of art.	Portugal (TFG) Master in Pedagogical Use of ICTs POLYTECHNICAL INSTITUTE OF LEIRIA
Tempo Digital: When a school invades or Smartphone, 2020 (María Luísa Luís Duarte)	Artistic self-representation using Smartphone.	Portugal (Written publication)

Table 2. Artistic activities with mobile phones located in the Spanish state

Title, year and authorship	Style: Artistic / Visual	National
Lurquest: Applying M-Learning Technology to Heritage Learning, 2006.	Constructivist model of integration of New Technologies in the learning of heritage and archeology	Zarautz (Guipúzcoa) (Written publication)
MLearning + Facebook: experiences and perceptions of design students. Contreras and Eguía, 2011	Use of Smartphones and the social network Facebook. As a virtual space for collaboration and sharing content and interaction with teachers	Catalunya (Written publication)
Evaluation of a wealth education program based on mobile technology, 2013.	Didactics of heritage and museums.	País Vasco (Doctoral thesis)
MLearning and heritage education, 2014. (Santana and Coma)	Mobile devices as tools for heritage education.	Gijón, Asturias (Book)
Disruptive education school. Telefónica Foundation, 2014. Lecture series (María Acaso and Tiscar Lara)	The need for a narrative, visual and satisfying education through the use of smart mobile phones and tablets.	Madrid (Conference)
ICT in Plastic, 2014 Plastic and visual education. (Lucía Álvarez)	Didactic possibilities with mobile phones in artistic teaching.	Galicia (Web)
Proposal of a Theoretical Teaching Model for a Mobile Learning Environment in Visual Artistic Teachings, 2015. (Alfredo José Ramón Verdú)	Creation of an original and generalizable educational model called EA-Vm-Learning, aimed at Visual Artistic Teachings.	University of Murcia (Written publication)
Heritage and Identity in Arts-Based Educational Research from a Multimodal Approach, 2016. (Dolores Álvarez-Rodríguez and Alice Bajardi)	Identity from an idea of heritage through the use, among others, of (mobile devices) Instant and spontaneous self-portrait with mobile phone.	University of Granada (Publicación escrita)
The ICT in the Mestres training. The mobile phone in the didactics of l'expressió plastic to the Faculty of Magisteri of the University of Valencia, 2017. (David Mascarell Palau)	We evaluate the response of future teachers in the educational use of mobile phones in the treatment of image content.	Universitat de València (Written publication)
Evaluation of the use of APPs that address creative processes in formal arts education, 2017 (Rico Rico, Ana Belén)	Possibilities of artistic Apps through mobile devices.	University of Valladolid (Tesis doctoral)

Conclusions

It is observed that the use of the mobile phone in activities related to artistic education is limited, from an international perspective, compared to that found in the Spanish state. In 2007 and 2008, parallel proposals with mobile phones were located in Argentina, in the same educational center, which show motivation in the educational community. These are emerging approaches linked to the digital image, captured with the mobile device, carried out in a religious educational center. In 2011 Professor Werner Naranjo from the city of Medellín encouraged his students to undertake an educational use of their telephones from audiovisual animation. The My ArtSpace project, 2011 in England, works on the visual interaction of educational content between students in museums through Internet connectivity. And in Bogotá, Colombia, in 2012, the bluetooth of mobile phones is used in order to work cross-sectional content of artistic education. Finally, in 2018 and 2020, there are incipient studies in academic works related to Virtual Reality (VR) in the subject of Art Education. A 2020 Portuguese publication that addresses activities with students in reference to self-representation with smartphones.

In summary, internationally, since 2007 and 2008, there are timid consecutive activities with images in Argentina; in 2011, in Colombia audiovisual animation was produced with cell phones in an educational center; in England, in the same year 2011, they work on multimedia content interaction in museums; in 2012 cross-curricular content is also artistically shared through bluetooth. Already in 2018 in Portugal, academic works are prepared that contemplate educational experiences, at the primary level, with virtual reality in the subject of art education. In 2020, also in Portugal, we found artistic experiences through Smartphone that address self-representation.

At the state level, in Spain, it is especially significant that the artistic experiences or activities carried out are mostly related to artistic heritage. We highlight, in 2006, those carried out in Zarautz (Guipúzcoa), on the mobile learning of heritage. In 2013, again in the Basque Country, evaluation of a heritage program based on mobile technology. In 2014 in Asturias, mobile devices for heritage education. In turn, in 2014 a book was published with the title "The mLearning and heritage education", coordinated by Santacana and Coma.

In 2011 we have evidence of the use of mobile phones to create and share content through the social network Facebook with design students. In 2014, a series of conferences were held in which the need for the use of the visual with mobile phones was addressed and in the same year 2014, from Galicia, the website "Las TIC en Plástica" promoted the possibilities of mobile phones in the artistic teachings. In 2016, a publication from the University of Granada contemplates identity work based on the idea of heritage through mobile phones, among other methods of artistic expression. Finally, in relation to the promotion of activities with the mobile device, we have academic research that promotes it. In 2015 the doctoral thesis of Alfredo Ramón Verdú, from the University of Murcia, proposes a theoretical model of teaching for mobile learning. In 2016, David Mascarell Palau undertook the doctoral thesis on the mobile phone in the didactics of Plastic Expression at the Faculty of Teaching of the University of Valencia. And then, in 2017, we found another doctoral thesis by Ana Belén Rico that deals with the evaluation of the use of APPs on creative processes in formal artistic education.

Therefore, at the Spanish level, there has been a strong roots in the promotion and use of the mobile phone for heritage learning, followed by the use to produce and share artistic academic content. The use of the mobile phone has been promoted through conference cycles. Likewise, through the website of the teacher Lucía Álvarez, there is evidence of a research interest in the use of the mobile phone in artistic contexts from different approaches, although at the same time, the three found are coherently complementary.

Finally, it should be noted that the emerging research on the so-called Mobile Learning or Learning in Mobility, is supported by the Horizon Report, which in its 2020 edition alludes to its educational incorporation. Together with generic studies on mobile devices, they predict a future increase in literature, in turn, in artistic areas or related to media communication through images.

References

- Álvarez-Rodríguez, D., Bajardi, A. (2016). Patrimonio e Identidad en la Investigación Educativa Basada en las Artes desde un Enfoque Multimodal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(2) 215-233. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/47964/48279>
- Álvarez, L. (2014). Dispositivos móviles en el aula. Asturias. Mi experiencia. Las TIC en Plástica. *Propuestas de trabajo e ideas para una educación artística digital*. Recuperado de: <https://www.luciaalvarez.com/2014/04/dispositivos-moviles-en-el-aula-mi.html>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Tres Cantos (Madrid): Akal.
- Brazuelo, F., Gallego, D. (2011). *Mobile Learning. Los dispositivos móviles como recurso educativo*. Sevilla: Mad (Eduforma).
- Contreras, R. S., Eguía, J.L. (2011). M-Learning + Facebook: Experiencias y percepciones de estudiantes de diseño. *Géminis*, 2(1), 137-149. Recuperado de: <http://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/44/41>
- Dulzaides, M.E., Molina, A.M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 2. Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/5013/1/analisis.pdf>
- Duque, M. (2018). *Realidad Virtual en la Educación Artística. Un camino para la innovación educativa*. (TFG). Instituto Politécnico de Lleira. Portugal. Recuperado de: https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/3404/1/UPTICRelatorio%20Final_Maria%20Belen21julho18.pdf
- GiavesBogotá. (2012, Enero, 24). *Uso pedagógico del celular*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=z3q7AyCvSK4>
- Luís, M. (2020). Tempo Digital: Quando a escola invade o smartphone. *Invisibilidades*, 12, 62-67. Recuperado de: <https://www.apecv.pt/revista/invisibilidades/13/10.24981.16470508.13.10.pdf>
- Mascarell, D. (2017). Les TIC en la formació universitària de Mestres. El telèfon mòbil en la didàctica de l'expressió plàstica a la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. (*Tesis doctoral*). Universitat de València. España.
- McLuhan, M., Fiore, Q. (1987). *El medio es el mensaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Naranjo, W. [WernerNaranjo]. (2011, Enero, 9). *Medellin City_Animation with Mobile Phone. Animation con Celular*. Class.mpg [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=jUCQpHmG99Y>
- Peña, T., Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Revista Información, Cultura y Sociedad*, 16, 55-81. Recuperado de: <https://bit.ly/2kziGYg>
- Ramón, V., J., L., Gracia, M., Cuervo, A. (2015). Propuesta de un Modelo Teórico de Enseñanza para Entornos de Aprendizaje Móvil en las Enseñanzas Artísticas Visuales. (*Tesis doctoral*). Universidad de Murcia. España.

Spanish higher education system and music student's expectatives

Guillem Escorihuela¹, M^a Belén Sánchez²

¹Conservatori Superior de Música de Castelló-ISEACV, España

²Conservatori Superior de Música de Valencia-ISEACV, España

Abstract

The Spanish educational system distinguishes at its peak two types of higher education, equivalent but with many notable differences. On the one hand, university education, and on the other, higher artistic education. The first includes Bachelor's, Master and Ph.D. studies. The latter offers a higher degree (equivalent to a bachelor's degree) and master's studies. This Ordinance leaves higher music education in Spain at an impasse that has a negative impact on their autonomy, economic resources, perception of their students and society, promotion of research, and recognition of their teaching and research staff. These all have implications for student's perception, motivation, and expectations. The current curricular design of higher education discriminates against artistic education. The motivation/expectations binomial has its correlation in the learning/performance binomial, and both are framed in the institutional and educational context of learning. This work studies the perception and expectations of a group of Spanish students about the education system and the competencies that they will develop concerning their professional life. The main results obtained indicate that the study plans have not met their expectations, being inflexible, which does not allow them to take an individualized training path based on their aptitudes. So, the perception becomes a conclusion, by being able to affirm that an active role of the student body and the professional sector is needed for the design and development of curricula.

Keywords: Higher music education, Spanish education system, music student's perception, music student's expectations, Conservatoires.

El sistema de educación superior español y expectativas de los estudiantes de música

Resumen

El sistema educativo español distingue en su cúspide dos tipos de educación superior equivalentes, pero con muchas diferencias notables. Por un lado, la formación universitaria y, por otro, la formación artística superior. La primera incluye grado, máster y doctorado. La segunda ofrece un título superior (equivalente a un grado) y estudios de máster. Esta normativa deja a la educación superior musical en España en un callejón sin salida que repercute negativamente en su autonomía, recursos económicos, percepción de sus estudiantes y de la sociedad, fomento de la investigación y reconocimiento de su personal docente e investigador. Todo esto tiene implicaciones para la percepción, motivación y expectativas de los estudiantes. El diseño curricular actual de la educación superior discrimina a la educación artística. El binomio motivación/expectativas tiene su correlación en el binomio aprendizaje/desempeño, y ambos se enmarcan en el contexto institucional y educativo del aprendizaje. Este trabajo estudia la percepción y expectativas de un grupo de estudiantes españoles sobre el sistema educativo y las competencias que desarrollarán en su vida profesional. Los principales resultados obtenidos

indican que los planes de estudio no han cumplido con sus expectativas, siendo inflexibles, lo que no les permite emprender un itinerario formativo individualizado en función de sus aptitudes. Entonces, la percepción se convierte en una conclusión, al poder afirmar que se necesita un papel activo del alumnado y del sector profesional para el diseño y desarrollo de los planes de estudio.

Palabras clave: Educación musical superior, sistema educativo español, percepción de los estudiantes de música, expectativas de los estudiantes de música, Conservatorios.

Introduction

The Spanish Education Law of 1970 established the integration of arts education into the university framework, however, higher music education institutions decided to continue in their system, outside the university organization (Pastor, 2012). The successive laws –1990 and 2006– left the higher education of music in the non-university higher education framework. Besides, the University Coordination Council didn't establish the bachelor's and master's degrees as agreed in the European Higher Education Area (EHEA), but rather a higher degree equivalent to the bachelor's degree. Besides, Royal Decree 1614/2009 establishes the bachelor's and master's degrees and separates these from the university. Also, to revile further musical career, the ruling of the Supreme Court (01/13/12), contested by some universities, declaring null the denomination of bachelor's degrees (Pastor, 2014).

The conservatories impart higher teachings, prepare students for their professional life and they follow in the wake of the first music college classes, established in the oldest universities, such as Oxford or Salamanca. But, operating with administrative and academic structures typical of schools. This is reflected in the status of teachers, as well as the models for access to teaching positions, professional categories, hourly calculation of teaching activity, research work, access to R&D projects, ability to promote seminars, congresses, permanent training. On the contrary, in Europe, many centers have joined the university and those that have decided not to do so have given themselves their own legal status. Nowadays there are 22 public conservatories in Spain and 12 private institutions that offer these studies, and students can specialize in 8 fields.

According to Vernia-Carrasco (2020), the public conservatoires are highest musical knowledge, educational and training space, where competence system of EHEA did arrive. Also, within the framework of higher music studies, we find the higher music schools –of private initiative– that are governed by their own approaches. Public conservatories continue to fight and demand to be a university or university-affiliated institution. In this sense, the teaching function and the figure of the Teaching and Research Staff are of special importance. The most important acquirement of the new law of 2020 is the modification of article 54, whereby the higher certificate in music is renamed the Bachelor in Higher Artistic Music Education, thus restoring the damage caused by the previous laws. And finally, the musical degree is equal in rights and name to any university degree.

Conservatories are still looking for a place in the European space, but they need a new status that includes remuneration, hours, and demands in research. In any case, we need a significant academic renewal in terms of the current demands in teaching, interpretation, researching, and management that help the job field related to the training received (Vernia-Carrasco, 2020). If many students are specializing in the field of interpretation –whose job insertion is of very low levels–, we are not contributing to a specialization of society and what we are doing is entitled graduates that don't are specialized in the most demanded musical professions. Reid *et al.* (2019) adheres to this idea when they maintain that higher education tends to focus more on the skills of making, and the business components are side-

lined. The authors suggest a tension occurs between artistic identity and transformations through learning in creative workers' desire for an artistic career. According to Bennet et al. (2017), higher education students don't usually understand the workplace, its expectations, relationships, and organizational structure, and this could be complex, difficult, and time-consuming for them.

Design

The study focuses on Valencia's High Conservatoire of Music. The sampling techniques used in research make it possible to determine the part of the reality studied (population) that must be examined to make inferences about said population. The aim is to obtain an adequate sample that allows a simplified version of the population to be achieved and that reproduces its basic features with the established precision (Botella & Escorihuela, 2017). The reference population for this research is made up of a group of Bachelor students from the Valencia Conservatory. The sample of Bachelor's degree students selected is incidental. The study population enrolled in the 2020-21 academic year is 632 Bachelor's students. Based on this data, a questionnaire was designed that could be sent to all students. Applying the technical sampling formula for finite populations, the result was that the theoretical sample should be composed of 240 students. In the end, the real sample consisted of 195 students enrolled in the different itineraries. The questionnaire contained 27 closed-ended dichotomous, polytomous, or multiple-choice and filter questions distributed in the four dimensions for characterizing the sample: student profile, participation in academic life, assessment of the chosen pathway, and future prospect.

Discussion

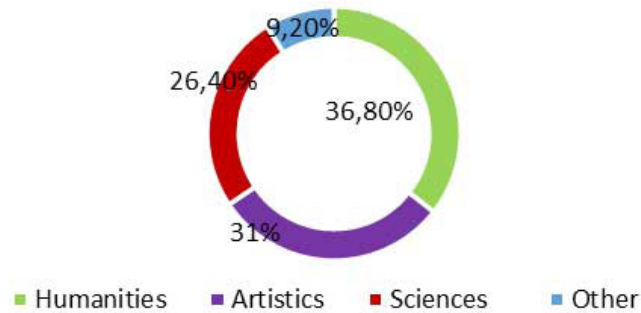
The profile of the students indicates that 65.1% of the subjects were between the ages of 16 and 23. The remaining 34.9% of the population is distributed over 23 years of age.



Figure 1. Age of students

The length of time spent at the institution varied from one academic year (31.8%) to more than four years (17.4%). Participants who stay two years, 15.4%, three years, 15.4%, and four years, 20%, account for 50.8% of all respondents. The main pathway chosen by the participants in the survey is Performance 66.2%, followed by Pedagogy 10.3%, Musicology 8.7%, and Composition 7.7%. Conducting (4.5%) and Sonology (2.6%) are in the minority, with 7.1% between them. Within the Performance pathway, it is the specializations that work on ensemble performance skills that stand out for their participation. Thus, Symphony Orchestra instruments account for 65.6%, and the Jazz specialty for 12.8%. The instrumental specialties of solo performance show a scarce 26.2% of participation: Piano 14.4%, Singing 7.2%, Traditional instruments 3.1%, Guitar 1.5% and finally, Organ with only 1%. The harp and harpsichord specialties are not represented in the survey. As we can see, the performative teachings receive the largest number of students, however, and as is proven in many studies referenced in this text and also in the job offers, interpreting professionals are the least in demand. Meanwhile, other specialties such as Pedagogy, Composition, or Sonology are more demanded in the labor market.

The subjects who only study the Bachelor's Degree in Music account for 55.9%, compared to 44.1% of those who combine their studies with other studies. Therefore, 86 students were filtered out, and their responses give the distribution of this percentage in Humanities (36.8%) and Sciences (26.4%) as 63.2%; in other artistic studies as 31%, leaving 9.2% for other studies.



To find out the students' degree of involvement in academic life, they were asked about the importance they attach to it in different academic spheres and whether they identify participation in academic life with belonging to the institution. When asked –on a scale of 1 to 10– to what extent they are actively present in the institution, 59% participated between 6 and 8. At the extremes are students with high participation, 15.4%, and those with lower participation, 13.9%.

Asked about the importance of participation, 91.1% answered “very necessary”, 2% considered it “not very necessary” and 6.9% did not know/no answer. 191 students stated that they maintain an activity focused on two main areas: teaching, to which 90.6% devoted most of their time; and practical activities (concerts, lectures, recitals, and workshops), including both complementary and solidarity activities, which only 36.6% considered significant. Participatory academic life allows students to develop their curriculum and skills in line with the vision, values, and mission of the institution. From this perspective, 55.5% identify this participation in academic life with belonging to the institution.

The following table shows the data obtained from the 65 students from the total sample for whom the study plan has not met their expectations and who consider that it has not allowed them to generate a personalized educational pathway.

Table 1. Students with a negative expectation

Expectations of higher degree students													
Performer (soloist)		Performer (pedagogue)		Pedagogue		Musicology		Sonology		Manager		Others	
N.º	(%)	N.º	(%)	N.º	(%)	N.º	(%)	N.º	(%)	N.º	(%)	N.º	(%)
35	53,8	21	32,3	11	16,9	24	36,9	3	4,6	9	13,8	10	15,4

In relation to the assessment of whether the design of the curriculum allows students to guide their academic path, 68.9% answered no and 31.1% answered yes. The aspects on which they would propose a modification that would meet their expectations were: compatibility with other studies (40.2%), distribution of subjects (35.6%), content ratio (35.6%), competencies/learning outcomes ratio (31.8%), classroom attendance (22%), activities (13.6%), skills development (17.7%) and others (5.3%).

To verify the extent of these responses, respondents were asked whether they would recommend studying at the institution. 44.4% of the subjects answered “maybe”, 10.6% “definitely not” and 45% “yes, definitely”. When asked whether they believe that obtaining the degree will enable them to be competitive in the job market they are aiming at, 60.8% answered “yes” compared to 46.9%. As to which academic space would be the most appropriate for the recognition of the Degree, 52.7% said Faculty (of a University) and 47.3% Higher Institution of Music (with autonomy equivalent to a University).

Conclusions

The result of this research proves that music students aren't sure about the expectations and the competence connection between the teaching and their professional skills to face the labor market. The population group that participated in the highest percentage was that of the Performative itinerary, which allows us to obtain a broad view of their expectations since, in addition to receiving individual training, they participate in all those curricular and extracurricular activities that require their presence.

Although according to Bennet et al. (2017), understanding the organizational structure and checking that it meets students' expectations can be complex, difficult, and time-consuming for them, they do perceive a review of curriculum development. Of all the curricular areas, they highlight the practical one, considering that it enables them to realize their vocation as performers, musicians, and artists. However, this does not fully correspond to the tools that they will need in their professional future, one of the prospectives of this study is to follow the trail of graduates in the performative specialty to corroborate that the majority find jobs in the field of pedagogy.

They emphasize the awareness that the social and academic recognition of their studies should be consolidated, whether as an affiliated Faculty or as a Higher Institution. Among the curricular aspects that they consider susceptible to modification are compatibility with other studies, attendance, contents, and their current distribution in subjects. They consider, therefore, that they have not met their expectations, as they are part of a curriculum that is not very flexible. According to Vieites (2016), our field demands defense of affiliation and integration university of the High Artistic Teachings, highlighting the importance that they have in the training of workers in the multiform and very extensive field of the creation and dissemination of culture or the conservation of our heritage. We need to highlight its importance in the training of professionals and researchers who contribute to fully develop all the potentialities and possibilities of the field of culture as a necessary field in an economically sustainable, capable of generating wealth, diversifying the labor market, and contributing to the well-being of citizens.

References

- Bennett, D., Reid, A., Rowley, J. (2017). Student musicians' experiences of reflexivity during internships: Personal narratives and complex modalities. *International Journal of Music Education*, 35(3), 460-475.
- Botella, A. M., Escorihuela, G. (2017). Diseño y validación de un cuestionario para conocer la praxis docente del profesorado de flauta travesera en centros superiores de la Comunidad Valenciana. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 42, 1-13.
- Pastor, P. (2012). La música a la universidad. Por la integración en la universidad de las enseñanzas artísticas superiores. *Eufonia*, 56, 52-69.
- Pastor, V. (2014). El proceso de adaptación de los Estudios Superiores de Música en España al Espacio Europeo de Educación Superior. *ArtsEduca*, 7, 44-64.
- Prats, J., Raventós, F., Gasòliba, E., Cowen, R., Creemers, B., Gauthier, P-L., Maes, B., Schulte, B., Standaert, R. (2005). *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación? Colección Estudios Sociales, 18*. Barcelona: Obra Social La Caixa.
- Reid, A., Rowley, J., Bennet, D. (2019). From expert student to novice professional: higher education and sense of self in the creative and performing arts. *Music Education Research*, 21(4), 399-413.
- Vernia-Carrasco, A. M. (2020). Educación musical en el panorama español. Contexto, niveles y perfiles educativos. *Didacticae*, 7, 17-29.
- Vieites, M. F. (2016). Las enseñanzas artísticas superiores y el Espacio Europeo de Educación Superior en España. Una lectura crítica. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 499-516.

Dance practices in remote teaching context

Margarida Moura, Maria João Alves

*Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana,
Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança (INET-md), Portugal*

Abstract

The SARS-CoV-2 pandemic meant that teaching had to take place remotely. Teaching dance practices - a face-to-face activity par excellence - in conditions of educational, pedagogical, and artistic success, was very challenging and even innovative. The main theme of this article is to disseminate and reflect, within the university educational context, on the lived experience of dance practice teaching, with a more technical or more expressive focus, confined to the virtual model - Zoom videoconference platform -, or without physical contact in the presential model. Methodologically, we use a descriptive reflection of the lived experience and an analysis of documents specific to dance teaching in confinement conditions. We highlight the main conclusions based on the constraints and opportunities identified: I) commitment of the individual privacy, practice conditions, attention time, motivation, and task fulfillment; II) lower effectiveness in student performance observation, followed by feedbacks; III) decreased cooperation among students and in the experiential group learning; IV) acquisition of competences in terms of the knowledge and application of tools and methodologies that facilitate remote learning; V) change and adjustment of contents and assessment processes according to this type of educational approach, such as audiovisual recording of movement reproduction and composition, theoretical-practical presentations in class, discussion panels, video feedbacks, and reciprocal assessment; VI) valorization of strategies (student as a teaching agent and work in simultaneous rooms) that facilitates communication and security of students' interventions and promotes participatory and collaborative learning; VII) discovery, experience, creation and development of new and reconfigured approaches (technical-artistic and expressive support materials, technological skills, academic and solidarity support); and, finally, VIII) share of artistic and pedagogical relationships between teacher and students leading to the Knowing To Be concept (self-awareness, autonomy, and personal responsibility).

Keywords: dance practices, remote learning, confinement, strategies.

Prácticas de danza en el contexto de la enseñanza a distancia

Resumen

La pandemia debida al SARS-CoV-2, provocó que la enseñanza se llevase a cabo de forma remota. Esta situación ha supuesto un gran desafío ya que la enseñanza de las prácticas de danza es presencial. Difundir y reflexionar en el ámbito universitario sobre la experiencia vivida en la docencia de las prácticas de danza, tanto técnica como expresiva, siguiendo los modelos, virtual de la plataforma *Zoom* y presencialmente distantes, es el tema de este artículo. Metodológicamente, hemos utilizado tanto una reflexión descriptiva de la experiencia vivida, como un análisis documental específico de la enseñanza de la danza en confinamiento. Como principales conclusiones (basadas en las limitaciones y oportunidades encontradas) destacamos: I) deterioro de la privacidad individual de las condiciones de práctica y de los tiempos de atención, motivación y satisfacción en las tareas; II) menos eficacia en la observación y el *feedback* sobre el desempeño de los estudiantes; III) disminución de la coope-

ración entre los estudiantes y el aprendizaje experimental grupal; IV) adquisición de conocimientos y aplicación de instrumentos y metodologías que facilitan el aprendizaje a distancia; V) alteración y adecuación de contenidos y procesos de evaluación (grabaciones audiovisuales de reproducción y composición de movimientos, las presentaciones teóricas y prácticas en clase, los foros de discusión, el *feedback* en vídeo y la evaluación recíproca) basados en este tipo de enfoque educativo; VI) estrategias de valoración (estudiantes en el papel de profesores y salas simultáneas) que facilitan la comunicación y la seguridad de las intervenciones del alumnado y promueven el aprendizaje participativo y colaborativo; VII) descubrimiento, experimentación, creación y desarrollo de nuevos y reconfigurados enfoques (materiales de apoyo técnico-artístico y expresivo, competencias tecnológicas, apoyo y solidaridad académica); y por último, VIII) intercambio de relaciones artísticas y pedagógicas entre el docente y los estudiantes que conducen al Saber Ser de los alumnos (discernimiento, autonomía y responsabilidad personal).

Palabras clave: prácticas de danza, aprendizaje a distancia, confinamiento, estrategias.

Introducción

El uso de la tecnología en la enseñanza de la danza está emergiendo en todo el mundo (Li, Zhou & Teo 2018). A pesar de la creciente aceptación en las artes escénicas, actividades de cariz presencial por excelencia, en la universidad (Heyang & Martin, 2020), la enseñanza de las Prácticas de Danza (PD) adquiere características muy específicas cuando se encuentra en un contexto de aprendizaje a distancia. Las instituciones que incluyen las artes escénicas se han importantes obstáculos como el espacio, la seguridad, la tecnología, la falta de formación para la enseñanza *online* (Li, 2020), así como las tareas y funciones que han surgido como: aprender a utilizar y enseñar a los estudiantes nuevos programas informáticos; ayudarles a superar el aislamiento; conocer los derechos de autor; y conciliar nuestras nuevas vidas familiares y profesionales (McGuigan, 2020, en Romero-Ivanova et al., 2020). Independientemente de estos retos, se ha esperado que los profesores aportasen buenas experiencias educativas a sus alumnos.

Las PD impartidas en contexto universitario, algunas más técnicas, Danza Moderna y Danzas Tradicionales Portuguesas e Internacionales, otras más expresivas, Prácticas de Expresión y Comunicación y Taller de Danza, han seguido dos modelos: virtual a través de la plataforma *Zoom* y presencial con distancia física. Estas nuevas prácticas lectivas suscitaron cuestiones como: ¿Qué nuevas competencias tiene que adquirir el profesor? ¿Qué contenidos deben evaluarse o sustituirse? ¿Qué cambia en el proceso de evaluación? ¿Cómo aminorar la dimensión no presencial en estos estilos de danza de carácter social, y experiencial? ¿Cuáles son las estrategias más adecuadas para la motivación y la participación de los alumnos?

La experiencia lectiva nos ha demostrado que muchas de las debilidades iniciales de este modelo de enseñanza a distancia se han convertido en oportunidades para enseñar y aprender de otra manera y con otros recursos.

Enseñanza *online* de prácticas expresivas y técnicas de danza

Las Prácticas de Danza (PD), conjunto de actividades, tareas y acciones de gran aporte corporal, expresivo, rítmico-motor y artístico, son por naturaleza y función vivenciales, compartidas y participadas. El sentimiento, el tacto, la mirada y la convivencia, creando, improvisando, reproduciendo e interpretando, caracterizan y constituyen el *modus operandi* de las PD, expresivas o técnicas y formales.

Las PD expresivas incluyen experiencias más abiertas y menos codificadas, en las que el movimiento creativo, el comportamiento verbal y no verbal y la diversidad de respuestas a los estímulos son el principal foco de reflexión y estudio. Proporcionan experiencias que cruzan el movimiento del cuerpo con su identidad plástica, dramática, musical, corporal y estética. Ejemplo de ello son las asignaturas, Prácticas de Expresión y Comunicación y Taller de Danza (Alves, 2021a; Moura, 2021a) en las que los alumnos deben:

- Concienciar y ampliar las situaciones expresivas y comunicativas del cuerpo aplicándolas en diferentes situaciones y contextos;
- Comunicar temas e ideas creando personajes, situaciones mimadas y exploración de acciones cotidianas, lo que lleva a la creación y transformación del movimiento;
- Crear, colectivamente, adaptando los contenidos a las nuevas situaciones;
- Elaborar frases de movimiento utilizando diferentes fuentes y estímulos (personajes, cuentos, textos, sentimientos, emociones, objetos o acciones cotidianas) como extensores corporales y mediadores expresivos;
- Trabajar los factores: peso, tiempo, espacio y fluidez/dinámica; y las cualidades del movimiento: suspendido, vibratorio, colapsado, pendular o controlado, utilizando diversos estímulos, creados por los alumnos o proporcionados por el profesor;
- Improvisar y componer estructuras coreográficas individualmente, en pareja y en grupo;
- Presentar, públicamente, una experiencia de creación coreográfica.

Las PD expresivas se basan en tareas de improvisación y producción de movimiento (Cadopi, 2001), utilizando el cuerpo de forma consciente para comunicar pensamientos, sentimientos o ideas. Trabajan la autopercepción, el autoconocimiento y la creatividad de los alumnos llevándolos a crear su propio lenguaje corporal a través del cual se expresan artísticamente, como individuos o como grupo (Lara-Aparicio et al., 2021).

Las PD técnicas, comprenden modalidades de danza cerradas, técnico-formales y artístico-expresivas donde predomina la reproducción e interpretación de patrones técnicos y estilísticos previamente establecidos, con códigos y modelos de ejecución precisos. Se basan en el aprendizaje de movimientos predeterminados presentados por los profesores, configurando lo que Cadopi (2001) llama tareas de reproducción y modelación. Ejemplos de ello son las asignaturas, Danza Moderna y Danzas Tradicionales, en las que los alumnos (Alves, 2021b; Moura, 2021b):

- a) Aprenden danzas tradicionales nacionales y de otros países;
- b) Reproducen secuencias de danza con fluidez, precisión y amplitud de movimiento;
- d) Realizan tareas de modelación y producción de movimiento de forma interrelacionada con otros cuerpos y/u objetos;
- e) Modelan y componen secuencias de danza basadas en el repertorio motor, rítmico y espacial de la Danza Moderna y Tradicional;
- f) Aprecian las composiciones coreográficas en función de las especificidades espaciales, rítmico-motrices, de estilo y de relación según criterios de innovación y originalidad.

Estas PD incluyen los diferentes géneros coreográficos tradicionales portugueses (modas, malhão y vira) e internacionales (polca, mazurca y *scottish*); los estilos de danza moderna, Cunningham y Limón, así como la exploración, apreciación y crítica de situaciones de composición coreográfica.

El carácter presencial y aplicativo de las PD, se vio realmente comprometido con la enseñanza a distancia. Los objetivos estipulados en los programas seguían siendo los mismos, pero había que adaptar los contenidos del plan de estudios.

Se replantearon y evaluaron las estrategias utilizadas para trabajar los contenidos, adaptándolas a la realidad virtual y a la participación activa y colaborativa de los alumnos. Heyang y Martin (2020) predicen que la tecnología desempeñará un papel diferente en la enseñanza de la danza al permitir nuevas formas de pensamiento, de expresión de ideas y establecer nuevas relaciones.

¿Qué? Contenido y proceso de evaluación

En el aprendizaje a distancia de las PD expresivas, los estudiantes trabajaron el cuerpo de forma creativa y se centraron en la experimentación seguida de la reflexión individual y conjunta. Como temas principales (Alves, 2021a; Moura, 2021a) tenemos:

- Comunicación verbal, no verbal, interpersonal y dinámica de grupo;
- Cuerpo narrativo, mensaje organizado, interacciones simbólicas y juegos de movimiento;
- Construcción, deconstrucción y personificación del personaje;
- Textos dramáticos. El texto en movimiento y el movimiento del texto;
- Técnicas teatrales adaptadas al profesor de danza: intencionalidad y énfasis en el mensaje;
- Conceptos y principios de movimiento inherentes a la danza posmoderna;
- Elementos de las técnicas de improvisación estructurada, en solitario, en pareja y en grupo;
- Técnicas de improvisación y composición coreográfica
- Proyecto coreográfico colectivo y colaborativo en espacios abiertos y/o alternativos.
- En las PD técnico-formales, los temas prioritarios (Moura, 2021b; Alves, 2021b) fueron:
- El papel del cuerpo como vehículo técnico-expresivo;
- Conceptos, principios y elementos del movimiento inherentes a la Danza Moderna;
- Patrones rítmicos y dinámica de movimiento. Coordinación intersegmentaria, relación movimiento-respiración y incorporación del movimiento;
- Conciencia corporal y inteligencia somática;
- Secuencias bailadas construidas a partir de material de vídeo o creadas por el profesor.
- Elementos fundamentales del aprendizaje técnico: Cuerpo, Espacio, Ritmo y Relaciones. La terminología específica de las danzas tradicionales;
- Acompañamientos musicales de géneros tradicionales y acompañamientos adaptables a los temas propuestos para la creación coreográfica;
- Repertorio tradicional portugués: norte, centro y sur, e internacional: continentes europeo, asiático y americano. Pasos estándares y variaciones;
- Modelación de pasos estándar en secuencias de baile de complejidad creciente;
- Improvisación y composición de frases y secuencias de movimiento;

El proceso de evaluación también adoptó adaptaciones, siendo la más significativa el uso del vídeo (Saputri & Lestari, 2021), de los diferentes momentos de la evaluación con la presentación y la justificación de las opciones tomadas. Killian et al. (2021), además de recomendar enfoques que hagan referencia a evaluaciones alternativas, como la reflexión entre pares y la autoevaluación, sugieren la grabación audiovisual como medio creativo para que los estudiantes documenten su comprensión, actitudes y rendimiento, así como para que los profesores proporcionen indicaciones y/o comentarios a los estudiantes. También Goad et al. (2021) recomiendan la integración de herramientas de debate, vídeo y audio basadas en la web, permitiendo a los profesores interactuar de forma significativa con los estudiantes y el contenido.

Consideramos que el uso del vídeo, en la evaluación de las PD, es muy adecuado por las ventajas que presenta: 1) no es necesario que sea cara a cara; 2) la duración del vídeo se ajusta a los intereses y necesidades; 3) el proceso de grabación puede repetirse hasta la versión deseada; 4) la

apreciación del profesor puede producirse con detalle; 5) el vídeo puede editarse, modificarse y sustituirse; 6) las herramientas de recuperación de imágenes son fáciles y propiedad de los alumnos; 7) es posible grabar el movimiento en diferentes lugares, aumentando las posibilidades de realización de la tarea; y 8) la grabación no está limitada por el tiempo y puede producirse en el momento más favorable para el alumno.

También utilizamos otras técnicas e instrumentos de evaluación como: la evaluación recíproca en parejas o entre pequeños grupos, la autoevaluación, la heteroevaluación o la evaluación por páginas web. En los trabajos de producción de movimiento, optamos por la evaluación del portafolio electrónico (*Blogspot, Google Sites, Wix, Webnode, etc.*); del video grupal, elaborado colaborativamente; y del guion del trabajo práctico del grupo realizado con recurso a la creación de una página wiki o página web. En los trabajos de reproducción del movimiento, la evaluación práctica se realizó a partir del registro audiovisual de las danzas aprendidas y de las composiciones coreográficas construidas por los alumnos. La evaluación teórica ha incluido la presentación en vídeo, fundamentada y contextualizada, de una danza utilizando *PowerPoint, Google Slides* o *Prezi*.

¿Cómo? Estrategias de enseñanza

Con la migración de la enseñanza a las plataformas *online*, las estrategias de instrucción y *feedback* (información específica sobre la transmisión del contenido de instrucción y de reacción a las respuestas de los estudiantes - *feedback* (Alves & Moura, 2020)) han cambiado, sobre todo en presentación y comunicación de contenidos. Las estrategias de gestión de la clase (procedimientos que conducen a mejorar la organización de la sesión o unidad (Alves & Moura, 2020)) también han sufrido adaptaciones, especialmente en la gestión de los alumnos como clase/grupo y en el clima relacional establecido.

Las PD experimentales y performativas enfatizan modelos de participación individual y grupal utilizando metodologías eminentemente práctico-laboratoriales de exploración, reproducción, interpretación, composición, reflexión y valoración sobre los materiales expresivos y técnicos, contribuyendo a superar las limitaciones de la enseñanza no presencial. En este sentido, Li (2020) aboga por la organización y secuenciación de una clase de danza *online* en 5 partes diferenciadas, calentamiento, secuencia de danza, componente creativo, interacción espontánea y demostración a la clase, *showcase*. Simamora (2020) identifica como posibles estrategias para la instrucción en modo asíncrono la comunicación en distintos momentos, utilizando diferentes instrumentos y fuentes, tales como: correos electrónicos, cuestionarios, transmisión de contenidos en video, apuntes de conferencias y plataformas de redes sociales. En nuestra enseñanza sincrónica y *online*, las estrategias de instrucción y *feedback* utilizadas incluyen el Sistema de Gestión del Aprendizaje (SGA) en la plataforma *Moodle* (software libre, que sirve de apoyo al *e-learning*) para comunicar y agregar el contenido en un único lugar al que los estudiantes acceden en cualquier momento. Goad et al. (2021) también destacan la ventaja de minimizar las molestias administrativas mantenimiento de los contenidos y las evaluaciones en múltiples lugares. Estas estrategias incluyen tecnologías interactivas con opciones adicionales de cuestionamiento y participación (Killian et al., 2021) como son la plataforma *Zoom*. Esta permite la presentación teórica de la información con *feedback* en tiempo real, compartiendo en la pantalla las presentaciones, imágenes y vídeos. También permite el cuestionamiento frecuente, dirigido o global de la clase en una interacción profesor-alumno. Esta relación se produce empleando los recursos que dispone la plataforma *Zoom* como pregunta-respuesta, las reacciones representadas por *emojis* evaluativos que simbolizan por ejemplo, acuerdo, desacuerdo, sin opinión, así como el uso de herramientas interactivas (que refuerzan o introducen contenidos) como: *Zoom polls* (sondeo de opinión o encuesta), *Kahoot* (pruebas de elección múltiple en forma de juego), *Mentimeter* (participación variada en grupo) y *Padlet* (para subir, organizar y compartir contenidos en tabloneros de información virtuales).

Defendemos, como Li (2020), que las grabaciones de pantalla de las clases se suban a un espacio en la nube. Utilizamos la plataforma *Panopto* (software de grabación de *screencasting*, *streaming* de vídeo y gestión de contenidos de vídeo), ya integrada en Moodle, para que los alumnos con poco ancho de banda *WiFi* y los ausentes puedan ver el material de las PD en cualquier momento.

En las clases síncronas trabajamos los contenidos utilizando como estrategias didácticas: a) presentación de las tareas mediante explicación y/o exposición audiovisual; b) demostración de los contenidos prácticos en el momento o mediante vídeo previamente grabado; c) ejecución práctica utilizando los modelos: copiar al líder y observación tutorizada de la ejecución autónoma de los alumnos; d) utilización del canon o desfase en la experiencia e interpretación del movimiento colectivo para superar el retraso del *Zoom*; e) utilización del alumno como profesor, permitiendo la mejora de sus habilidades comunicativas facilitando, a sus compañeros, la comprensión del mensaje; f) selección, con el grupo, de movimientos de referencia y posterior creación de secuencias bailadas; y, también, g) creación individual (trabajada con la cámara de vídeo apagada) y en pequeños grupos (trabajada en salas simultáneas) seguida de presentación a la clase para su apreciación conjunta.

Como estrategias de *feedback*, emitimos, preferentemente en tiempo real, *feedbacks* prescriptivos y interrogativos dirigidos individualmente y en grupo. También utilizamos los comentarios en vídeo a través de la aplicación *Loom* (grabación y compartición de pantalla) con indicaciones y correcciones realizadas en los vídeos grabados y enviados por los alumnos en relación con las tareas evaluativas formativas.

Promovimos la autorreflexión y la hetero-reflexión de los alumnos en las presentaciones prácticas para animarlos a pensar en la relevancia y utilidad de los contenidos (Killian et al., 2021), así como en su calidad, organización y adecuación. Para ello utilizamos formularios y presentaciones de diapositivas, en modo individual y en grupo, en forma de: 1) presentaciones seguidas de autorreflexión y debate conjunto sobre los aspectos más y menos exitosos de las tareas y actividades de las lecciones; 2); portafolios electrónicos (funcionan como páginas wiki); y 3) sitio colectivo, editado por la clase (el profesor elige la tarea de día y los alumnos responden, cada uno en su propia página, en un tiempo determinado, durante la lección).

Para Chróinín *et al.* (2018, en Killian et al., 2021) reflexionar sobre la práctica ayuda a los estudiantes a establecer conexiones entre los contenidos cognitivos y la actividad física; les anima a comparar y contrastar las experiencias actuales de aprendizaje autónomo en la distancia con las anteriores realizadas presencialmente, y también ayuda a identificar aspectos, agradables, útiles y relevantes para sus propias vidas.

En cuanto a las estrategias de Gestión y Clima Relacional de las clases *online*, destacamos la creación y organización de salas simultáneas para el trabajo individual y en grupo, para la elaboración y reflexión de contenidos teóricos y prácticos.

Para minimizar la distancia física y social utilizamos, como Daum et al. (2021) las estrategias relacionales: tiempo de interacción con los alumnos; preguntas sobre los intereses y recursos de los alumnos; tareas en pareja y en grupo y la diversión en la enseñanza (uso dinámico de la voz; sentido del humo; uso de metáforas en la transmisión y ejemplificación de los contenidos menos comprendidos; etc.). Los autores también destacan como relevante la realización de visitas de estudio virtuales y el uso del aprendizaje basado en contextos cercanos a realidad, para tomar decisiones en situaciones problemáticas.

En las prácticas de danza técnica, presenciales, pero con distancia física, utilizamos la máscara durante toda la sesión y la distancia física, incluso en los bailes en pareja. Introducimos la "pareja invisible" con la que los alumnos se relacionan espacialmente. Las habilidades técnicas se adaptaron, en intensidad y duración, reduciendo la carga física de los movimientos más intensos, evitando así la fatiga y la excesiva transpiración de los alumnos. Utilizamos pausas frecuentes y activas para las co-

recciones así como los comentarios y la interacción social promoviendo el descanso y el conocimiento mutuo. El enfoque artístico se centró en la convivencia y la participación activa y colaborativa de los alumnos para minimizar las distancias y las posibilidades de colaboración.

Evidencias

Los principales resultados se basan en las limitaciones y las oportunidades formativas, sociales y relacionales encontradas. Relacionando el modelo de enseñanza a distancia con el modelo presencial destacamos las siguientes limitaciones:

- Los reducidos espacios de trabajo y la inestabilidad de las conexiones a Internet que dificultaron la organización y gestión de las clases;
- La privacidad individual, las condiciones de práctica, los tiempos de atención y motivación en las tareas se vieron comprometidos. Fueron más frágiles y menos consistentes en cantidad y calidad;
- La observación, acompañada de *feedback*, del desempeño técnico-artístico del alumnado, resultó ser menos exitosa y efectiva debido a la dificultad del profesor para presenciar claramente a los alumnos. La calidad y la especificidad de las respuestas dadas también disminuyeron;
- La cooperación e interacción entre los estudiantes y el aprendizaje experimental en grupo disminuyeron y consumieron más tiempo de clase;
- El uso de recursos tecnológicos aumentó significativamente, así como la cantidad de tareas y el número de horas de trabajo, comprometiendo la motivación y la satisfacción de los estudiantes.

Relacionando el modelo de enseñanza a distancia con el modelo presencial destacamos como nuevas posibilidades conquistadas:

- El profesor ha adquirido competencias del conocimiento y aplicación de instrumentos y metodologías que facilitan la enseñanza no presencial;
- Los contenidos y los procesos de evaluación fueron ajustados y adecuados a este tipo de enfoque educativo - registro audiovisual de la reproducción y la composición del movimiento; presentaciones teóricas y prácticas en el contexto de la clase; foros de debate; *feedbacks* sobre vídeos cortos; autoevaluación, evaluación entre pares y evaluación recíproca;
- Las estrategias de instrucción y *feedback*, de gestión de la clase y de clima relacional facilitaron la comunicación, la seguridad y el dominio de las intervenciones de los estudiantes, además de valorar y promover el contexto de aprendizaje participativo y colaborativo;
- La creatividad, la innovación y la originalidad en la creación de movimientos, así como la adaptabilidad a la enseñanza a distancia, fueron evidentes y resultaron adecuadas;
- La autonomía e independencia de los alumnos, en relación con el nuevo modelo de aprendizaje, *online*, fueron observables y bien conseguidos. Los alumnos exploraron y estudiaron, haciendo, interpretando y creando contenidos expresivos y técnico-artísticos en el trabajo autónomo, más allá del tiempo de clase;

Las PD enseñadas *online* motivaron la elaboración y el desarrollo de nuevos materiales de apoyo (teórico, práctico, técnico-artístico y expresivo); la adquisición de nuevas competencias tecnológicas sobre la danza y también la vivencia y el intercambio de una diversidad de relaciones sociales virtuales y de apoyo académico y solidario.

Conclusiones

La enseñanza a distancia de las Prácticas de Danza, utilizando las nuevas tecnologías, ha demostrado que una nueva realidad, basada en un modelo mixto de enseñanza, *online* y presencial, es posible y con resultados pedagógicamente eficaces.

Con el conocimiento y el uso de las tecnologías multimedia, bailarines, profesores y coreógrafos están cambiando su perspectiva sobre las relaciones existentes en la enseñanza práctica y presencial de la danza en estudio (Berg, 2020).

Las propuestas pedagógico-didácticas promovieron la adquisición de competencias tecnológicas y fomentaron un cambio de perspectiva sobre su uso. Lara-Aparicio et al. (2010) refieren que los estudiantes se asumen como independientes y productores. También demostraron ser autónomos en la resolución de tareas y situaciones problemáticas, así como en la elaboración de productos técnico-artísticos y rítmico-expresivos nuevos y creativos.

Los profesores asumieron riesgos, tuvieron que ser flexibles, colaborar con los alumnos, actuar por su cuenta, desarrollar la curiosidad y abrazar lo desconocido para minimizar las limitaciones de la enseñanza a distancia.

Los alumnos valoraron la adquisición de las nuevas competencias tecnológicas por la relación directa con el aprendizaje práctico, así como, las relaciones establecidas con los profesores, compañeros y la estructuración y conducción de las clases. Consideramos, al igual que Heyang y Martin (2020) que la comunidad *online* de prácticas de danza universitaria ha fomentado el desarrollo del sentido de pertenencia a un grupo.

Las Prácticas de Danza *online* también han contribuido a minimizar el aislamiento de los estudiantes y a hacer que el tiempo de clase diario sea menos sedentario, menos cansado desde el punto de vista cognitivo y en consecuencia, menos desmotivador. Las soluciones encontradas, las actividades experimentadas y las innovaciones descubiertas han permitido el éxito educativo.

Aunque la enseñanza a distancia de las PD ha creado nuevas oportunidades de aprendizaje y ha promovido el éxito pedagógico de los estudiantes que participan de forma activa y colaborativa, defendemos que no debe sustituir al modelo presencial, donde reside la verdadera esencia de lo que es la enseñanza y el aprendizaje de la danza. Sin embargo, estamos de acuerdo con Bruyneel et al. (2020) en que las innovaciones pedagógicas y las herramientas tecnológicas adquiridas podrían complementar la enseñanza presencial en contextos específicos, como las lesiones y las condiciones de trabajo intermitentes.

Referencias

- Alves, M. J. (2021a). *Oficina da Dança II*. Faculdade de Motricidade Humana - Plano de Estudos da Licenciatura em Dança. Recuperado de: <http://www.fmh.utl.pt/pt/licenciaturas/danca/plano-de-estudos/item/795-322605?pi=3&rm=0>
- Alves, M. J. (2021b). *Técnica de Dança Teatral IV*. Faculdade de Motricidade Humana - Plano de Estudos da Licenciatura em Dança. Recuperado de: <http://www.fmh.utl.pt/pt/licenciaturas/danca/plano-de-estudos/item/786-222604?pi=3&rm=0>
- Alves, M. J., Moura, M. (2020). Estratégias para o Ensino e Aprendizagem de Dança. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 10(1), 7–32. doi: <https://doi.org/10.34639/rpea.v10i1.146>
- Berg, T. (2020). Manifestations of surveillance in private sector dance education: the implicit challenges of integrating technology. *Research in Dance Education*, 21(2), 135–152. doi: <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1798393>
- Bruyneel, A. V., Beauviche, J., Caussé, B., Walters, K. (2020). Curriculum Development, Implementation, and Evaluation During the COVID-19 Confinement Period in France. *Journal of Dance Medicine & Science : Official Publication of the International Association for Dance Medicine & Science*, 24(4), 147–152. doi: <https://doi.org/10.12678/1089-313X.24.4.147>
- Cadopi, M. (2001). La motricité du danseur: approches cognitive et développementale. In S. Faure, C. Assaïante, M. Cadopi, M. Collice, M. Lord, & P.-E. Sorignet (Eds.), *Un état des lieux de la recherche sur les apprentissages et les motricités de la danse chorégraphiée: Rapport de recherche pour la synthèse "Développement et apprentissage des activités et perceptions artistiques"*, pp. 128-148. Ministère de la Recherche. Retrieved from: http://www.cognitique.org/gabarit.php?action=affiche_element&id_element=134&origine=t_publication_tematice

- Daum, D. N., Goad, T., Killian, C. M., Schoenfeld, A. (2021). How Do We Do This? Distance Learning in Physical Education — Part 1. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 92(4), 5–10. doi: <https://doi.org/10.1080/07303084.2021.1886836>
- Goad, T., Killian, C. M., Daum, D. N. (2021). Distance Learning in Physical Education: Hindsight Is 2020 — Part 3. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 92(4), 18–21. doi: <https://doi.org/10.1080/07303084.2021.1886843>
- Heyang, T., Martin, R. (2020). A reimagined world: international tertiary dance education in light of COVID-19. *Research in Dance Education*. doi: <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1780206>
- Killian, C. M., Daum, D. N., Goad, T., Brown, R., Lehman, S. (2021). How Do We Do This? Distance Learning in Physical Education-Part 2. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 92(4), 11–17. doi: <https://doi.org/10.1080/07303084.2021.1886838>
- Lara-Aparicio, M., Mayorga-Vega, D., López-Fernández, I. (2021). Expressive movement & creative dance practice in times of quarantine: The #vidlop movement. *Movimento*, 27, 1–19. doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.105802>
- Li, Z. (2020). Teaching Introduction to Dance Studies Online Under COVID-19 Restrictions. *Dance Education in Practice*, 6(4), 9–15. doi: <https://doi.org/10.1080/23734833.2020.1831853>
- Li, Z., Zhou, M., Teo, T. (2018). Mobile technology in dance education: a case study of three Canadian high school dance programs. *Research in Dance Education*, 19(2), 183–196. doi: <https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1370449>
- Moura, M. (2021a). *Práticas de Expressão e Comunicação II*. Faculdade de Motricidade Humana - Plano de Estudos da Licenciatura em Dança. Recuperado de: <http://www.fmh.utl.pt/pt/licenciaturas/danca/plano-de-estudos/item/787-222602?pl=3&rm=0>
- Moura, M. (2021b). *Técnica de Dança Social I*. Faculdade de Motricidade Humana - Plano de Estudos da Licenciatura em Dança. Recuperado de: <http://www.fmh.utl.pt/pt/licenciaturas/danca/plano-de-estudos/item/765-112604?pl=3&rm=0>
- Romero-Ivanova, C., Shaughnessy, M., Otto, L., Taylor, E., Watson, E. (2020). Digital Practices & Applications in a Covid-19 Culture. *Higher Education Studies*, 10(3). doi: <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p80>
- Saputri, L. H., Lestari, W. (2021). Video: Evaluation media of dance practise learning in the era of covid-19 pandemic. *Paedagogia : Jurnal Kajian, Penelitian Dan Pengembangan Kependidikan*, 12(1), 27–32. doi: <https://doi.org/10.31764>
- Simamora, R. M. (2020). The Challenges of Online Learning during the COVID-19 Pandemic: An Essay Analysis of Performing Arts Education Students. *Studies in Learning and Teaching*, 1(2), 86–103. doi: <https://doi.org/10.46627/silet.v1i2.38>

The Black Forest. A teatrical intervention in three educational stages

Rafael Félix Rodríguez Marzo

Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia, España

Abstract

The project is a theatrical intervention, conceived in a Superior Education institution (dynamisation, direction of the process), developed in a Secondary School (creation, construction of the scenic elements and performance) and presented in a Primary Education centre (reception), establishing a transversal link between the three formative stages. Applied theatre, theatre workshop and immersive theatre, with the game, the fusion of reality and fantasy and the experience in first person, as key points. A theatricality supported by the corporality of the performers, the materiality of the scenographic elements and the multisensoriality of the audience, which vindicates the importance of actor-spectator presence, the condition of the stage performance event and the playful and experiential character of the theatre. A collective creation, based on the references, echoes and fantasies that can generate the concept «forest» (orography, plant and animal life, activities, dangers...), dissolving the borders between reality and fantasy to create an autonomous universe and live a unique experience.

Keywords: Applied theatre, immersive theatre, sensoriality.

El Bosque Negro. Una intervención teatral en tres etapas educativas

Resumen

El proyecto es una intervención teatral, concebida en un centro de Educación Superior (dinamización, dirección del proceso), desarrollada en un centro de Educación Secundaria (creación, realización del dispositivo escénico e interpretación) y presentada en un centro de Educación Primaria (recepción), estableciendo un nexo transversal entre las tres etapas formativas. Teatro aplicado, taller de teatro y teatro inmersivo, con el juego, la fusión de realidad y fantasía y la vivencia en primera persona, como claves. Una teatralidad apoyada en la corporalidad de los intérpretes, la materialidad de los elementos escenográficos y la multisensorialidad del público, que reivindica la importancia de la copresencia actor-espectador, la condición de acontecimiento de la realización escénica y el carácter lúdico y vivencial del teatro. Una creación colectiva, a partir de las referencias, ecos y fantasías que puede generar el concepto “bosque”, disolviendo las fronteras entre realidad y fantasía para crear un universo autónomo y vivir una sugestiva experiencia.

Palabras clave: Teatro aplicado, teatro inmersivo, sensorialidad.

Introducción

El proyecto que se presenta a continuación, *El Bosque Negro*, parte de una experiencia realizada en la Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia en el curso 2015-2016, en el marco de una asignatura optativa cuyo objetivo era reflexionar sobre estructuras dramáticas y técnicas escénicas dirigidas al público infantil, así como al llamado público familiar o todos los públicos. Como estrategia básica para configurar proyectos en los que el desarrollo cognitivo y las referencias culturales no supusieran una barrera para la recepción de la realización escénica se utilizó el concepto de teatro como juego y experiencia compartida, de manera que, sin llegar a eliminar los roles de intérprete y público, se propusiera una vivencia lúdica desarrollada a partir de la sensorialidad y la imaginación. Como resultado se presentó al público un espectáculo que recogía y desarrollaba todos estos planteamientos.

En la reflexión posterior sobre las posibilidades de esta línea de creación surgió la idea de desarrollar la dimensión pedagógica del proyecto, llevando más allá la transversalidad, la implicación de diferentes colectivos y la participación de personas de diferentes edades. Así, se plantea la organización de un taller de creación escénica en un instituto, en el que se prepara un espectáculo para presentarlo en un colegio. En los tres centros, la iniciativa debe integrarse en la actividad académica, generando la mayor transversalidad posible. Una propuesta que pone en relación tres esferas de la formación, tradicionalmente independientes, Educación Superior, Educación Secundaria y Educación Primaria, con el alumnado de los tres niveles como agente principal y el profesorado como agente secundario.

Transversalidad e integración académica

En la Escuela Superior de Arte Dramático el proyecto puede configurarse como Trabajo Fin de Estudios o como Actividad de Centro, integrando alumnado de las especialidades de Dirección Escénica, Escenografía e Interpretación, con la tutorización correspondiente y la vinculación de diferentes asignaturas (Escenificación, Pedagogía, Espacio Escénico, Diseño de Personaje, Producción, Formas Escénicas Contemporáneas...). El alumnado es el responsable de organizar y conducir todo el proceso. En el Instituto de Enseñanza Secundaria la actividad puede llevarse a cabo en el marco de una asignatura específica como Artes Escénicas (2º Bachillerato de Artes) o Artes Escénicas y Danza (4º ESO), involucrando otras áreas, o desarrollarse directamente como trabajo por proyectos, pudiendo vincular diferentes asignaturas troncales u opcionales, según el curso y la implicación del profesorado. En el Centro de Enseñanza Infantil y Primaria se plantearía la actividad al profesorado para seleccionar los cursos y grupos interesados, así como su integración en la programación académica. La presentación a alumnado de diferentes edades podría ofrecer información interesante sobre la recepción específica frente a la propuesta escénica. El asesoramiento del profesorado de los distintos centros es esencial tanto para el diseño como para el desarrollo del proyecto, así como una planificación temporal adecuada.

Marco teórico

Sin entrar en un análisis exhaustivo de sus referentes teóricos, *El bosque negro* se configura como un *taller de teatro*, supone una experiencia de *teatro aplicado* y se enmarca en el denominado *teatro inmersivo*. Para el concepto de *taller de teatro* podemos apoyarnos en la definición que propone Guillem d'Efak (2012) para el taller de teatro infantil (plenamente válida para nuestro taller juvenil), en la que reivindica "la posición del niño como verdadero protagonista y agente activo (...) de una experiencia lúdica y procesual en la que su imaginario le permite vivir la experiencia creativa como descubrimiento y revelación" (p.13). Este planteamiento supone que la evaluación en función del resultado, habitual en un espectáculo, se convierte, en el taller, en una evaluación procesual que valora la experiencia, la participación y la vivencia.

La condición de *teatro aplicado* viene avalada por las tres características que lo definen según Motos, Stronks, Navarro, y Ferrandis: hibridación, intencionalidad y alteridad (2013, p.21). Hibridación, al integrar disciplinas como la pedagogía, la psicología, la semiología, las artes plásticas, la música, las artes escénicas... Intencionalidad, al alejarse de la mera búsqueda de una forma estética y configurar objetivos específicos en cada una de las etapas educativas participantes. Y alteridad, al desviarse de las prácticas escénicas convencionales, para proponer otra relación entre el conjunto de participantes. Asimismo se constituye como una muestra del *Teatro para el Cambio en la Educación* que “permite desarrollar la inteligencia emocional, imprescindible para el crecimiento personal, en la medida que esta integra pensamientos, sentimientos y acciones” (Navarro, 2013, p.7).

El *teatro inmersivo* replantea algunas dicotomías habituales en el teatro, como escenario-sala, actor-espectador, realidad-ficción, etc., cuestionándolas y disolviendo sus fronteras. Para Freydefont (2010, p.5) “conduce a la búsqueda de la utopía” vinculando “utopía y espacio, utopía y comunidad, utopía y representación”, donde utopía es “un espacio, un lugar inédito, inaudito, que permite la existencia de un mundo diferente (...) considerado como ficción y como realidad posible”. Según este autor, la idea de inmersión enlaza conceptos como espacialización (búsqueda de nuevas relaciones espaciales), relación (interactividad, compartir, la comunicación se transforma en relación), hibridación (de las artes y los medios escénicos) y sensación (cuerpo sensible, multisensorialidad, experiencia sensorial: el significado deja paso a la sensación).

Desarrollo del taller

El primer paso en el desarrollo del taller en el instituto es la explicación pormenorizada del proyecto al colectivo que lo va a protagonizar, con todas sus características, objetivos, implicaciones académicas, participantes, planificación, etc. A continuación empieza el proceso de constituirse en comunidad, incentivando la motivación, la participación y la complicidad, eliminando cualquier tipo de barrera y promoviendo la expresión libre. Luego se plantea una reflexión sobre los conceptos básicos del taller: realidad, fantasía, teatro, juego, imaginación... y su relación con la vida de cada día. Una reflexión activa, práctica y plural, integradora de cualquier subjetividad. Después aparece el trabajo sobre el universo referencial, el bosque. Espacio natural, virgen, de los cuentos, extraordinario, poderoso y terrible... Toda idea o ensoñación sirve para dibujar las características de nuestro bosque. Los ejemplos se convierten en juegos, cuentos, dramatizaciones... Un amplio catálogo de referencias va apareciendo en diferentes categorías: orografía, vegetación, animales, criaturas y cosas, sonidos, actividades, peligros, sensaciones... Esta suerte de enciclopedia propia sirve de base para la creación escénica: personajes, acciones, historias, escenografía...

Los personajes parten de una hoja en blanco en la que se puede dibujar con total libertad a partir de la experimentación gestual, vocal y de movimiento, y de la incorporación de elementos: convertirse en esfera, caminar en cuclillas, tener una sola pierna, ojos en el cogote, cuatro brazos, lengua colgante, nariz-trompa, pelo pincho... Voces, sonidos, gestos, aspecto, todo se juega y se experimenta. El vestuario también se plantea como un juego con materiales accesibles: trapo industrial, arpillera, cartón en rollo, papel kraft, periódico... El conflicto dramático se plantea como un hechizo que afecta a todas las criaturas del bosque y que supondrá una alteración funcional que puede revertirse: perder la voz, deformarla o sustituirla por otros sonidos, hablar rimando, encogerse, caminar hacia atrás o a la pata coja, babear, hacer aspavientos...

Tras los personajes hay que crear el bosque. Un bosque que el público no va a ver, sino a sentir, pues lo atravesará con los ojos tapados. Se trata de idear los trucos o sens-acciones, que acompañadas de sonidos o palabras le provocarán una sensación real de que camina entre matorrales, le roza una rama, atraviesa una telaraña, algo le recorre la cabeza, pisa bichos, le pican los cuervos, se

mueve entre raíces colgantes o rosas gigantes, le toca una babosa, caen piedrecitas de un desprendimiento, se acerca a una cascada... Una vez más, se estimula el juego con elementos sencillos, como hilos, cintas, plumas, esponjas, papeles, fideos, abanicos, pulverizadores...

Por último, se aborda la escenificación que tendrá lugar en la última parte del espectáculo. Plantada como una fiesta en la que los seres del bosque ofrecen su actuación al público, pueden incorporarse cuentos, bailes, juegos, canciones, música, trucos de magia o cualquier otra cosa y puede utilizarse cualquier medio: manipulación de objetos, sombras, danza, canto, mimo, audiovisuales, efectos especiales, la luz y el sonido.

El espectáculo

La presentación de *El Bosque Negro* en el colegio se prepara con el profesorado, quien determina las actividades previas y posteriores. La realización de un cuaderno pedagógico, un elemento tradicional en las campañas de teatro escolar, puede formar parte de la colaboración entre el centro y los alumnos responsables de la actividad.

1. Unos divertidos seres de formas y voces extrañas salen al encuentro del público y le invitan a adentrarse en el Bosque Negro con palabras, gestos y visajes. Pero deben tapparles los ojos para evitar el poderoso hechizo de transformación que allí reina.
2. La travesía, conducida por los seres del bosque, propone el contacto físico anónimo, generando un sentimiento de comunidad. Sin el dictado de la vista, suministrando la información a través del tacto, el oído, el olfato y el gusto, con el apoyo de la palabra y una vívida sensación de juego y complicidad, se desarrolla un viaje de estimulación sensorial en el que la imaginación conforma la realidad.
3. Al llegar al claro del bosque, un conjuro colectivo rompe el hechizo. El público puede abrir los ojos, los seres muestran por fin su verdadera naturaleza y lo celebran escenificando diversas historias de forma sugestiva y estimulante. Una muralla mágica que les rodea completamente, les protege, pero tras ella, la espesura acecha y mantiene su ominosa presencia.

Tras la presentación se promueve un encuentro en el propio espacio escénico, entre los tres colectivos: organizadores, intérpretes y público infantil. Se levanta la "muralla", se enseña el espacio y los trucos, y se comparten las experiencias vividas, invitando al juego del teatro.

Como pequeño apunte sobre la dramaturgia del espectáculo, la propuesta rechaza la hegemonía del texto, como elemento vertebrador de la creación, sustituyéndolo por el espacio. Así, una referencia espacial se constituye como elemento desencadenante. El espacio escénico integra un espacio real (encuentro), un espacio imaginario (bosque) y un espacio escenográfico (claro). Se anula la separación tradicional entre espacio del público y espacio de la representación, proponiendo un espacio múltiple compartido en el que se despliega una teatralidad apoyada en la corporalidad de los intérpretes, la materialidad de los elementos escenográficos y la multisensorialidad del público, que reivindica la importancia de la copresencia actor-espectador, la condición de acontecimiento de la realización escénica y el carácter lúdico y vivencial del teatro.

Conclusiones

Al tratarse de un proyecto y no de una experiencia realizada, las conclusiones no pueden derivarse de una evaluación del proceso, ni de una confrontación de objetivos y resultados. Tendríamos que hablar más bien de postulados personales. La propuesta plantea una vinculación entre etapas educativas como elemento de reflexión en el ámbito de la pedagogía. Pero también es una reafirmación del teatro

como experiencia vital, como experiencia compartida. Un bosque de emociones, de sensaciones, de sentimientos, de ideas, de pensamientos, de imágenes, de fantasías, de acciones, de relaciones, en el que adentrarnos para vivir una aventura extracotidiana tan real, que tiene el poder de transformarnos. En el ámbito de los Estudios Superiores de Arte Dramático, el proyecto invita a la incorporación del Teatro Aplicado como una especialidad autónoma, cuyos campos de actividad y desarrollos profesionales son amplísimos y cuya trascendencia social es enorme. Reivindicar la práctica artística también como crecimiento y realización personal, no es nuevo, pero sigue siendo necesario. Y que la formación de profesionales de alta cualificación se lleve a cabo en el ámbito de la Educación Artística Superior, un reto al que una sociedad avanzada y progresista debe enfrentarse.

Referencias

- D'Efak, G. (2012). *Teoría y práctica del taller de teatro*. Madrid: ASSITEJ España.
- Motos, T. Stronks, D. Navarro, A., Ferrandis, D. (2013). *Otros escenarios para el teatro*. Ciudad Real: Ñaque.
- Navarro, A. (2013). *Teatro para el cambio en la educación. Nuevos enfoques*. Ciudad Real: Ñaque. [e-book]
- Freydefont, M. (2010). Les contours d'un théâtre immersif (1990-2010) *Agôn. Revue des arts de la scène*. Recuperado de: <http://agon.ens-lyon.fr/index.php?id=1559#ftn12>

Falling in love: a multiple scenic experience of collective creation

Rafael Félix Rodríguez Marzo

Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia, España

Abstract

This project proposes a multiple stage experience of collective creation, the base is the reflection on the feeling of love between two people and their rejection of the environment. An experimental research on the social function of art. Love offers an experiential field that affects anyone, regardless of age, race, origin, ideology or socio-economic-cultural level. The activity is proposed in several secondary schools. The specialized collaboration is established with centers of superior artistic education and university centers. It starts with *Romeo and Juliet*, confronting its themes with the life of young people (relationship with adults, male chauvinism, homosexuality, racism, xenophobia, classism, bullying...), reconfiguring with absolute freedom the argument, structure, characters, conflicts, actions... Any initiative (blogs, social media pages...) is welcome. The staging takes place simultaneously in all the centers, with a live presentation that includes the streaming of sequences from other centers. A live audio-visual edition can be viewed on the Internet as well on a giant screen in a public theatre in the city.

Keywords: Applied theatre, new scenic forms.

Enamorarse. Una experiencia escénica múltiple de creación colectiva

Resumen

El proyecto consiste en generar una experiencia escénica múltiple de creación colectiva, a partir de la reflexión sobre el sentimiento del amor entre dos personas y su rechazo por el entorno. Una investigación experimental sobre la función social del arte. El amor ofrece un campo experiencial que afecta a cualquier persona, sin importar edad, raza, origen, ideología o nivel socio-económico-cultural. La actividad se plantea simultáneamente en varios centros de enseñanza secundaria. La colaboración especializada se establece con centros de enseñanzas artísticas superiores y centros universitarios. Se parte de *Romeo y Julieta*, confrontando los temas de la obra con la propia de vida de los jóvenes (relación con los adultos, machismo, homosexualidad, racismo, xenofobia, clasismo, acoso...), reconfigurando con absoluta libertad argumento, estructura, personajes, conflictos, acciones... Cualquier iniciativa (blogs, páginas en redes sociales...) es bienvenida. La realización escénica tiene lugar simultáneamente en todos los centros, con una presentación propia en vivo que incluye proyección en streaming de secuencias de otros centros. Una edición audiovisual en directo puede ser visualizada en internet así como en pantalla gigante en un teatro público de la ciudad.

Palabras clave: Teatro aplicado, nuevas formas escénicas.

Introducción

El presente artículo presenta las líneas fundamentales de un proyecto, no realizado, que parte de una necesidad personal como profesional de la creación escénica y de la pedagogía teatral: investigar estrategias de vinculación entre la ciudadanía, especialmente la juventud, y el teatro; entre la formación integral de la persona y la creación artística. Una necesidad que se sitúa, en el ámbito del arte público y su función social, y que aspira a inducir interferencias en la cotidianeidad.

Enamorarse nace a partir de la confluencia de diferentes reflexiones. La primera es la escasa incidencia que tiene el teatro en buena parte de la población adolescente. Las causas de esta situación son múltiples y complejas, pero entre ellas podemos señalar la percepción mayoritaria de que el teatro es únicamente el teatro tradicional, es decir, algo convencional que ocurre exclusivamente en determinados espacios, que se articula en torno a la narración de una historia a través de un texto dialogado emitido por unos personajes de ficción, y donde el público tiene un papel pasivo. Habitualmente, esta idea del teatro está lejos de las inquietudes adolescentes, lo que hace muy difícil un acercamiento, ya sea como público o como agente activo de la creación. Por otra parte, la vinculación de este segmento de población con los temas tratados en los escenarios también es problemática, percibiéndose en muchos casos como algo absolutamente ajeno a su realidad. De forma más general, esta línea de pensamiento nos sitúa una vez más ante cuestiones como la naturaleza del arte y del teatro, su doble condición de elaboración especializada y de vivencia, de patrimonio de profesionales cualificados y elemento fundamental para la formación y el desarrollo de la persona.

Paralelamente, otra reflexión incide en la primera. Desde la dualidad joven/adulto emerge el concepto de *diferencia*, que se proyecta a las relaciones entre cualquier grupo de edad. La diferencia se establece en cualquier área: valores, conductas, deseos, intereses, ilusiones, aspecto, género, orientación sexual... Una realidad que afecta intensamente a nuestra conducta, sea individual o colectiva. ¿Aceptamos o rechazamos? ¿Apoyamos o nos oponemos? ¿Celebremos o prohibimos? ¿Miramos o desviamos la mirada? Educación, cultura, moral, e ideología se entrecruzan.

Basculando entre estos ejes surge la idea de diseñar una experiencia que pueda contribuir a modificar la percepción del teatro de este grupo social y que se organice y desarrolle desde la diferencia. Un proyecto que les de a conocer otras realidades escénicas, poniendo el acento de la actividad teatral en su vertiente experiencial, como forma libre de expresión y dinámica de reflexión personal y colectiva. Una invitación a adentrarse en un terreno nuevo, combinando distintos planos: los espacios de presentación, las formas de la creación escénica, la vinculación con sus intereses, y la participación activa en primera persona. Una propuesta colaborativa, que atienda y recoja numerosas voces, que genere diálogos y entrecruzamientos entre profesionales y profanos, entre jóvenes y adultos, en un proyecto común, compartido, que forme redes y que pueda convertirse en un acontecimiento artístico y social, que se proyecte a la ciudad entera.

Descripción

Así, *Enamorarse* se postula como una experiencia escénica múltiple de creación colectiva, llevada a cabo por adolescentes, con la colaboración de numerosos colectivos educativos, profesionales y ciudadanos. El instituto de enseñanza secundaria aparece como el lugar idóneo donde llevar a cabo la experiencia. Un espacio habitual en la vida diaria del colectivo protagonista, que además de acoger el desarrollo de la actividad, se convertirá en un espacio teatral específico, mostrando que cualquier lugar ofrece múltiples posibilidades para la creación escénica. Para la realización del proyecto es necesaria la participación de varios centros, que funcionarán coordinados pero de manera autónoma, y la implicación tanto del profesorado como de los equipos directivos.

Las fórmulas para seleccionar el alumnado participante pueden ser variadas. Podría seleccionarse determinado curso/grupos y estructurarse como un trabajo por proyectos, dadas las vinculaciones que pueden generarse con múltiples asignaturas, desde las lenguas a la tecnología, desde la dramatización a la educación plástica o musical, desde la cultura audiovisual a los valores éticos o las TIC. Pero, quizá sea más sugestiva la perspectiva de una convocatoria abierta como actividad autónoma complementaria, al alcance de todo el alumnado.

La elección del tema también es crucial, pues debe interesar al colectivo protagonista, formar parte de su vida y tener una potencia que catapulte las posibilidades creativas. El *amor* y la *diferencia* son los puntos de partida propuestos. *Romeo y Julieta*, un primer referente con el que dialogar, deconstruyéndolo, confrontando sus temas (el amor entre jóvenes, los conflictos generacionales y sociales, el destino y la validez de la acción personal, el amor y la muerte...), con aquellos que pueden afectar al universo amoroso de la juventud actual (relación con los adultos –padres/sociedad-, identidad de género, sexo, machismo, racismo, xenofobia, clasismo, acoso...). Pero las referencias deben ser múltiples e ir más allá del teatro: canciones, noticias, películas y vídeos, cómics...

La colaboración y la transversalidad también son esenciales para desarrollar la dimensión social del proyecto, configurando un tejido lo más amplio y diverso posible. En el ámbito educativo puede pensarse en centros profesionales y superiores de enseñanzas artísticas, como las escuelas de Arte Dramático y Diseño, y los conservatorios de Música y Danza; ciclos formativos de grado superior en las ramas de Imagen Personal, Imagen y Sonido o Informática y comunicaciones; y centros universitarios en las áreas de Bellas Artes, Informática, Ciencias Empresariales, Filología o Comunicación Audiovisual. Entre la profesión de las artes escénicas puede plantearse la cooperación en dirección escénica, dramaturgia, escenografía, interpretación, coreografía, vestuario, caracterización, producción, etc. Pueden integrarse asociaciones y clubes de las más variadas disciplinas: del baile al graffiti, de los monopatines a la esgrima; entidades como la Sociedad General de Autores y Editores o los centros de innovación; y diferentes instituciones, en las áreas de educación, cultura, juventud, igualdad... Un entramado flexible que puede dimensionarse a diferentes escalas.

Tras la planificación previa, el proyecto arranca con la configuración de la estructura de coordinación general y los equipos mixtos que van a desarrollarlo en cada centro, integrados por jóvenes, profesorado, profesionales y colaboradores. En esta primera etapa, que podemos llamar de documentación, se esbozan ideas, se contrastan referentes, se llevan a cabo reflexiones... Articulada a través de reuniones, blogs, redes sociales o cualquier otra fórmula, dinámica, atractiva y lo más abierta posible, esta fase sirve para establecer los temas definitivos a tratar. Es el momento, también, de dar a conocer algunos de los conceptos y procedimientos escénicos de la creación contemporánea, que disuelve la frontera entre las artes y hace bandera de la hibridación e incluso de la suspensión del significado. Unas formas, cuya finalidad, siguiendo a Agustina Aragón, "es crear experiencias alternativas, heterogéneas y novedosas, que den cuenta de las diversas realidades en las que está hoy inmerso el hombre, y proponer un conocimiento más imaginativo y creativo de los mundos simbólicos de los sujetos" (2014, p. 167). Cualquier iniciativa es susceptible de integrarse en la propuesta.

En la siguiente etapa se establece la estructura de las realizaciones escénicas que se llevarán a cabo en cada centro, distintas todas ellas, y el diseño dramático conjunto que permitirá la vinculación de unas con otras. Se conforma el guión de cada una de las acciones, más o menos abierto según el caso, y se desarrolla su escenificación, incorporando todos los elementos necesarios. Se determina el papel del público en cada una, su grado de interacción o participación. Al mismo tiempo se seleccionan los espacios precisos de los centros donde se llevarán a cabo. Estos espacios, como es lógico, no se eligen de forma convencional (escenario, salón de actos) sino por su idoneidad en relación a la acción prevista, en función de su estructura, su uso o su simbología. También se concretan

las infraestructuras técnicas que serán necesarias: instalaciones de luz, sonido o maquinaria escénica, equipos de filmación y realización audiovisual, redes y dispositivos informáticos... Paralelamente se lleva a cabo el plan de comunicación, que partiendo de los propios centros se extiende al conjunto de la ciudad a través de todos los medios posibles.

El acontecimiento

La presentación es múltiple y simultánea. Tiene lugar el mismo día a la misma hora, en todos los institutos. En cada uno de ellos se efectúa la propia realización escénica, a la que se incorporan, a través de pantallas, acciones, escenas, o secuencias de otros centros, bien en tiempo real o pregrabadas. En cada centro pueden mostrarse mensajes de texto enviados por cualquier persona del público a través de aplicaciones móviles. Un teatro público de la ciudad ofrece una edición audiovisual en directo de lo que sucede en cada sede, quizá mediante un dispositivo escenográfico multipantalla de recorrido, lo que también puede ser visualizado en los institutos. Por último, una página web permite circular de un espacio a otro en tiempo real.

En las antípodas de la representación tradicional, la realización escénica se plantea como acontecimiento (Fischer-Lichte, 2014). Un teatro distinto, que “se define como proceso y no como resultado acabado, como actividad de producción y acción en vez de como producto, como fuerza activa (...) y no como obra (...)” (Lehman, 2013, p. 179).

En este caso, buscando la mayor trascendencia como experiencia para los participantes, como acción social y cultural, y como creación teatral. Dos de sus características formales diferenciales, la simultaneidad y la multiplicidad, alteran de forma contundente las convenciones tradicionales de tiempo, espacio y acción. Hay varios espacios de creación en directo y varios espacios de presentación. Todos los espacios interactúan entre ellos. El público no asiste a un acto único del que puede seguir todo su desarrollo, sino que es parte de ese acontecimiento que se produce en diferentes localizaciones y del que sólo puede tener una información parcial. No se transmite un mensaje o significado, sino que se despiertan ecos y asociaciones libres. No se cuenta una historia, se presentan acciones y situaciones diversas, fragmentadas, yuxtapuestas. Estamos ante una forma de teatro que, como dice Lehman, “deja de ser creado para *ser observado* y pasa a ser una situación social que rehúye una descripción objetiva, porque para cada uno de los participantes presenta una experiencia que no coincide con la de los demás” (2013, p. 182).

Conclusiones

La propuesta, tal como apenas se esboza en estas líneas, es tan solo una posibilidad o un punto de partida. El espíritu que lo anima y sus objetivos implican un desarrollo colaborativo, abierto a cualquier deriva y configuración, a cualquier escala, a cualquier ámbito geográfico. Resulta atractivo imaginarla coordinando centros de distintos municipios, regiones, países. Mostrando ideas del teatro tan diversas y atractivas como la propia vida. Ofreciendo un ejemplo de integración y exaltación de la diferencia como fuente inagotable de riqueza cultural, como patrimonio genuino del ser humano.

Referencias

- Aragón, A. (2014). La renovación de la escena tras el relevo del paradigma narrativo por el nuevo teatro posdramático: teatro discursivo, teatro asociativo y teatro relacional. *Anagnórisis. Revista de investigación teatral*, (10), pp. 165-204 [en línea]
- Fischer-Lichte, E. (2014). *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada.
- Lehman, H-T. (2013). *Teatro posdramático*. Murcia: CENDEAC.

Gamification in the English as a second language classroom

María del Prado Camacho Alarcón

Univeristy of Castilla La Mancha, Spain

Abstract

Over the last few decades, the Education world has significantly changed into a more student-centred approach in which learning is both a cognitive and motivational process (Guillén, 2017). For this reason, we teachers are responsible for implementing socio-emotional learning with challenging activities invigorating the functional diversity in our students' brains to promote cooperation and prosocial attitudes (Moser, J.S. et al 2011). Gamification in the English as a second language (ESL) classroom induces our students' active participation in their own learning process. In the present article, we will differentiate between game-based learning and gamification. Furthermore, we will analyze how gamification can help to improve attentional processes and motivation and, therefore, their linguistic competence thanks to a positive learning atmosphere in which mistakes are understood as part of the game. Consequently, our students will gain confidence and develop constructive attitudes towards the foreign language as well as acquiring the contents included in our curriculum. To conclude, we will outstand the importance of learning actions in a context (Álvarez et al., 2007), which will be favoured in a gamified classroom, and how gamification provides us with the relevant tools not only to offer a correct input (Saragih, 2016) but also to develop our students' linguistic skills (Cameron, 2001).

Keywords: gamification, game-based learning, motivation, ESL.

Gamificación en el aula de inglés como segunda lengua

Resumen

En las últimas décadas, el mundo de la educación ha cambiado significativamente hacia un enfoque centrado en el alumno en el que el aprendizaje es tanto un proceso cognitivo como motivacional (Guillén, 2017). Por este motivo, los profesores somos responsables de implementar aprendizaje socio-emocional mediante actividades motivadoras que estimulen la diversidad funcional de nuestros cerebros y, así, promover la cooperación y las actitudes prosociales (Moser, J.S. et al 2011). La gamificación en la clase de inglés como segunda lengua lleva a nuestro alumnado hacia la participación activa de su propio proceso de aprendizaje. En el presente artículo, diferenciaremos entre aprendizaje basado en el juego y gamificación. Además, analizaremos cómo la gamificación puede ayudar a la mejora de la motivación y procesos atencionales y, por tanto, su competencia lingüística, gracias a un clima de aprendizaje positivo en el que los errores se entienden como parte del juego. En consecuencia, nuestro alumnado ganará confianza y desarrollará actitudes constructivas hacia la lengua extranjera, además de adquirir los contenidos incluidos en nuestro curriculum. Para concluir, destacaremos la importancia del aprendizaje de acciones en contexto (Álvarez et al., 2007), que se verá favorecido en un aula gamificada, y cómo la gamificación nos provee de las herramientas necesarias para ofrecer no solo un aporte de información correcto (Saragih, 2016) sino también para desarrollar las destrezas lingüísticas (Cameron, 2001).

Palabras clave: gamificación, aprendizaje basado en juegos, motivación, motivación, ESL.

Introduction

The Education world has enormously changed from traditional content-transmission methodologies towards more dynamic methods to ensure our students' participation. Neuroeducation has provided us with significant knowledge about how our brain works and we teachers can not help using this information to obtain the best results from our students. Furthermore, one of our main goals as teachers is making a positive mark on them and a carefully planned student-centred programming will assure it by offering them not only cognitive but also personal and emotional success. In the following pages, we will examine the importance of a student-centred approach for the favourable outcome of the learning-teaching process to get the most out of our students' skills and promote cooperative and prosocial attitudes (Moser, J.S. et al., 2011). Moreover, we will learn about the difference between gamification and game-based learning and how both help to awake our students' curiosity and, consequently, attention and motivation towards the objectives we aim. As an ESL teacher, the outstanding benefits gamification brings to improve my students' linguistic competence have always become evident. In addition, the use of the natural approach and understand mistakes as part of the game present a powerful remedy to prevent them from the stress that may arise during academic performance and, that being so, it leads us to significant learning development. (García-Moreno & Sevilla, 2019). To conclude, we will focus on how to develop our students' skills in the ESL classroom and some useful tools to be implemented to improve linguistic skills.

Student-centred approach

Thanks to the evolution of education methodologies, student-centred learning (SCL) has become an essential issue to consider. In student-centred approaches, learners' needs and interests are key to programme and design materials, yet certain flexibility of the curriculum will be required as well as reminding teachers our role as guides and supporters who facilitate fruitful learning and make their students reflect upon their own learning (Lorraine, A. J., Clarke, J. & Littlejohn, H.J.,2000). To our delight, SCL is being increasingly implemented to empower our students to interact and participate in their own learning process.

Furthermore, the relevance of planning according to our learners' previous knowledge guarantees well-balanced motivating learning. On the one hand, this reminds us Vygotsky's (1978) theories of social learning, which states that we learn in social conditions when we interact with peers and more experienced people, and, on the other hand, the theory of scaffolding, which was enriched by Hammond and Gibbons' (2005) work by setting a difference between design-in and contingent scaffolding. Whereas the first term refers to in-discipline contexts, in which sequenced and structured tasks have been carefully planned, contingent scaffolding just takes place during student-teacher interaction. Moreover, once students have certain control over their own learning, self-esteem and motivation are boosted and they will not only become more autonomous learners but also future critical thinkers to our society (Hammond, J. & Gibbons, P., 2005).

Gamification and game-based learning

Although both gamification and game-based learning intentionally use games with learning purposes, it is important to remark there is a substantial difference. Gamification consists of using games in not ludic environments taking game mechanics and game-based elements to enhance on behalf of our students' motivation and engagement.

They may seem difficult to be distinguished since both convey learning and game experiences and focus on boosting our students' attention and motivation as well as developing positive attitudes to obtain academic and socio-emotional achievement. Gamification provides us with innovative methods which use game-based elements in non-ludic environments to intentionally arise both extrinsic, using mechanisms such as achievement badges, points, levels, etc., and intrinsic motivation, when their brain reward system gets activated by their own feeling of power, achievement, and affiliation (Braver, T.S., Krug, M.K., Chiew, K.S. et al. ,2014). Yet, whereas in gamification we use game-based elements in an instructional context, game-based learning is the method itself. That is to say, everything has been planned to fulfill the curriculum objectives and contents in such a way students can learn and get feedback from the game-based activities in a game framework.

Game-based elements

Some tools to be considered in our programming mentioned by Vandercruysse, Vandewaetere and Clarebout (2012) in their review of effectiveness of educational games include:

- *Rules.* This one of the main keys for success and provide students with clear guide so each of them can understand their role and expectations.
- *Goals.* As it will awake their competitive spirit by offering them a challenge.
- *Interactivity.* As for this, interactivity will not only provide us great social-skill development, but it will also make them understand games quickly and feel at ease, which will reduce their stress and frustration as well as obtaining better performances.
- *Feedback.* One of the benefits game-based elements provide us is the development of our students' executive functions. Indeed, students will develop their decision-making skills as they will understand the consequences of their choices throughout their own learning process and build more permanent knowledge.
- *Competition* is in our nature and we teachers must keep it on mind. The excitement of competition and resulting development of creativity have a positive effect on our students and help us to create a favourable learning attitude among them.
- *Affective state.* Mistakes will be understood as part of the game and this natural approach will benefit their emotions towards the subject as it reduces frustration and stress in our students.
- *Displayed system* to show an attractive scenario and have a positive effect on our students' immersion feelings.

Gamification in the ESL classroom

Technology has furnished us with almost unlimited information and favours communication in L2 in different social networks as well as counting on user-designed games and apps to be used in the ESL classroom to work on contents and even enrich sociocultural aspects to gain fluency (Figueroa, J.F., 2015). Thus, the use of gamification together with technology will help the L2 learner throughout their language experience while developing their linguistic skills (Cameron, 2001), dealing challenges, and solving problems. As Figueroa (2015) states in his study, gamification presents multiple opportunities to participate in a social game and, consequently, they behave naturally to feelings and willingly follow social rules. Moreover, the use of games in the ESL classroom has shown a rewarding development of empathy. In fact, it increases empathic behaviours (Schumann, Zaki, & Dweck, 2014) among students. What is more, it can change the meaning of effort so that learners feel competent and pleased in their English class to get significant learning (Blackwell *et al.*, 2007).

Finally, taking into consideration our target audience, practical proposals to be implemented in the ESL classroom include the use of, among others, Duolingo, Class Dojo, Edmodo, Zondle, Socrative, and Brainscape (Figueroa, 2015), with which quizzes, vocabulary, grammar or spelling games and tracking or feedback activities can be created.

Conclusions

Students need motivating educational contexts to get engaged in their own learning, which is the reason why gamification has exponentially been implemented. Moreover, when students feel certain control and autonomy in their own learning process, they also interact socially with other peers, which help them achieve more goals than on their own (Wilson, K., & Devereux, L., 2014). Moreover, a natural approach in the ESL classroom in which mistakes are considered part of the game, while developing their linguistic competence, and teachers who facilitate effective learning creates a more relaxed learning atmosphere to also contribute to stress-free academic performance and proficient social relationships.

Acknowledgments

To my parents Jaime Camacho and Rosalina Alarcón for all their effort and love. To my sweet playful son, Mateo, because you always inspire me and you are the reason for me to work hard. You are my growing seed of motivation and love.

References

- Álvarez, T. *et al.* (2007). *La competencia en Comunicación Lingüística en las Áreas del Currículo*. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Secretaría General Técnica.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246–263.
- Braver, T.S., Krug, M.K., Chiew, K.S. *et al.* (2014). Mechanisms of motivation–cognition interaction: challenges and opportunities. *Cogn. Affect. Behav. Neurosci.*, 14, 443–472. Doi: <https://doi.org/10.3758/s13415-014-0300-0>
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Figueroa, J.F. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*, 27, 32-54.
- García-Moreno, A., Sevilla, S. (2019). El método IBI en la enseñanza de ELE. Aplicación de la gamificación en el Camino de Santiago. *Foro de profesores E/LE*. 15, 1-23. DOI 0.7203/foreoele.15.16027.
- Guillén, J. C. (2017). *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. Estados Unidos: Createspace Independent Publishing Platform.
- Hammond, J., Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6-30.
- Lorraine, A. J., Clarke, J., Littlejohn, H.J. (2000). Developing a Student-Centred Approach to Reflective Learning. *Innovations in Education and Training International*, 37, 163-171.
- Schumann, K., Zaki, J., Dweck, C. S. (2014). Addressing the empathy deficit: Beliefs about the malleability of empathy predict effortful responses when empathy is challenging. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(3), 475–493. Doi: <https://doi.org/10.1037/a0036738>
- Wilson, K., Devereux, L. (2014). Scaffolding theory: High challenge, high support in Academic Language and Learning (ALL) contexts. *Journal of Academic Language and Learning*, 8(3), A91-A100. Retrieved from <https://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/view/353>
- Vandercruysse, Sylke, Vandewaetere, Mieke, & Clarebout, Geraldine. (2012). Game based learning: A review on the effectiveness of educational games. *In Handbook of Research on Serious Games as Educational, Business, and Research Tools* (pp. 628-647). IGI Global; Hershey, PA.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Colours flood. A mass children's scenic exercise in the public space

Rafael Félix Rodríguez Marzo

Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia, España

Abstract

From the foundation of Valencia on a river island and the definitive disappearance of the river Turia from the urban landscape, a festive scenic celebration is set up for all audiences, which recovers the history of the city and reclaims it as a place of life with seven days of scenic events. The children of Primary Education star in one of them. The proposal claims its status as citizens, with a set of activities that culminate in a large-scale scenic action: pedagogical activity, artistic practice, playful experience and exercise of citizenship. The reflection on the river and the city, a work for autonomous projects in each center, concludes in a free plastic creation. On the day of the event numerous groups travel the city with their fantasies to form an uninterrupted line that recreates the riverbed of the old river. Then the children's «waters» turn into a tumultuous river with waves of shouting, laughter, voices, gestures... An enthusiastic flood of joy and colours runs through streets and squares, flooding the city with life and tenderness.

Keywords: Street theatre, children's theatre, right to the city.

Riada de colores. Un ejercicio escénico infantil multitudinario en el espacio público

Resumen

A partir de la fundación de Valencia en una isla fluvial y de la desaparición definitiva del río Turia del paisaje urbano, se configura una celebración escénica festiva para todos los públicos, que recupera la historia de la ciudad y la reivindica como lugar de vida con siete días de acontecimientos escénicos. Los niños y niñas de Educación Primaria protagonizan uno de ellos. La propuesta reivindica su condición de ciudadanos, con un conjunto de actividades que culminan en una acción escénica de gran formato: actividad pedagógica, práctica artística, experiencia lúdica y ejercicio de ciudadanía. La reflexión sobre el río y la ciudad, un trabajo por proyectos autónomo en cada centro, concluye en una creación plástica libre. El día del evento numerosos grupos recorren la ciudad con sus fantasías hasta formar una línea ininterrumpida que recrea el cauce del antiguo río. Luego, las «aguas» infantiles se convierten en tumultuoso río con olas de gritos, risas, voces, gestos... Una entusiasta riada de alegría y de colores recorre calles y plazas, inundando la ciudad de vida y de ternura.

Palabras clave: Teatro de calle, teatro infantil, derecho a la ciudad.

Introducción

Riada de colores se concibe como una pieza que forma parte de una estructura más compleja: *Insula Valentiae: el río olvidado*. Este proyecto consiste en una celebración escénica multidisciplinar que acontece en la ciudad durante siete días, involucrando a numerosos colectivos artísticos y ciudadanos, para dar a conocer y conmemorar un hecho ignorado: la condición original de isla fluvial de la ciudad

de Valencia. Su estructura se asemeja a la de una fiesta popular, en su extensión temporal y en su desarrollo espacial, en su variedad de manifestaciones y en su alteración de la cotidianeidad. De hecho se inspira en Las Fallas, las fiestas tradicionales de la ciudad, y como en ellas, un dilatado periodo de preparación y desarrollo conduce a unos días de ocupación del espacio público y concluye en una apoteosis final. La ideación de este proyecto constituyó nuestro trabajo final del Màster en Producció Artística de la Facultat de Belles Arts de la Universitat Politècnica de València, al que se remite para conocer todos sus detalles (Rodríguez, 2018).

En el siglo II antes de nuestra era, el río tiene un brazo que se abre al sur del cauce principal, formando un amplia isla sobre la que se funda la ciudad. El primer núcleo urbano crece hasta ocuparla por entero y traspasar sus límites. Las periódicas riadas son un desastre y en algún momento de la Alta Edad Media, el brazo sur del río es desecado y su memoria se desvanece. A finales del siglo XX, la última gran riada determina el desvío del cauce principal. A comienzos del siglo XXI, el río Turia ya no baña la ciudad. Este es el punto de partida para imaginar una intervención que vuelva a situar el río y la isla en el imaginario colectivo. Una intervención que sea también una declaración política, un ejercicio de arte público que suponga una experiencia compartida por personas de cualquier edad y condición social, económica o cultural.

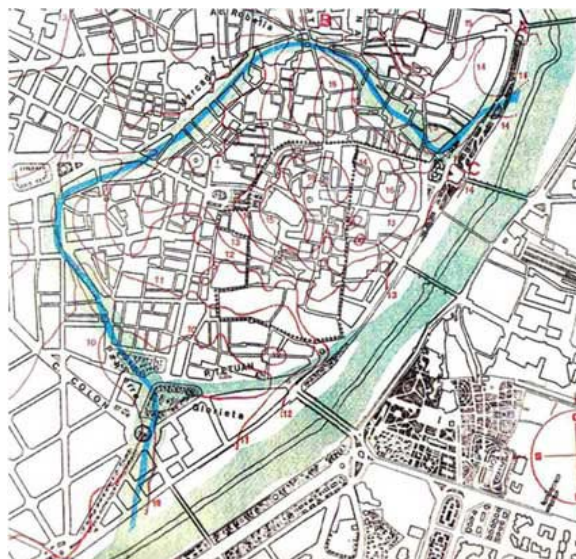


Figura 1. Recorrido del antiguo brazo derecho del río. Elaboración propia

Referentes

Para idear la propuesta se transitan varias direcciones. Desde la historia y la geografía, se estudia el recorrido de la antigua vía fluvial, la evolución de la morfología urbana, la interacción río-ciudad, el paisaje fluvial, la presencia del río en la representación de la ciudad y el concepto de cartografía: mapas antiguos, ciudades-isla, planos, grabados y dibujos. Desde la creación y la reflexión artística, se barajan conceptos del arte en la esfera pública a partir del espacio y los modos de hacer: el derecho a la ciudad (Borja y Muxí, 2003) y (Costes, 2011), la especificidad espacial (Crimp, 2001) y el arte contextual (Ardenne, 2006) o relacional (Bourriaud, 2006). La idea de paisaje se configura sobre el binomio ciudad-naturaleza: el paisaje urbano (Maderuelo, 2010), la ciudad como espacio de aventura (Gaviria, 1998), el *genius loci* o espíritu del lugar (Norberg-Schulz, 1995), las geografías emocionales (Nogué, 2009a, 2009b) y las cartografías imaginarias (Pérez, 2008).

Dramaturgia

Los objetivos dramáticos se establecen sobre cinco ejes: a. Espacialidad: Recuperar la isla, re-creando el río. Intervenir sobre la configuración urbana. Como forma de dar a conocer el recorrido del antiguo brazo derecho del río, todas las acciones se desarrollan sobre la totalidad de ese recorrido (2,6 kms.). b. Fiesta: El proyecto, como encuentro entre la ciudad y su memoria, como afirmación ciudadana, es motivo de alegría y debe tener un sentido festivo. c. Temporalidad: Suspender simbólicamente el tiempo, exige una extensión dilatada. Se postulan siete días de actos escénicos, multiplicados por los periodos previos de preparación y la continuidad posterior en internet. d. Participación: Idear una celebración no para la ciudad, sino con la ciudad, propiciando la participación del mayor número de personas, constituyéndolas en comunidad a partir de su implicación en un acontecimiento colectivo. e. Hibridación y sensorialidad: Como conceptos fundamentales de la creación contemporánea. Integración de artes, formas y estéticas en una propuesta multidisciplinar.



Figura 2. Recorrido de *Riada de colores*. Elaboración propia

Riada de colores

La celebración se estructura en cinco actos: una performance (días 1, 2 y 3), tres eventos multitudinarios (días 4, 5 y 6) y una cabalgata final (día 7). *Riada de colores* es el evento central (día 5), que toma la forma de una exposición infantil performativa sobre el espacio público. La *Riada* supone la extensión de la celebración al ámbito de la Educación Primaria. Se plantea como un conjunto de actividades que culminan y se muestran a la ciudad, a través de una acción escénica de gran formato. El primer paso es proponer la actividad a todos los colegios de la ciudad. Cada uno de los centros que desee participar desarrolla su propio programa en coordinación con la dirección artística y decide los grupos que intervienen. La reflexión sobre el río, la memoria y la ciudad puede conectar asignaturas como Ciencias de la naturaleza, Ciencias sociales, Educación artística, Valores sociales y cívicos... o constituirse como proyecto autónomo, y termina con una creación plástica libre, individual o colectiva. La técnica, soporte, formato y forma de presentación también es libre, estimulando la diversidad creativa.

El día del evento supone una gran excitación: van a hacer una excursión a un río que van a formar ellos/as mismos/as y sus creaciones. Partiendo desde los colegios o bajando desde autobuses, numerosos grupos de niños/as recorren las calles de la ciudad, como pequeños torrentes de agua que atravesaran las ramblas en busca del cauce principal. Confluyen en el recorrido del antiguo brazo

derecho del Turia, y se detienen en la posición planificada. Conforman una línea seguida, apenas interrumpida por las intermitencias que el tráfico exige. Durante un tiempo, el agua permanece en sosiego (la imagen que proponemos es que los/as niños/as son el agua del río y el reflejo que vemos al mirar su superficie, son los dibujos, reflejos de su personalidad y su imaginación), y en su reflejo, que se extiende de principio a fin, los viandantes pueden ver una infinidad de visiones distintas de un río y de una isla, admirando la enorme riqueza que aporta la diversidad.

Entonces, sin previo aviso, en el arranque de la línea, contiguo al viejo cauce, un rumor se alza hasta convertirse en griterío (bicicleta con señal verde: comienza el ruido y preparan los brazos; bicicleta con señal roja: gritos desaforados y agitación de brazos; bicicleta con señal negra: vuelve la calma). El Turia vuelve a rugir. Y como una nueva riada, las olas avanzan imparables con voces y brazos siguiendo el recorrido de su antiguo brazo derecho. Es una avenida impetuosa de alaridos entusiastas y carcajadas imparables, de ojos brillantes y agitar de manos exaltadas, que a su paso sorprende a los viandantes, que a su vez anegan las calles de sonrisas y sentimientos de ternura. Tras recorrer la ciudad, la oleada desemboca de nuevo en el viejo cauce. El brazo derecho irradia satisfacción y un aplauso unánime (coordinado con los móviles del profesorado) cierra la experiencia.

Después el agua se va diluyendo, dirigiéndose de nuevo hacia los colegios, su cauce natural. Pero esta riada quedará en su memoria y serán ellos y ellas quienes durante bastante tiempo se la cuenten, una y otra vez, a sus mayores.

Algunas consideraciones

La participación mínima para cubrir el recorrido se estima entre 2.400 y 3.600 personas, lo que resulta absolutamente viable si pensamos que diferentes eventos organizados anualmente en la ciudad por organizaciones pedagógicas reúnen entre 25.000 y 30.000 participantes. La documentación prevista se divide en dos partes, las actividades realizadas en los centros y el evento. La primera, a partir de las grabaciones hechas por el profesorado o el equipo gestor del proyecto, se concreta en un vídeo-resumen por centro. La segunda también integra diversas grabaciones y tiene su secuencia culminante en un travelling, realizado en bicicleta, que sigue el avance de la riada (grito/gesto) por el recorrido. En la web del proyecto, la zona en la que ha estado cada centro viene marcada en un mapa y al pasar el ratón por encima se ofrece la posibilidad de abrir el vídeo respectivo. Un álbum de imágenes recoge con detalle las creaciones realizadas. La logística de esta actividad es complicada y exige un dimensionamiento y una planificación adecuadas para llevarla a cabo. Se concretaría en colaboración con los centros y las instituciones educativas implicadas.

Conclusiones

Riada de colores es, ante todo, un ejercicio ciudadano. Los niños y las niñas también son parte de la ciudadanía. Esto es un hecho que parece obvio, pero a menudo es soslayado u olvidado. Habitan la ciudad, moran en ella, la disfrutan y la sufren y tienen algo que decir al respecto. Esta es una propuesta concreta porque forma parte de un proyecto que para existir ha tenido que materializarse de una determinada manera, pero es una propuesta abierta. Más allá de unas formas u otras, lo que se propone es un modo de hacer en el que las artes son patrimonio de las personas, de todas. En el que su ejercicio se inserta en la cotidianidad para descubrir y desarrollar otra mirada sobre la realidad. En el que la aportación personal es valiosa precisamente porque es genuina y diferente. En el que cada edad se reconoce como una etapa distinta, con valores y formas de expresión específicas que nos enriquecen mutuamente. Actividad pedagógica, práctica artística, experiencia lúdica y ejercicio de ciudadanía, podría ser un resumen.

El uso y disfrute del espacio público por sus habitantes es un derecho que debemos ejercer cada día. Y generar oportunidades para desarrollarlo, un deber compartido. La memoria de los lugares es también la memoria de las personas. Somos paisaje, natural y urbano, emocional y sensitivo, íntimo y colectivo.

Referencias

- Ardenne, P. (2006). *Un arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*. Murcia: CENDEAC.
- Borja, J., Muxí, Z. (2003). *El espacio público: ciudad y ciudadanía*. Barcelona: Electa.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Costes, L. (2011). Del "derecho a la ciudad" de Henri Lefebvre a la universalidad de la urbanización moderna. *Urban*, (2), 89-100. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3762679>
- Crimp, Douglas (2001). La redefinición de la especificidad espacial. En P. Blanco *et al.* (eds.), *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Gaviria, M. (1998). La ciudad como espacio de aventura y de innovación social. En J. Maderuelo (ed.), *Desde la ciudad*. Huesca: Arte y Naturaleza.
- Maderuelo, J. (2010). El paisaje urbano. *Estudios Geográficos*, (LXXI), 575-600. Madrid: CSIC. Disponible en: <http://estudios-geograficos.revistas.csic.es/index.php/estudiosgeograficos/article/viewFile/322/322>
- Nogué, J. (2009a). Paisajes de la memoria. *Cultura/s*. Barcelona: La Vanguardia. 6/5/2009. p. 22. Disponible en: <http://blocs.xtec.cat/geografia/files/2009/05/geografias-emocionales.pdf>
- Nogué, J. (2009b). Paisajes de la memoria. *Cultura/s*. Barcelona: La Vanguardia. 18/5/2009. p. 22-23. Disponible en: <http://blocs.xtec.cat/geografia/files/2009/05/paisajes-de-la-memoria.pdf>
- Norberg-Schulz, Ch. (1995). Genius Loci. El espíritu del lugar. Aproximación a una Fenomenología de la Arquitectura. *Morar*, (1), 15-20. [en línea]. Medellín: Universidad Nacional de Colombia. Disponible en <https://nexosarquisucr.files.wordpress.com/>
- Rodríguez, R.F. (2018). *Insula Valentiae: el río olvidado*. Romero, José F., tut. [TFM]. Valencia: Universitat Politècnica de València. Disponible en <https://riunet.upv.es/handle/10251/107039>

A quite perilous freedom. Setting the atmosphere

Simona Trifu¹, Alex Ivanov², Mihai Pocorschi², Arina Cipriana Trifu³

¹ "Carol Davila" University of Medicine and Pharmacy, Bucharest, Romania

² Freelancer, Bucharest, Romania

³ Faculty of Foreign Languages, University of Bucharest, Bucharest, Romania

Abstract

The work is intended to be a visual presentation that brings together graphic expositions of an expressionist painter with psychoanalytic interpretations exposed audio in the background, with reference to the pillars of individual suffering, which reproduce models found on a global scale of humanity, with reflection in terms of consciousness self: Hiroshima's Smile (Eugen Jebeleanu), Morning Verses (Nicolae Labiş), Anne Frank's Diary, Serghei Yesenin's The Fox. This audio-video presentation is a crescendo show that represents a rearrangement of the interior space, a late spring developed between lawlessness and cherry blossoms, a thousand roosters that did not manage to be finished from the rescue paper and the drama of death in an early leukemia, the meaningless broken flight and doubled by the horror of an innocent childhood, stillness and ashes. Starting from Freud's statement, according to which "no one can be killed in absentia" and reaching the commotion "Tora! Tora! Tora!", The work is dedicated to real or metaphorical holocausts, at the level of people, ethnicity or individual. It refers to surviving in silence, to the silence that gives birth to time and Faustian work as liberating. We find the perspective of cumulative trauma in filiation and dynasty, deportations in the transgenerational consciousness. It is a requiem for various phenotypes of humanity, from Japanese drama to a harpsichord at the Jewish Gate. Taken together, the artistic images and the text on display are hidden ankle chains, the altar below the knees, a good and gloomy settlement on the list of a Holocaust. Like Esenin's foxes, an armistice with birches, in a house on the edge of the hurricane, with deadly fingerprints, in the agheasma of the archetypal foam of the universe.

Keywords: psychoanalytic interpretations, graphic expositions, Holocaust, individual suffering.

Una libertad bastante peligrosa. Estableciendo la atmósfera

Resumen

La obra pretende ser una presentación visual que reúna exposiciones gráficas de un pintor expresionista con interpretaciones psicoanalíticas de audio expuesto de fondo, con referencia a los pilares del sufrimiento individual, que reproducen modelos encontrados a escala global de la humanidad, con reflejo en términos de la conciencia del yo: La sonrisa de Hiroshima (Eugen Jebeleanu), Versos matutinos (Nicolae Labiş), El diario de Ana Frank, El zorro de Serghei Yesenin. Esta presentación de audio-video es un espectáculo en crescendo que representa una reordenación del espacio interior, una primavera tardía desarrollada entre la anarquía y los cerezos en flor, mil gallos que no lograron ser terminados desde el papel de rescate y el drama de la muerte en una etapa temprana. leucemia, la fuga rota sin sentido y duplicada por el horror de una infancia inocente, quietud y cenizas. Partiendo de la declaración de Freud, según la cual "nadie puede morir in absentia" y llegando a la conmoción "¡Tora! ¡Tora! ¡Tora!", La obra está dedicada a holocaustos reales o metafóricos, a nivel de personas, etnia o individuo. Se refiere a sobrevivir en el silencio, al silencio que da origen al tiempo y al trabajo fáustico como liberador.

Encontramos la perspectiva del trauma acumulativo en la filiación y la dinastía, las deportaciones en la conciencia transgeneracional. Es un réquiem por varios fenotipos de la humanidad, desde el drama japonés hasta un clavecín en la Puerta Judía. En conjunto, las imágenes artísticas y el texto en exhibición son cadenas de tobillo ocultas, el altar debajo de las rodillas, un asentamiento bueno y lúgubre en la lista de un Holocausto. Como los zorros de Esenin, un armisticio con abedules, en una casa al borde del huracán, con huellas dactilares mortales, en el agheasma de la espuma arquetípica del universo.

Palabras clave: interpretaciones psicoanalíticas, exposiciones gráficas, Holocausto, sufrimiento individual.

Introduction

Man's survival on earth, even more so than the survival of one's own nation, culture or social class, turns out to be pointless unless it is achieved by honorable and considerate means. Nothing will bring a nation to destruction but its decision to survive at any cost.

To explore the meaning of the above mentioned quotation and to find a way to align with destiny, this essay, supplemented by audio-visual images, explores the cornerstones of individual suffering that reproduce global-scale models of humanity reflected at the level of self-conscience: The Smile of Hiroshima, Morning Verses, Anna Frank's Diary, Yesenin's 'The Fox'.

'Life in the uranium hourglass' illustrates the redecoration of inner space, a late spring that has set in between unlawfulness and cherry flowers, a thousand herons that have never been created out of redeeming pieces of paper, the drama of untimely death from leukemia, the meaningless broken flight of innocent childhood coupled with horror, stillness and ashes.

Starting from Freud's remark that 'no one can be killed in absentia' (Freud, 1899) and moving on to the restlessness of 'Tora, Tora, Tora!', we wander through one house shrouded in the mushroom cloud to another – a confession by the last apricot tree, a burden of emperors. Our thoughts go to real or metaphorical holocausts unleashed on nations, race or individuals. The whole book is about silent survival, the silence that brings time to life and about liberating Faustian endeavor. We find in it the perspective of cumulative filiation and dynastic trauma, deportations in transgenerational conscience, the Star of David that sets in the palm of a hand.

Works of art are a requiem for various phenotypes of humanity, from Japan's drama to a harpsichord at the Jewish Golden Gate. An offering of bread and God that arises as mercy, a supreme reparatory feeling; prayers for Penelope's loom, places for icons in atheist Vienna. Destiny in endless vision, the hope that a bomb will not hit the same place two times, news forgotten in a post box.

Sometimes, survival seems impossible or ridiculous, just like a round of applause for the empty sky or the senectitude of the Bethlehem manger. Crossing over settlements and time, we find moles under heavy black clouds and rain, Enola Gay in the larva stage, the atrocity at 8:15. Everything turns into a tear-sewn space, into the sovereignty of the mushroom cloud. To strive without an army, to survive in dynasties of crumbling imagos and yet to live endless years of wisdom.

Taken together, the paintings look like chains hidden by ankles, the altar under the knee, a nice somber settlement on the list of a holocaust. Just like Yesenin's fox, 'Life in the uranium hourglass' is a truce with birch trees in a settlement at the edge of the hurricane, with killer fingerprints in the holy water that has been gathered from the archetypal foam of the universe. The verses roll like waves of suffering in an intuitive light. Hearts beat like raindrops against the frantic gallop of the mute conscience. Flying horses with suns-truck hoofs lag behind.

Hiroshima

*Red, black and nothing else ...
My red voice, my black voice ...*

We are looking at beautiful art pieces, by both aesthetic criteria and the personality of the painter who has put his feelings into his work. The artist has used the dyadic red and black color combination. Starting from this fact, we can begin a complex introspective analysis of the dynamics of the processes that gave rise to art and feed mainly on the unconscious element.

According to Vinchon, we do find a necessary and obvious correlation between psychic structure and art work style. This fact gives creates a set of expectancies regarding the paintings under discussion here. Another interesting observation concerning the red and black dyad is that the combination is characteristic of games of chance - card games, tarot cards, the roulette – but, at the same time, we see it in our paintings as well. In fact, the title of the first painting is ‘Tarot Illusions’. Connecting this observation to the title of painting ‘Sky and Destiny’, we are easily led to believe that there is a predisposition to adventure and ephemeral peregrination especially if we keep in mind that destiny (which can be seen as descending from the sky) governs the players’ luck.



Figure 1. Tarot Illusions

The Russian roulette is another game of chance with life itself at stake. We can extrapolate this to intimate relationships – the partners involved place a similar bet, the person in love may end up, metaphorically speaking, as the winner or the loser of their own stake (life, happiness).

We also find the red and black dyad in Stendhal’s famous psychological novel published in 1830. It is quite interesting to note that the title of the novel should have been ‘Julien’ (a name rather similar to one in the title of Rebreau’s famous book ‘Ion, The Voice of Land, The Voice of Love’). However, Stendhal used the color dyad just to highlight the dual personality of his main character, Julien Sorel. Red goes with the soldier’s uniform that Julien was dreaming of having (he was a stalwart supporter of Napoleon’s), with passion and sacrifice. Black is the priest’s habit (Julien chose the church as a way to get to his precious uniform), but it also suggests the hypocrisy of a man willing to do anything to climb the social ladder.



Figure 2. Sky and Destiny

In Stendhal's (Stendhal, 1830) and Rebreau's (Rebreanu, 1920) novels we find Eros, whose symbol is red and who stands for the passionate love of a woman or a dream. We also find Thanatos, who is black; he symbolizes earth, the church, death, sacredness and sobriety.

We should reflect along similar lines on Alex Ivanov, the painter. To be able to create this artistic work (his entire work, but especially the pieces involving red and black), he must have gone through positive, but mostly negative life experiences so that he could pour the beauty inside him into his art.

It is essential for artists to be ecstatic in their happiness and to know the hopelessness of deep suffering, to lose their lives, themselves, their own Ego.

'Let colors be real/ painters unable to feel/ will never be real' – this statement highlights the importance of the transfer of the painter's life experience to his work. Art is an adaptive modality, the above-mentioned correlation and defense mechanisms are essential to it. This pun is a metaphoric way to emphasize the connection between the artist's/painter's soul and his work. It is a basic connection encountered in any art form regardless of the means of artistic expression.

In 'L'art psychopatologique', Volmat in 1956 claims that the red-black dyad represents suicidal ideation, dark mood periods alternate with those of bubbly joy.

'No one can be killed in absentia' is the title of a painting that makes us think of Freud's famous statement. Put in different words – for the mourning period to come to completion, it is necessary for the loved one, the significant imago of a whole life, to 'reincarnate'/to come back in another transitional person/object. Then, for the separation from the departed to be efficiently effected, this other person has to be sacrificed.



Figure 3. No one can be killed in absentia

From this viewpoint, the painting entitled 'No one can be killed in absentia' connects, through the red thread of the album, to another painting - 'Keeping watch at a tear's brim'.

The mourner is unable to put himself together, just like the pieces of a puzzle, to get over the mourning period that brings so much suffering. In Freud's view, when the Ego establishes attachment bonds, the loved one is idealized. The object of this psychodynamic investment gets integrated into the Ego, turns into a part of it. The Ego becomes less demanding of the loved one, more humble. In the end, the Ego is absorbed by the dearly loved other (by the invested object, from a psychoanalytic viewpoint) and is sacrificed.

In Freud's view, the Ego gets annihilated only if it envisages itself as an object. In such cases, suicide arises from displaced killing instincts, from the desire to destroy someone else that gets internalized and redirected against one's own Self.

Keeping in mind what we have said before, we reflect again on suicidal ideation, but also on the scenario in which the Ego has been absorbed, in its deepest and most potent form, by the woman who left him feeling bereft, empty inside, without anything to call his own, not even his own Ego.

Looking at the painting 'Sky and Destiny', we notice the portrait of a secondary character, a man drawn in black/dark blue – the antithesis of the main character. This minimal portrait could stand for the image of the lost Ego whereas the portrait in red shows the painter's Alter Ego, what has been left of him in the wake of the loss of the woman he loved and of his own Ego – it is just what physically/biologically survives in the wake of suffering (the body), whilst the inner part got lost in the void, is empty, drained, lacking its essence.

Another aesthetic detail to note is the way the painter signs his name. He has a short name, he could have put his signature on just one line, not on two. This makes us reflect on his unconscious wish to highlight two states: the lost Ego and the present Alter Ego.

Yet there is also a border state/psychopathological structure, characterized by timelessness, instability and flexibility. The conflict specific to it is the opposite of the Ego's Ideal, of the Self and reality; its central anxiety relates to the loss of the object (of the loved one), it is the anxiety of depression. Against the backdrop of a profoundly dependent relationship, we note the existence of primitive defense mechanisms – the splitting of the object (the loved one) and foreclosure. In this context, we find both splitting from the imagos recruited in the fight against specific anxiety and an authentic splitting of the Ego.

These are familiar elements; the splitting of the Ego is noticeable and can be found in the entire set of paintings. When contemplating 'Sky and Destiny' and 'One cannot be killed in one's absence', the two paintings in which we notice a border psychopathological structure, we think of regression/lack of evolution. Moreover, 'Sky and Destiny' includes imago splitting as well.

References

- Freud S. (1899). *The Interpretation of Dreams*. New York: Barnes & Noble, 1994.
- Rebreanu L. (1920). *Ion*. Bucharest: Agora, 2011.
- Stendhal (1830). *The Red and the Black: A Chronicle of the 19th Century*. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2015.
- Volmat R. (1956). *l'Art psychopathologique*. Paris: PUF Bibliothèque de psychiatrie.

Scoring the Story: Dissecting Interactive Game Music and Sound Design in *Everybody's Gone to the Rapture*

Matthew Hodge

William Peace University, USA

Abstract

The award-winning video game *Everybody's Gone to the Rapture*, built by British video game developer The Chinese Room, divided critics and audiences when it premiered in 2015. Viewed as an ambitious and elegant challenging of musical and visual tropes typically found within the post-apocalyptic genre, the game heavily constructs itself on interactive sounds that are both uniquely responsive and self-generating. Composer Jessica Curry and audio designer Adam Hay earned prestigious accolades for their work in *Everybody's Gone to the Rapture* involving building a soundscape that simultaneously serves as environmental ambiance and a primary story narrative. Purposefully omitting prominent uses of characters and dialogue, the players' gameplay heavily relies on unique audio interactions to design the story-based game's narrative and action — essentially allowing players to score the story. Dissecting how the game places crucial responsibility on the relationship between players and audio reaffirms how *Everybody's Gone to the Rapture* can be viewed as an impressive and important achievement in interactive media music and sound design.

Keywords: Video Games, Media Music, Sound Design, Interactive Music.

Anotando la historia: diseccionando la música del juego interactivo y el diseño de sonido en *Everybody's Gone to the Rapture*

Resumen

El galardonado videojuego *Everybody's Gone to the Rapture*, creado por el desarrollador británico de videojuegos The Chinese Room, dividió a los críticos y al público cuando se estrenó en 2015. Visto como un ambicioso y elegante desafío de tropos musicales y visuales que se encuentran típicamente en el post. En un género apocalíptico, el juego se construye en gran medida a partir de sonidos interactivos que responden de forma única y se generan a sí mismos. La compositora Jessica Curry y el diseñador de audio Adam Hay obtuvieron prestigiosos elogios por su trabajo en *Everybody's Gone to the Rapture* que involucra la construcción de un paisaje sonoro que sirve simultáneamente como ambiente ambiental y narrativa principal de la historia. Al omitir intencionalmente los usos destacados de los personajes y el diálogo, la jugabilidad de los jugadores se basa en gran medida en interacciones de audio únicas para diseñar la narrativa y la acción del juego basado en la historia, lo que esencialmente permite a los jugadores marcar la historia. Analizar cómo el juego asigna una responsabilidad crucial a la relación entre los jugadores y el audio reafirma cómo *Everybody's Gone to the Rapture* puede verse como un logro impresionante e importante en la música de medios interactivos y el diseño de sonido.

Palabras clave: videojuegos, música multimedia, diseño de sonido, música interactiva.

Introduction

The award-winning video game *Everybody's Gone to the Rapture* premiered in 2015 exclusively on the PlayStation 4 platform, followed by a 2016 launch for Microsoft Windows. The single-player game, built by British video game developer The Chinese Room, immerses gamers in a 1980s fictional small English village whose residents have mysteriously vanished. Players are challenged to explore the intimate setting by interacting with mundane objects and strange floating lights, all of which provide vital clues for discovering the reasoning for the mass disappearances. Upon its release, the game earned both praise and criticism for its gentler art-house approach to the post-apocalyptic genre. While winning several prestigious awards for its creativity, artistry, and writing, the game's aural achievements in interactive sound experiences — consisting of composer Jessica Curry's original musical score and audio designer Adam Hay's sound work — earned the majority of the game's accolades and celebration.

Gameplay, Music, and Audio

Everybody's Gone to the Rapture begins by dropping players into an idealized fictional quaint village named Yaughton (set in 1980s Shropshire county in western England). Players navigate the town in the first-person perspective as a nameless observer and quickly discover all of the village's residents have disappeared, prompting the game's primary objective of exploring Yaughton and unraveling the mystery of the mass vanishing. As players slowly move through the deserted open environment, they are presented with clues that offer fragmented insights into what truly happened in the village. Gamers interact with telephones and radios that replay various news broadcasts and private conversations between characters. Players also follow mysterious floating lights that swirl through the air to guide towards locations where the illuminations temporarily transform into human-shaped silhouettes and re-enact past moments involving the story's central figures (which include two scientists in a dysfunctional marriage, a troubled priest, an outspoken mother, a grieving widower, and a crippled adulteress).

The interactions with electronic communication devices and memory-manifesting orbs of light provide the only instances of audible dialogue and character presences, leaving Curry's score and Hay's sound design to complete the encompassing aural experience. As players progress in their widespread exploration, they are consistently challenged to determine if the cause of the mysterious vanishings is connected to a religious experience, an extraterrestrial encounter, a pandemic, a natural disaster, or a human-made catastrophe. Ultimately, after hours of play, gamers discover the true reasoning behind the mystery — a revelation rooted in a philosophical pondering of human existence and people's remarkable interconnections.

The Chinese Room developed *Everybody's Gone to the Rapture* as a "spiritual successor" to their previous game *Dear Esther* (Matulef, 2012), a 2012 first-person exploration game that similarly centers on players slowly exploring an intimate setting covering an uninhabited European area while unraveling an emotional story rooted in interpretative philosophies regarding human connections. *Dear Esther* showcased how The Chinese Room "preferred story to shooting" (Thursten, 2012), a sentiment further elaborated on in the more expansive *Everybody's Gone to the Rapture*. The game developers purposefully abandoned numerous fundamental visual and aural tropes typically associated with contemporary post-apocalyptic video games. *Everybody's Gone to the Rapture* rejects overly-popularized mechanics such as rapid movements, high-energy pacing, puzzles or obstacle challenges requiring completion, combat-centered scenarios, dramatic explosions, technologically advanced weaponry, and exotic settings. Moreover, the accompanying sound and music disregard high-octane audio elements that have become stereotypical in apocalyptic story settings, including dramatic explosions, orchestral

'jump scares' accents, and energetic musical loops containing pulsating percussion and thunderous brass tones. Instead, the developers behind *The Chinese Room* felt heavily inspired by the 20th-century movement in the English science fiction genre that set end-of-the-world scenarios against the quiet backdrop of idyllic English countryside environments. The game's developers believed their intimate scenic setting built on unsettling stillness would create a "pastoral apocalypse" (Stuart, 2015) that paid homage to British "cosy catastrophe" fiction literature (McMullan, 2014).

Upon its premiere, *Everybody's Gone to the Rapture's* heavy focus on slow-paced exploration and story-driven discoveries immediately warranted divisive public reactions towards the product for being perceived as less of a game and more of an experience. Praiseful reviews include remarks on the product being "a game, product, or perhaps even a piece of art, that's simply gorgeous" (Rignall, 2015), "an ambitious game that is fundamentally about the acceptance of death" (Byrd, 2015), commending its playing experience for delivering "a fantastic mystery that culminates in a powerful payoff" (IGN, 2015), and appreciating how the game offers a "heart-wrenching story" (Valdes, 2015) that ultimately "contains astounding humanity" (Kollar, 2015). Conversely, ridicule of the game includes critical perspectives describing the experience as "painfully slow" (Kollar, 2015) and essentially being a "walking simulator" (a term often considered derogatory in the gaming world) that prompts "hate" and "anger" from traditional mainstream gamers (Thier, 2015).

Despite mixed reception from critics and players, *Everybody's Gone to the Rapture* has earned universal praise for its aural achievements, even from the game's harshest critics. Reviewers described the game's ambitious approach to interactive music and audio as "remarkable" (Service, n.d.), "incredible" (Kollar, 2015), "stupendous" (Byrd, 2015), "exquisite" (Stuart, 2015), "powerful" (Valdes, 2015), "fantastic" (IGN, 2015), "simply marvelous" (Rignall, 2015), and "phenomenal...magnificent" (GameTrailers, 2016).

Composer Jessica Curry aimed to base her score around "the pastoral ideal" (Stuart, 2015) to evoke the romanticized nostalgia for England's countryside that has been popularized in literature and entertainment in modern history. Subsequently, her music constructs itself on individualized musical themes performed on a live-recorded string and woodwind orchestra. Additionally, she utilizes solo violin for more intimate motifs and two full choirs that perform haunting choral arrangements with lyrics penned by Dan Pinchbeck (*The Chinese Room* co-founder). The result is an ambitious and all-encompassing score that provides sophisticated layers of symphonic cinematic-style instrumental sections, hymn-like choral passages, and soloistic songs reminiscent of Elizabethan ballads with Shakespearean-esque poetic lyrics. Curry abandoned the explosive musical tropes that pulsate through typical action-adventure games set in post-apocalyptic worlds. Instead, she composed an emotional score that is mature, patient, melancholy, and appropriately provides both sweeping and lingering musical segments while alternating between building and relieving tension.

In addition to Curry's classically stylized score, sound designer Adam Hay executed several audio editing techniques to provide an aural experience that offered fully-realized interaction and collaboration with each game player. Hay's work centered on "procedural ambience" (Etch Play, 2015), a phrase referring to a process of audio content being generated by randomized events. He implemented a granular synthesis process which consists of chopping up audio samples into smaller 'grain' chunks to be independently triggered and manipulated. Furthermore, he instructed the game's intelligence to structurally vary essential aspects of isolated audio stems and music sections from Curry's score. Through various deliberate mechanisms, Hay purposefully programmed procedures that would "mess up the sound" (Etch Play, 2015) in ways that "broke it down" (Stuart, 2015) when a player's actions triggered audio cues. These triggerable effects include time stretches, audio bounced through analog

systems, decaying tape loops, and randomized parameters involving such elements as pitch, tuning, volume, spatial panning, and noise filters through sequence processors. Moreover, Hay constructed frameworks that specified BPM (beats per minute tempo speeds) and modal scales (key signatures that root each music track's melodies and harmonies) (Etch Play, 2015), ensuring a cohesive aural bonding between atmospheric sound design and a composed score.

Hay's layered approach to incorporating Curry's music within his sound design work results in a uniquely interactive audio experience built on a consistently transformative soundscape manipulated by both the players and the game itself. With impressive self-generating abilities, sophisticated sound manipulations, and individualized randomization towards cued sequences, *Everybody's Gone to the Rapture* assigns players the power and responsibility to determine the sounds they hear through self-controlled actions. A recent BBC publication exploring the evolution of video game music specifically highlighted *Everybody's Gone to the Rapture* as a progressive example of modern interactive media music and sound design. The BBC story applauded the game's unique platform where "no two players experience the same music" and for creating a sound world where "the player becomes the composer" (Service, n.d.). Essentially, the game challenges and trusts gamers to score the story.

Interactive music has historically been a unique component of video games when compared to the experience of watching film and television. In 1978, Taito Corporation released their arcade game *Space Invaders*, a revolutionary product credited as the first game to feature continuous music that changed throughout gameplay (pulsating notes would increase speed as aliens continually lowered towards the bottom of the screen). The game's groundbreaking approach to its soundtrack paved the way for the concept of "dynamic, reactive, adaptive, or interactive music" (Wolf, 2021, p. 673). This new establishment of audio design ingenuity led to a progressive wave of milestones in game music for arcade machines and home consoles, such as the first instance of a continuous polyphonic loop in Namco's *Rally-X* (1980) and the development of FM synthesis and 8-bit chiptunes that allowed increased complexity and innovation in compositions for games such as Nintendo's popular series *Super Mario Bros.* and *Final Fantasy* (both franchises launched during the 1980s). As games increased in sophistication during the turn of the 21st century, so did the accompanying music. Players experienced tailored soundscapes determined by their voluntary actions. Symphonic Hollywood-style scores appropriately transitioned with scenic changes throughout thematic environments while simultaneously adapting musical sequences and sound design effects in intelligent reactive ways. Unlike film and television viewers who idly listen to on-screen scores in an inactive manner, video game players instantaneously build an interactive relationship with the music coming from their screens.

Everybody's Gone to the Rapture raises the responsibility of adaptive music to a higher level beyond being intricately dynamic and reactive. The game's lack of physical characters heightens the importance of the active audio. As players explore abandoned locations throughout the open-world environment, music themes uniquely assigned to each prominent vanished character move into the aural foreground and establish purposes to surrounding environmental clues that are inherently mundane in nature. This crucial function allows the game's interactive music and complex audio design to cohesively piece together a fragmented story by holistically serving as an assisting navigational guide, exploration partner, and translating storyteller. As journalist Keith Stuart described in his review of *Everybody's Gone to the Rapture*: "The apocalypse communicates to the player through music, sound and song...The music is the message" (Stuart, 2015). The game's sound does not merely deepen emotional responses — it provides narrative meaning.

Conclusions

The heightened roles of Jessica Curry's score and Adam Hay's sound design in *Everybody's Gone to the Rapture* helped lead to universal praise of the game's audio experience. With the majority of the game's prestigious awards being for music and audio achievements, the significant power of its interactive sounds is acknowledged and celebrated. Players experience a continuously surprising environment while unraveling a thought-provoking mystery rooted in deep philosophical consideration of the true meaning behind human and spiritual existence — all while uniquely determining the sound execution process that essentially trusts players to score the story themselves. As game critic Phillip Kollar wrote in his review: "It's a bit surprising that a game where you literally never see another person has the most humanity of anything I've played this year" (Kollar, 2015). The impressive accomplishments of the game's interactive music and sound design further validate that deepened emotional experiences and human connection may not be in what one sees but in what one hears. If music is indeed the message, then *Everybody's Gone to the Rapture* has a profound amount to say.

References

- Byrd, C. (2015, August 2011). 'Everybody's Gone to the Rapture' review: An arthouse movie in video game form. *Washington Post*. Retrieved from: <https://www.washingtonpost.com/news/comic-riffs/wp/2015/08/11/everybodys-gone-to-the-rapture-review-an-arthouse-movie-in-video-game-form/>
- Etch Play. (2015, November 26). *Adam Hay – How procedural ambience found its way in to Rapture* [Video]. YouTube. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=tvFzgZIGddU>
- GameTrailers. (2016, May 20). *Everybody's Gone to the Rapture Review* [Video]. YouTube. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=99boGDipg3w>
- Kollar, P. (2015, August 10). *Everybody's Gone to the Rapture Review: Signal To Noise*. Polygon. Retrieved from: <https://www.polygon.com/2015/8/10/9120119/everybodys-gone-to-the-rapture-review-ps4-playstation-4-chinese-room>
- IGN. (2015, August 13). *Everybody's Gone to the Rapture Review* [Video]. YouTube. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=Qb7x5JzjVp8>
- Matulef, J. (2012, July 30). *Dear Esther's spiritual successor Everybody's Gone to the Rapture detailed*. EuroGamer. Retrieved from: <https://www.eurogamer.net/articles/2012-07-30-dear-esthers-spiritual-successor-everybodys-gone-to-the-rapture-detailed>
- McMullan, T. (2014, July 27). *Where literature and gaming collide*. EuroGamer. Retrieved from: <https://www.eurogamer.net/articles/2014-07-27-where-literature-and-gaming-collide>
- Rignall, J. (2015, August 10). *Everybody's Gone to the Rapture PS4 Review: Storytelling Brilliance*. US Gamer. Retrieved from: <https://www.usgamer.net/articles/everybodys-gone-to-the-rapture-ps4-review>
- Stuart, K. (2015, July 30). *Everybody's Gone to the Rapture: writing a score for the end of the world*. The Guardian. Retrieved from: <https://www.theguardian.com/technology/2015/jul/30/everybodys-gone-to-the-rapture-video-game-sound-music>
- Service, T. (n.d.). *Music Matters: The Evolution of Video Game Music*. BBC. Retrieved from: <https://www.bbc.co.uk/programmes/articles/4cFwfyfTrrg439K8tt1ffcG/the-evolution-of-video-game-music>
- Thier, D. (2015, August 26). 'Everybody's Gone to the Rapture:' Why Do People Hate 'Walking Simulators?' Forbes. Retrieved from: <https://www.forbes.com/sites/davidthier/2015/08/26/everybodys-gone-to-the-rapture-why-do-people-hate-walking-simulators/?sh=104d018e52bc>
- Thursten, C. (2012, February 13). *Dear Esther Review*. PC Gamer. Retrieved from: <https://www.pcgamer.com/dear-esther-review/>
- Valdes, G. (2015, August 10). *Everybody's Gone to the Rapture has a heart-wrenching story that's tough to watch*. Venture Beat. Retrieved from: <https://venturebeat.com/2015/08/10/everybodys-gone-to-the-rapture-review/2/>
- Wolf, M. (Ed.) (2021). *Encyclopedia of Video Games: The Culture, Technology, and Art of Gaming* (2nd ed). Santa Barbara: Greenwood.

The Use of Live Music Performance in the Preservation of Cultural Heritage in Kenya

Prof. David O. Akombo

The University of the West Indies, Barbados

Abstract

Cultural heritage is both a source of identity and a receptor of values attributed to communities, institutions and the people. Preserving cultural heritage is a challenge to many cultures around the world. Some states and nations use different conduits to preserve their cultural heritage. In the context of this paper, I examine Kenya's initiatives to preserve its cultural heritage. I achieve this endeavor by signaling how it uses the Music Festivals. Resources on music festivals exist worldwide but there is a dearth of literature on how the festivals preserve cultural heritage. Therefore, this paper showcases Kenya Music Festivals as a resource for cultural preservation. The Festivals provide sufficient and fundamental background for cultural preservation for the people of Kenya by capturing the traditional, nontraditional, and contemporary music and dance cultures of Kenya. The lack of efforts on cultural preservation creates a need for more exposure to Kenyan music festivals. In order to understand the cultural contexts of the rich diversity of Kenya's music festivals and their role in cultural preservation, this presentation uses musical samples from eight diverse cultural ethnicities found in Kenya including but not limited to the Luo, Luhya, Kikuyu, Maasai, Gusii, Kamba, and the other Kenyans of Indian origin. The presentation is suitable for students, scholars, researchers, cultural creators as well as well as enthusiasts who want to understand the rich musical heritage of Kenya.

Keywords: Kenya, music, dance, festival, cultural preservation, Luo, Luhya, Kikuyu, Maasai, Gusii, Kamba.

El uso de la interpretación musical en vivo para la preservación del patrimonio cultural en Kenia

Resumen

El patrimonio cultural es a la vez fuente de identidad y receptor de valores atribuidos a las comunidades, las instituciones y las personas. La preservación del patrimonio cultural es un desafío para muchas culturas de todo el mundo. Algunos estados y naciones utilizan diferentes conductos para preservar su patrimonio cultural. En el contexto de este documento, examino las iniciativas de Kenia para preservar su patrimonio cultural. Logro este esfuerzo señalando cómo se utilizan los Festivales de Música. Existen recursos sobre festivales de música en todo el mundo, pero hay escasez de literatura sobre cómo los festivales preservan el patrimonio cultural. Por lo tanto, este documento presenta los festivales de música de Kenia como un recurso para la preservación cultural. Los festivales proporcionan un trasfondo suficiente y fundamental para la preservación cultural de la gente de Kenia al capturar las culturas de danza y música tradicionales, no tradicionales y contemporáneas de Kenia. La falta de esfuerzos para la preservación cultural crea la necesidad de una mayor exposición a los festivales de música de Kenia. Para comprender los contextos culturales de la rica

diversidad de los festivales de música de Kenia y su papel en la preservación cultural, esta presentación utiliza muestras musicales de ocho etnias culturales diversas que se encuentran en Kenia, incluidos, entre otros, los Luo, Luhya, Kikuyu, Maasai, Gusii, Kamba y los demás kenianos de origen indio. La presentación es adecuada para estudiantes, académicos, investigadores, creadores culturales, así como para entusiastas que quieran comprender la rica herencia musical de Kenia.

Palabras clave: Kenia, música, danza, festival, preservación cultural, Luo, Luhya, Kikuyu, Maasai, Gusii, Kamba.

Soft-touch Materiality - notions of *Value* and *Worth*

Dr Helen McAllister

National College of Art & Design, Dublin, Ireland

Abstract

The thinking-through-making process is having a resurgence in understanding as a legitimate way to critical research. The sudden impact of lock-down and COVID on the role of the 'maker' has left the maker-artist to question their practices and how to respond to such current themes. What is clearly evident is that everyone has a story to tell of lock-down; narratives of a time that may have changed us all. Any universal truths that we might have held, have been shaken and changed. The hope is by all of us sharing such experiences, we can come to a place of shared 'equality' and shared 'quality' of compassion. This paper will argue that those working with soft materials in general (embroidery in particular) continue to be polarized, whereby evaluation and 'value' of made outcomes are conditioned. Soft-touch should not be interpreted as 'light-touch', superficiality and ephemerally past time activities but instead a way to illustrate that engaging with soft materials processes are substantive means of communication. The COVID lock-down experience illustrates how such engagements are providing a rich informing of dialogues / practices and experiences. The role of 'making' in art and design is undergoing a resurgence of interest if not an imperative need to understand that such soft-touch materialities can be powerful forces of proactive renewal, restorative, and regenerative. There 'values' transcend the introspective individual to that of a democratizing societal well-being 'enacting change'. Sullivan notes making as 'emancipatory'...that can 'enact artistic, social, political, educational or cultural change'.

Keywords: making / applied materials / textiles processes / materiality.

Materialidad suave al tacto: nociones de valor y valer

Resumen

El proceso de pensar a fondo está resurgiendo en la comprensión como una forma legítima de investigación crítica. El impacto repentino del bloqueo y COVID en el papel del "creador" ha dejado al creador-artista cuestionando sus prácticas y cómo responder a temas tan actuales. Lo que es claramente evidente es que todo el mundo tiene una historia que contar sobre el encierro; narrativas de una época que puede habernos cambiado a todos. Cualquier verdad universal que pudiéramos haber sostenido, ha sido sacudida y cambiada. La esperanza es que todos compartamos esas experiencias y podamos llegar a un lugar de "igualdad" compartida y "calidad" compartida de compasión. Este artículo argumentará que quienes trabajan con materiales blandos en general (bordados en particular) continúan polarizados, por lo que la evaluación y el "valor" de los resultados obtenidos están condicionados. El tacto suave no debe interpretarse como "tacto ligero", superficialidad y actividades pasadas efímeras, sino como una forma de ilustrar que la interacción con los procesos de materiales blandos es un medio importante de comunicación. La experiencia de bloqueo de COVID ilustra cómo tales

compromisos brindan una rica información de diálogos / prácticas y experiencias. El papel de “hacer” en el arte y el diseño está experimentando un resurgimiento de interés, si no una necesidad imperiosa, de comprender que tales materialidades suaves al tacto pueden ser fuerzas poderosas de renovación proactiva, restauradoras y regenerativas. Hay “valores” que trascienden al individuo introspectivo al de un bienestar social democratizador que “promulga cambios”. Sullivan señala el hacer como “emancipatorio” ... que puede “promulgar cambios artísticos, sociales, políticos, educativos o culturales”.

Palabras clave: fabricación / materiales aplicados / procesos textiles / materialidad.

Introduction

The thinking-through-making process is having a resurgence in understanding as a legitimate way to critical research. The sudden impact of lock-down and COVID on the role of the ‘maker’ has left the artist to question, evaluate and recalibrate their practice; of what they make, how they make and why they make, responding to such current themes and conditions. What is clearly evident; everyone has a story to tell of lock-down, narratives of a time that may have changed us all.

This short paper will attempt to unpack thinking around notions of ‘value’ and ‘worth’. It seems more pertinent than ever to reevaluate these notions that had often been framed by the ‘gendered’ relationship and narrative of the maker and the maker’s chosen medium. This author references their own making practice of embroidery as a way to define and reaffirm the value and worth of such making practices.

Value – Knowledge of Skill and Time-invested

Within the artworld hierarchy those who work with textiles processes are very rarely equated to those practitioners of other media. While the processes utilized are contemporized as a means to say something that cannot be conveyed in any other way, the weighty narrative of Textiles are forever labelled with attitudes of female / past-time / domesticity and skill-based. Even when the textile knowledge is being used with innovative ‘newness’ and finding contemporary relevance, the textile practitioner, compelled to make, more often than not, is no interested in art hierarchy and definitions like art / craft / textile art or Art, yet finds they are still pigeon-holed in such terms. Textile processes, like any medium is built upon repeated activity to hone and command; a time investment to gain skill knowledge that is arguably equal, if not more, than other media, yet rarely reflected in the prices that other art works gain. Clearly there are other reasons besides financial rewards that draws engaging in and of textile processes.

Value for the Maker – why we need to make

It is a known to any who engage in textile processes like stitch, knit, crochet of a personal ‘need’ to make, where the hands and mind are in accord. This ‘need’ comes with a form of emancipated liberation. Such processes can be done with little-to-no resources, can be mobile, not needing fixed location of production or expensive equipment and where the maker has control to determine the progress of the process.

Lock-down was an 'opportunity' for many to start engaging in some textile process. Often cited as something put on-hold due to busy lives. Those already engaged in making found there was an increase in their production. The author is a case in point, the stress of working full-time throughout lock-down also increased the need to make, to retreat and to focus thinking and activities on the embroidery process determined by the resources to-hand.

It is this need to make so understood for those in the textile world that has often been used against us in a derogatory manner as something to pass the time with, as opposed to an instinctive, yet intrinsic criticality why we have this need. Lock-down showed for many an inner need to focus the hand and mind in repeated activity with stitch / knit and the like. It was not about the outcome or the goal to complete an object, it was to engage in a process where 'equilibrium' could be found.

Value – in Showing / Engaging with Viewer / Audience

Lock-down also demonstrated that for many makers there was a need to get the making 'out there', to be seen and shared, to have an audience, a reciprocal engagement. Actors and musicians needed to perform and engage with others. This was also experienced by the visual artist, now having to be create through digital means ways to communicate and exhibit work and ideas.

Like-wise, this author had to rethink from a up-and-coming 'traditional' exhibition to that of finding other means and meaning for the work that needed to 'get out there'. Art students also faced these considerations, finding new ways to engage and make their artwork relevant with a real need to share, get the work 'seen', something previous to lock-down not always considered. Students and visual designers / artists understand how social media platforms are crucial for communicating, networking and a means to promote. These adaptive ways of presenting work should not replace the physical encounter of artworks, but instead as a way to see that the traditional ultimate white cube gallery space may not be the best or only means of presenting art.

This author 'tested' new work that developed along with the lock-down context from what was to be site responsive in its presentation to that of an Instagram presents. Knowing the deluge of so much visual things to see – it was important to have a strong narrative to gain interest ...and to sustain the interest that is very short-lived in social media platforms.

Value – in being Adaptive / Responsive

Parker proclaims, 'Embroidery ...has a place in the feminist effort to transform the conditions of art practice, the relationship of artist to audience and the definition of what constitutes art' (2010 p208). Parker has astutely seen the adaptive nature of embroidery; often pigeon-holed as female / feminine activities has been the major medium used in female equality, reflecting political and social discourse. The 'embroidery' word, has become something of derision, but the nature of embroidery – stitch- prods and provokes, releasing the discipline from the 'assumed fixed' limitations. Interesting to note, knit another textile medium, in recent years has become the medium of choice for activism, you might say a provocateur medium; used by Gorilla Knitting / Yarn Bombing and Urban knitting for Street Art, amongst others.

Much of the feminist agenda and understanding of the role of process-led making, has been re-framed in 'Craftivism' – which is 'intended to question, disrupt or replace the dominant models of mass culture and consumerism' by 'a way of looking at life where voicing opinions through creativity makes your voice stronger, your compassion deeper' (Parker 2010 p. intro xvii) Betsy Greer, coined the term 'Craftivism', 'the creation of things by hand leads to a better understanding of democracy because it re-

minds us we have power'. (2014 p8) While not restricted to textiles it never the less is worth noting how pervasive and prominent textiles feature in Craftivism. Often there is a conscious kitsch, anti-aesthetic, yet this intention conveys physicality and a subversion of the use of techniques. In contrast to other forms of activism, 'Craftivism' speaks through the making and made objects creating conversations for the engaged maker. A democratic dialogue of making aims to create impact and make for social change. Carole Frances Lung talks of 'addressing issues of value and time, through the thoroughly hand-made construction and salvaging of garments'. (Frau Fiber Blog) The responsive making and context can have a powerful effect as a form of civic engagement, building community capabilities through collaborative craft and social activism. The collective ethos, very particular to textile making activity, enables the individual to experience an emotional connect but also enabling a way to contribute to something outside of the individual. It suggests participation is in itself is a key value. For students trying to forge their practice interests, their over the last year, 'testing' of their making was framed in such contexts.

Lock-down for many shifted to ideas around finding community / solidary / collective sharing and 'togetherness'. The dramatic surge in wanting to be part of something to help, firstly with collective mask making, to initiatives where the making was used to promote awareness campaigns and charity fund raising. Textiles has been the over whelming media in this making collectiveness.

This author – wanted to make the making relevant to the current context, questioning does the making have more 'value' and 'worth' if made to raise money for a charity? The 'making' thus shifts 'value' and 'worth' from what was to be a 'traditional' site specific gallery context to be reframed to raise awareness and badly need money and support for a charity.

The series of art pieces looked at the invisible, unseen and unheard in our society. The object of a shoe insole became a metaphor for the theme - an insole is unseen, unappreciated, cast off when used, yet this humble object should be valued and cherished. Insoles harbour the DNA of the user, it is the key to forming a harmonious relationship of the users foot with the shoe. The insole narrative paired well with the Irish charity ALONE, a charity working and supporting the elderly. COVID and lock-down has brought to the fore the invisible and unseen in our community. (McAllister 2021)

Value – Textiles as Powerful and Poignant

The commemoration of WW1, saw ambitious memorializing projects, realized by applied materials disciplines, showing intimate making on a massive scale, such as the overwhelming 'Shrouds of the Somme' by Rob Heard 2016 or Paul Cummin's 'Blood Swept Lands and Seas' of red ceramic poppies of the same year. The 'making' became a form of public collective memorializing. Yet community initiatives use the often tried and tested format of quilts for memorializing, reconciliation and forging community narratives, such as 'Women's Rights are Human Rights' quilt 1995 or the 'Quilt of Remembrance' 2014 from the 'Wave Trauma Centre'. Heckmann claims 'Cloth can be the drawing board, the visual shout of justice. Cloth should not be overly romanticized....' (Prain 2014 p79) Cloth is certainly not romanticized with its use in such provocative issues as the 'The Lynching Quilt Project' by La Shawnda Crowe Storm or 'Making Stigma Visual' by Seamus McGuinness. In the 'Crimes Against Humanity Quilt' – a participant spoke of forced reliving the memories that she was depicting, while painful, ultimately it was the slow process of hand-stitch which helped her come to terms with events, adding that photography, video or the told story had not been able to do so because they were too quick and fleeting. (Venice Biennale 2019) Sennett notes, 'thinking and feeling are contained within the process of making'. (Montgomery 2014 p6)

Value - Health / Well-being

Makers can often speak of the state of well-being, brought about by working with textiles processes, the therapeutic and the need to retreat, to recoup and integral to recovery. Rebecca Early talk of her need to make as repair and mend that accompanied her recovery from illness. (2015). Bourgeois noted, 'The needle is used to repair damage. Its acclaim to forgiveness. It is never aggressive, it's not a pin'. (Parker 2010 p xix) Cheney noted of his recuperation 'a profound realisation, it was a turning point in my practice, it grew entirely from a desire to make; of comfort of having a needle and thread in my hand; of reassurance of stitch. "Making" revived me'. (2016).

The severity of Lock-down from the COVID pandemic, clearly demonstrated, how busy lives had put-on-hold making practices were being revitalized. Makers found comfort from and were consoled by the certainties of their textile practices. Whether it was a case of being distracted, a form of escapism, or finding the repeated rhythm of the process, brought a sense of calm against the surrounding stress and anxiousness. The aim was to be actively 'doing' as opposed to having a purposed intent to make a particular thing.

Engaging in textiles processes such as embroidery is something intimate, visceral, it is this sensory intimacy with the soft materiality that I would suggest was a profound comfort in the lock-down.

Historically, touch is low in the senses hierarchy, yet it is fundamental to how we understand the world around us, but now under threat by the digital age. Springgay describes sight as something 'distant and objective' and touch as what she calls 'body knowledge'. (2008) Lock-down and the intimacy of internalizing all our experiences brought the sense of touch to the fore where other forms of touching were denied to us all.

Value - Sustaining / Sustainable / Resources to-hand

Textile engagement can be understood as pragmatic, practical, needs-must necessity. Mending and reappropriation has been lost to two generations; is now a regenerative imperative, for developing economies and for family independence.

Equally, to an embroiderer, sustainable practices and resources are not new to us, recycling, reappropriation of fabrics and yarns to reuse is a recurring ethos, the reused fabrics often with their own narratives and material culture references. Art college embroidery projects have always inbuilt recycling, upcycling and reappropriate of materials and found objects; now during lock-down, become an imperative. Work was determined by the resources to-hand introducing more resourcefulness that students would not have experienced otherwise and developed problem-solving strategies, if you don't have knitting needles can a stitch give you the same quality? Can you knit with fingers and arms if you don't have knitting needles? Can tights, tee-shirts, plastic bags be used as yarn? Lock-down gave opportunities to develop other skills that may not have been developed otherwise and gave impetus to rethink about processes and resources.

The wider global debate of sustainable resources and practices is seeing a return to the bespoke, hand-made, slow production which speaks of 'valuing' and 'value' of the made object. The British Crafts Council's recent exhibition 'Added Value?' questions the notions of how we might 'value' these hand-made objects. Is valuing something born out of the time invested in its making, in its uniqueness, in its expensive price tag, in the materials used or is the value bestowed on the materiality's narrative? This implies something of a trend that comes and goes out of vogue; but for those engaged in materiality, it is a central constant imperative. Materiality is about exploiting materials and processes, making them anew, it is about the relationship between the material / process and the thinking hand, a relationship between the philosophical and cognitive, the forming of a perfect partnership.

Conclusion

What has been a subjective private experience for many makers is now being articulated, dissemination, and informing pedagogical strategies and methodological approaches. It is by giving voice to the materiality of making that we can demonstrate this as critical thinking. Sullivan says 'thinking in a medium, thinking in a language and thinking in a context'. (2005) The meshing of the inter play of practices of design, maker, researcher and educator continually sees change. Irwin talks of, 'living (our) artworks, representing (our) understanding and performing (our) pedagogical positions as (we) integrate knowing, doing and making through aesthetic experiences'. (Lim 2006 p8)

Whether you think Applied Textiles is craft, an activity, an idea, a sector, a necessity or a state of mind, the engagement becomes a conceptual consideration, a philosophical agent that gives 'social currency'. I would suggest embroidery with the limitless encounters and possibilities to adapt, transform and renew, is to be valued and is worthy of our engagement.

References

- Cheney, N. (2016). In conversation with Author.
- Creer, B. (2014). *Edited 'Craftism - The Art of Craft and Activism'*. Vancouver: Arsenal Pulp Press.
- Early, R. (2015). *Week 26-28 Mending me*. Retrieved from: www.becyearly.com/weeklyblog
- Lung, C.F. (s.f.). Websites. fraufiber.wordpress.com - www.kcet.org - www.goelsewhere.org
- Lim, M. (2006). *Influences of Studio Practice on Art Teacher's Professional Identities*. Marilyn Zumuehlin Working Papers in Art education. RSSN 1:Article 8
- McAllister, H. (2021). *Insole Series*. ALONE Charity. Retrieved from: <https://www.instagram.com/mcallister.helen/>
- Montgomery, B. (2014). *Foreword 'Added Value?'* Exhibition Catalogue London: British Crafts Council.
- Parker, R. (2010). *The Subversive Stitch - Embroidery & the Making of the Feminine*. London / New York: I. B.Tauris. First pub. 1984, 1996.
- Prain, L. (2014). *Strange Materials*. Vancouver: Arsenal Pulp Press.
- Springgay, S. (2008). *Body Knowledge & Curriculum: pedagogies of touch in youth and visual culture*. New York: Peter Lang Pub.inc.
- Sullivan, G. (2005). *Art Practice as research Inquiry in the Visual Arts*. Thousand Oaks CA: SAGE. Citation: Thompson C. (2006). July 'Art practice as research; a review Essay'. *International Journal of Education & the Arts* Vol. 7.

Teaching strategies of Visual Arts teachers at the upper secondary level

Rosalinda del Carmen Navarro González

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Abstract

In the curriculum that is established in the upper secondary level, the visual arts appear as a disciplinary field where ideas, thoughts and emotions are transmitted through works and artistic visual proposals. To teach visual arts, the teacher must know and implement teaching strategies that promote learning through various meaningful activities. According to Viadel, these activities help the student to develop their capacities, knowledge, skills, values, and attitudes. Therefore, it is important for the teacher to know strategies that promote this type of abilities in the student. Consequently, this article presents teaching strategies for the visual arts, which are the product of an investigation carried out with artist-teachers, in service at the upper secondary level.

Keywords: Teaching strategies, Visual Arts, High School Education.

Estrategias de enseñanza de los profesores de Artes Visuales en el nivel medio superior

Resumen

En el currículo que se establece en el nivel medio superior, las artes visuales figuran como un campo disciplinar donde se transmiten ideas, pensamientos y se generan emociones mediante trabajos y propuestas visuales artísticas. Para enseñar artes visuales, el profesor debe conocer e implementar estrategias de enseñanza que favorezcan los aprendizajes mediante diversas actividades significativas. De acuerdo con Viadel (2003) estas actividades ayudan al estudiante a desarrollar sus capacidades, conocimientos, destrezas, saberes, valores y actitudes. Por lo que, es importante para el docente conocer estrategias que propicien este tipo de capacidades en el alumno. En consecuencia, en este artículo se presentan estrategias de enseñanza para las artes visuales, que son producto de una investigación realizada con la participación de artistas-docentes, en servicio en el nivel medio superior.

Palabras clave: Estrategias de enseñanza, Artes Visuales, Educación Media Superior.

Introducción

Durante el transcurso de la modernidad y en la actualidad, se han presenciado diversas modificaciones a los sistemas educativos en su oferta curricular, buscando la finalidad de transmitir y preservar una serie de valores, tradiciones, cultura y conocimientos que respondan a una determinada formación social y que a su vez constituyan nuevas formas y estrategias de enseñanza que se adecuan según las necesidades y condiciones actuales de la sociedad (Godínez, 2007).

De esta manera De la Cruz (2017) expresa que las artes buscan proporcionar en los alumnos el fortalecimiento del sentido crítico, la visión estética, el pensamiento creativo y el desarrollo de nuevas habilidades comunicativas e interpretativas.

Dentro del análisis de la investigación realizada sobre las estrategias de enseñanza a nivel medio superior, se encontraron una serie de estudios con referencia a los escenarios y problemáticas a los que se enfrentan los docentes con base a la situación de la enseñanza del arte en dicho nivel, en la mayoría de estas investigaciones se propone una búsqueda o modificación de las estrategias de enseñanza enfocadas a la educación por las artes; en los que se refleja una participación activa por parte del alumno para generar aprendizajes adecuados y oportunos para ellos. Estos puntos los refiere Flores (2003) por la “necesidad urgente de generar estrategias efectivas y útiles, pertinentes al alumnado que se desea formar” (p. 4). Por tal razón, se han llevado a la práctica diferentes estudios evaluando los procesos de enseñanza, las estrategias o bien planes y programas de estudio que constituyen un avance a la enseñanza de las artes visuales en el entorno escolar, autores como: María Alicia Flores, Andrés Rubio, Alejandra Méndez, De la Cruz Ormeño, entre otros.

Estos estudios, dan cuenta de la situación en la que se encuentra la enseñanza de las artes visuales, presidida por una problemática en cuanto a recursos, espacios, falta de relación entre los contenidos teóricos y prácticos que se utilizan en el desarrollo de la enseñanza; falta de visión sobre la importancia de la enseñanza de las artes visuales en la escuela y el manejo autónomo del profesor. Se observa a su vez que en algunos casos la educación artística va dirigida a utilizar la metodología de enseñanza de las artes visuales como forma de aprendizaje hacia otras materias, dejando casi olvidado el valor de los contenidos propios del arte visual. Y, sobre todo, la falta de investigación de estrategias en las artes visuales en el nivel medio superior, lo que genera la relevancia de este trabajo.

De acuerdo con Augustowsky (2012) el arte en la escuela se transforma en prácticas y escenarios que se guían por un currículo, cuya finalidad es poner en práctica las experiencias estéticas de los alumnos. Es decir que el arte adopta la cultura escolar; una serie de prácticas que se viven dentro del sistema, de las que hablaba Escolano (2017) empezando por las políticas, prácticas educativas y conocimientos.

Aportaciones sociales y cognitivas de las artes visuales en el estudiante

Las artes cumplen con ciertas especificidades; como menciona Gardner (1994) “el uso y la transformación de diversas clases de símbolos y de sistema de símbolos” (p.30). En especial las artes visuales, ya que se fundamentan en este tipo de lenguaje, para lo cual, es necesario saber interpretar o decodificar la imagen a través de ciertas habilidades cognitivas, mismas que se van generando y desarrollando en la medida en que se lleven a cabo.

Así mismo, Eisner (2002) manifiesta que “la cognición incluye todos los procesos por medio de los cuales el organismo se hace consciente de su organismo y de su entorno o de su propia conciencia” (p. 27) y es donde las artes tienen un papel fundamental en la educación, ya que ayudan a desarrollar los procesos cognitivos a través de la imaginación, la sensibilidad, la apreciación y la representación de las cosas. Por lo tanto, Eisner (2012) manifiesta que la enseñanza debe estar basada en actividades donde intervengan sus sentimientos, ya que al hacerlo de manera visual el estudiante puede dar una percepción única e individual de su conocimiento sobre el mundo, lo cual remite a un aspecto de la conciencia humana y resulta ser significativo su aprendizaje. Por lo que, la importancia del arte en la educación consiste tanto el desarrollo de los procesos cognitivos como el promover una experiencia estética en los alumnos.

Herbert, por otra parte, en palabras de Eisner (2012) menciona que el objetivo de la educación artística involucra el desarrollo humano de los estudiantes para que a su vez contribuyan al desarrollo de la sociedad. Por consiguiente, menciona Ordaz (2016) hacer “arte” en educación, implica para los alumnos, pensar, actuar y crear. Según Herbert y Dewey citados por Eisner (2012) esta enseñanza debe orientarse a una mejor formación de las personas en cuanto a proceso formativo.

De acuerdo con Ordaz (2016) en el campo de la educación, las Artes Visuales se retoman como una asignatura curricular que, desde este enfoque, se convierte en un espacio para el desarrollo estético y creativo de los estudiantes, el cual suele incorporar conceptos y actividades de distintas disciplinas como la creación artística, la historia del arte, la crítica del arte y la estética que involucra a su vez la sensibilidad, la expresión y la cultura. Ya que, según Eisner (2012) estas ayudan a desarrollar las capacidades necesarias para crear formas artísticas, la percepción estética y a comprender el arte como un fenómeno cultural.

De esta manera, y según Rajadell (2001) las estrategias significan una planificación consciente e intencional de una intervención llevada al conocimiento, para la cual el docente selecciona y recupera saberes que considera necesarios para complementar un objetivo determinado.

Sobre las estrategias

Rodríguez (2011) describe las estrategias de enseñanza como las acciones, recursos y métodos que realiza el docente con el objetivo de que el alumno adquiera un conocimiento específico. A lo que Párgés (2010) agrega que es fundamental que el docente conozca la manera de seleccionar y secuenciar los contenidos que deben de enseñarse. Así, no basta con que el profesor tenga conocimientos de ciertos contenidos, sino que además resulta importante que él mismo, adquiera un procedimiento de trabajo que le permita utilizar estrategias a favor de una enseñanza en la que se desarrolle el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Tal como menciona, Rajadell (2001) las estrategias requieren de una planificación consciente e intencional, de una intervención llevada al conocimiento, para la cual, el docente selecciona y recupera saberes que considera necesarios para complementar un objetivo determinado. Según Martínez y Bonachea (2005) estas, son acciones que realiza el profesor para que el alumno adquiera los conocimientos de manera eficaz; y cada una de estas dependen del propósito de un aprendizaje específico que se quiere lograr en el estudiante. Para poder emplear una estrategia de enseñanza se debe tomar en cuenta tanto las características de los estudiantes, como lo que saben y el contenido que plantea el programa de estudio a impartir.

Resultados y análisis

Lo que a continuación se presenta es información generada sintetizada y analizada para conocer las estrategias específicas que utilizan para la enseñanza de las artes visuales del material generado por entrevistas semiestructuradas realizadas a 8 artistas-docentes del Nivel Medio Superior en activo. Mismas que se desarrollan dentro de un enfoque teórico-práctico de las artes visuales y que resultan ser distintas y variadas las cuales presentan a continuación en forma de lista seguida de los procesos cognitivos o habilidades que se desarrollan mediante el uso de estas.

Estrategias específicas para la enseñanza de las artes visuales y procesos cognitivos o habilidades que se desarrollan en el uso de éstas

Estrategias que requieren aparatos multimedia:

1. *Proyecciones, análisis de imágenes y obra.* Desarrollan la observación, el análisis formal, conceptual, características simbólicas y culturales, la percepción visual, la contextualización, reflexión, interpretación.

2. *Análisis de películas, videoclips y ensayos visuales.* Ayudan a la contextualización, el desarrollo de análisis formal, ubicar características culturales, desarrollar apreciaciones subjetivas, la reflexión, interpretación, comprensión y la adquisición de una actitud estética.
3. *Realización de videos y elaboración de animaciones.* Favorece la comprensión de contenidos, genera motivación para aprender, creatividad, habilidades visuales, utilización del lenguaje cinematográfico, desarrollo de plano secuencial del montaje y conciencia del video como manifestación artística.

Estrategias que requieren el uso del dibujo y escritura:

4. *Elaboración de dibujos y bocetos.* Beneficia en el desarrollo de la percepción visual, el pensamiento simbólico, creativo y visual, desarrolla la inteligencia espacial, la imaginación, la sensibilidad estética, capacidades perceptivas, desenvuelve una conciencia en la producción de imágenes, desarrollo de la observación, fortalecimiento del sentimiento de autoconfianza, reconoce las características del lenguaje del dibujo como: luz, sombra, tridimensionalidad etc.
5. *Realización de comics.* Ayuda en la reflexión y relación de conceptos, la creación, la contextualización, la comprensión de contenidos, el fomento a la comunicación visual, la organización; facilitar la narración figurativa.
6. *Apuntes visuales e infografías.* Favorecen la comprensión de contenidos y facilita la organización de información y organización a nivel visual, desarrolla la conceptualización.

Estrategias que requieren material bibliográfico:

9. *Revisión de libros y obra artística.* Desarrolla la contextualización, la percepción visual, observación, reflexión y el análisis y creatividad.

Estrategias con relación a la pintura:

10. *Muros artísticos.* Ayuda a desarrollar la proporción a escala, la representación espacial, la sensibilidad estética, cinestésica, táctil y la experimentación con el material.
11. *Elaboración de pinturas por medio de diferentes técnicas artísticas.* Ayuda en el desarrollo de cualidades formales de la imagen, desarrollo en el manejo de materiales y técnicas, estimula el aprecio por medios plásticos, favorece la relación con la imaginación y la creación, desarrolla la comunicación visual, la experimentación, la percepción multisensorial y fomenta una actitud estética.
12. *Elaboración de mosaicos.* Favorece el desarrollo de cualidades formales en la imagen, favorecen la creación y una actitud estética.

Estrategia referente al grabado:

13. *Elaboración de grabados.* Ayuda a adquirir conocimiento del lenguaje del grabado, desarrollan habilidades en el uso de herramientas, materiales y técnicas propias del grabado, mejora la apreciación y comunicación por medios plásticos y visuales.

Estrategias con relación a la escultura o elaboración manual:

17. *Elaboración de libros de artista.* Ayuda en la formación del pensamiento creativo, la experimentación, el desarrollo de procesos de comunicación y del pensamiento simbólico.
18. *Modelado, construcción e instalación.* Favorece la inteligencia espacial, las habilidades en el uso de herramientas, el desarrollo de la comunicación por medios plásticos y tridimensionales, el modo de construcción reflexivo y el pensamiento tanto simbólico como creativo.

19. *Elaboración de figuras de papel maché*. Ayuda en la experimentación de técnicas y el desarrollo multisensorial.

Estrategias que requieren el uso del cuerpo:

20. *Elaboración de Performance*. Ayuda a organizar una acción creativa, favorece el desarrollo en los procesos de comunicación, la gestualidad a través del cuerpo, la dramatización y el trabajo en equipo.

Estrategias con referente a la fotografía:

21. *Elaboración de fotografías*. Favorece el desarrollo de la configuración de imágenes, el aprender a mirar, mejora la sensibilidad visual, y las habilidades en el manejo de la cámara, brinda conocimiento de las características del lenguaje fotográfico y la actitud estética, fomenta el lenguaje visual: composición, encuadre, luz, apreciación, etc.
22. *Montaje fotográfico*. Desarrolla la sensibilidad visual, favorece el manejo de herramientas y equipo, fomenta el trabajo colaborativo, brinda una actitud estética, de organización y responsabilidad.
23. *Revisión y elaboración de fotonovelas*. Desarrolla una actitud crítica, el aprendizaje y manejo de códigos visuales, favorece la comunicación visual, el manejo de técnicas, la creatividad, el desarrollo estructural de la narrativa y montaje de cuadros fotográficos.
24. *Elaboración de cámaras fotográficas*. Desarrolla la valoración de la fotografía, y habilidades en el uso de herramientas.

Estrategias empleadas a partir de exposiciones en espacios públicos:

25. *Visitas a los museos*. Desarrolla la paciencia, el respeto, el buen comportamiento, favorece la valoración por la creación artística, la contemplación y la percepción multisensorial.
26. *Exposición de trabajos*. Favorece el manejo del espacio, la organización, la responsabilidad, el montaje, la contemplación, el respeto y la valoración por la creación artística.
27. *Actividades demostrativas y presentación de proyectos*. Ayuda en el sentido de organización y crítica, la responsabilidad, el compartir, el liderazgo, el respeto y la valoración por la creación artística la disciplina.

Como se puede observar en el listado existe una búsqueda de estrategias centradas en la enseñanza de las Artes Visuales en la intención por lograr un objetivo pedagógico y una función dentro de lo social que aporte y se vinculen con la experiencia estética. La finalidad de cada una de estas estrategias es expresar y generar conocimientos, habilidades que se deben desarrollar, como el uso de la creatividad ligado a las emociones que generen placer perceptivo, cognitivo o emocional, desarrollar la observación y sensibilización, sentimientos o ideas para que ayuden a los estudiantes a comprender sus modos de percepción, y expresar el mundo en el que interactúan.

Conclusión

El arte brinda habilidades cognitivas específicas que contribuyen al desarrollo de los estudiantes tanto social y humanamente y las estrategias de enseñanza en el arte resultan ser la estructura medular de los procesos metodológicos de enseñanza del arte, ya que, utiliza los medios artísticos y estéticos de forma explícita. Por ello resulta de gran importancia su estudio dentro de su aplicación como generadores de conocimiento, procesos artísticos, valorativos, estéticos y culturales. Estas nuevas genera-

ciones necesitan experimentar, necesitan vivir experiencias para que se genere el aprendizaje, y los estudiantes se den cuenta de sus habilidades, de lo que les interesa; por tal razón el artista-docente funciona como una especie de guía, para proporcionar herramientas, y mostrar las posibilidades que los estudiantes tienen para crear.

Desde este punto de partida se pretende tener una guía de análisis en cuanto a las estrategias que se han de encontrar en la enseñanza de las artes visuales, ya que a partir de la experiencia se sabe que las estrategias no están prefijadas cuando de enseñar se trata, estas deben de ser lo suficientemente flexibles y adaptables a las necesidades de los alumnos como a las condiciones que se presenten en el aula.

Agradecimientos

Mi extensa gratitud al Dr. Antonio Padilla Arroyo, por compartirme sus conocimientos y experiencia como investigador; ms lectores: Dr. Juan Carlos Bermúdez Rodríguez, Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo, Dr. Federico Aguilar Tamayo, Dra. Diana Elizabeth García Salgado; así como también al Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM.

Referencias

- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- De la Cruz, B. (2017). *Las estrategias en el aprendizaje de las artes visuales en los estudiantes del I ciclo*. Perú: Escuela de Posgrado, Universidad César Vallejo.
- Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2012). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Escolano, A. (2017). *Experiencia, memoria, arqueología*. Brasil: Alinea.
- Flores, M. (2003). *Enseñanza de la historia y apreciación del arte, para una juventud visionaria*. Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Artes.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Godínez, S. (2007). *La educación artística en el sistema educativo nacional*. Secretaría de Educación Pública.
- Martínez, R. y Bonachea O. (2005). ¿Estrategias de enseñanza o Estrategias de aprendizaje? Retrieved from: <http://biblioteca.idict.villaclara.cu/UserFiles/resvista%20vaela/rv1305.pdf>
- Ordaz, L. (2016). *Educación artística en educación primaria, opinión de los docentes de Chihuahua*. México: Dialnet.
- Pagés, J. (2010). *Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado*. Iber.
- Rajadell, N. (2001). *Los procesos formativos en el aula: Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, J. (2011). Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes en la educación media superior. *Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes en la educación media superior XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (p. 240). México.: Instituto Universitario Anglo Español.
- Viadel, M. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid, España: Pearson.

Possible contributions of art journalism to education

Ricardo Uhry

Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Abstract

Among the possibilities that arise in the digital era, artistic journalism has emerged, which are experiments that encompass audiovisual communication and immersive or experiential journalism, which can contribute to educational activities in the sense of critical clarification. Such experiments can contribute to improving both the experience of the communicators and the enjoyment of the interlocutors. In the study we focus on promising practices that emphasize digital technologies, examining journalism robots and other empirical journalism experiments that bring together the artistic and the journalism and can contribute to education. Reflecting on the relationship between the arts and artistic journalism, we can assume that there are convergences between journalism and art, which is reflected in education. In the empirical investigation, one can highlight results that take shape in the context of art and suggest contributions to education. The challenge is to develop critical skills to feel from the perspective of the other, to experience what happens through the different possibilities offered by journalism and the arts, or in audiovisual communication and immersive journalism suggested by artistic journalism. All these empirical experiences of art and journalism that are presented can be considered or artistic journalism and suggest possible contributions to education.

Keywords: journalism, artistic, Communication, audio-visual, education.

Posibles contribuciones del periodismo artístico a la educación

Resumen

Entre las posibilidades que surgen en la era digital ha surgido el periodismo artístico, que son experimentos que engloban la comunicación audiovisual y el periodismo inmersivo, que pueden contribuir a las actividades educativas en el sentido de clarificación crítica y mejorar tanto la experiencia de los comunicadores como el disfrute de los interlocutores. En el estudio nos enfocamos en prácticas prometedoras que enfatizan robots y otros experimentos periodísticos empíricos que unen lo artístico y lo periodístico y pueden contribuir a la educación. Reflexionando sobre la relación entre las artes y el periodismo artístico, podemos asumir que existen convergencias entre el periodismo y el arte, lo que se refleja en la educación. En la investigación empírica, se pueden resaltar resultados que toman forma en el contexto del arte y sugieren contribuciones a la educación. El desafío es desarrollar habilidades críticas para sentir desde la perspectiva del otro, para experimentar lo que sucede a través de las diferentes posibilidades que ofrecen el periodismo y las artes, o en la comunicación audiovisual y el periodismo inmersivo que sugiere el periodismo artístico. Experiencias empíricas de arte y periodismo que se presentan pueden ser consideradas o periodismo artístico y sugieren posibles contribuciones a la educación.

Palabras clave: periodismo, artístico, Comunicación, audiovisual, educación.

Introducción

Entre las posibilidades que surgen en la era digital ha surgido el periodismo artístico, que son experimentos que engloban la comunicación audiovisual y el periodismo inmersivo o vivencial, que pueden contribuir a las actividades educativas en el sentido de clarificación crítica.

Periodismo artístico

El periodismo artístico se puede relacionar con la experimentación y la relación entre arte y periodismo como se desarrolla a continuación, presentando algunas referencias teóricas. Postema y Deuze (2020) definen periodismo artístico como una “confluencia de formas, valores y prácticas”. El continuo de las artes y el periodismo comprende las prácticas involucradas en la búsqueda de información precisa sobre hechos recientes y su presentación estética original y deliberada en cualquier forma sensorial, para la edificación pública y resonancia emocional (POSTEMA; DEUZE, 2020, p. 11-12).

El periodismo es el modificador del arte, porque, aunque busca el periodismo, su foco principal parece estar en los artistas que actúan como investigadores, testigos y se sumergen subjetivamente en el tema a narrar (CRAMEROTTI, 2009). Potencia las relaciones afectivas a través de la experimentación buscada en la práctica periodística ya través de la “experiencia del lector / usuario como usuario de contenidos”. Existe una instancia en la producción y disfrute de contenidos periodísticos que podemos definir como “valor de experiencia” (LONGHI; CAETANO, 2019).

Pavlik (2019) nos introduce en la experiencia periodística inmersiva: 1) tercera era de contenidos informativos o historias periodísticas; 2) la naturaleza del diseño y el contenido de noticias experienciales de calidad pueden atraer mejor a las audiencias; 3) se centra en la experiencia del usuario de las noticias: naturaleza multisensorial, interactiva e inmersiva - realidad aumentada y realidad virtual. Los medios emergentes incluyeron dispositivos de audio interactivos, video de ultra alta definición y plataformas de medios basados en datos e inteligencia artificial; 4) naturaleza codificada de las noticias experienciales: la geolocalización, los datos y los algoritmos señalan un cambio en las formas en las que el contenido de las noticias no solo se entrega, sino que también accede y participa en la audiencia (PAVLIK, 2019).

Tales teorizaciones que pueden estar relacionadas con experimentos pueden contribuir a mejorar tanto la experiencia de los comunicadores como el disfrute de los interlocutores.

Metodología

Adoptar un “enfoque experimental de la teoría y la epistemología” (RÖHLE, 2005, p. 404) permite establecer correlaciones interdisciplinarias que permiten comprender los fenómenos del periodismo artístico y la educación. En el estudio nos enfocamos en prácticas prometedoras que enfatizan las tecnologías digitales, examinando robots periodísticos y otros experimentos periodísticos empíricos que unen lo artístico y lo periodístico y pueden contribuir a la educación.

Propuesta empírica

Reflexionando sobre la relación entre las artes y el periodismo artístico, podemos asumir que existen convergencias entre el periodismo y el arte, lo que se refleja en la educación. En la investigación empírica, que trae algunos ejemplos empíricos a continuación, se pueden resaltar resultados que toman forma en el contexto del arte y sugieren contribuciones a la educación.

Periodismo y Educación

Hay un desarrollo experimental en el periodismo cómo la experiencia práctica periodística y educativa desarrollada en alianza por universidades brasileñas (Universidad Federal de Minas Gerais y Universidad de São Paulo) es la de los “robots periodísticos” digitales que generan noticias actualizadas diariamente en Twitter (2021): (i) robot “Corona Reporter” en Covid-19, basado en datos de agencias oficiales del gobierno brasileño y el sitio web de estadísticas WorldoMeter (<https://twitter.com/Corona-Reporter>); (ii) robot “Da Mata Reporter” sobre deforestación en la Amazonía, basado en la base de datos Terra Brasilis (<https://twitter.com/DaMataReporter>).

Los robots periodistas abordan los temas del Covid-19 y la devastación de la Amazonía, que son relevantes y constituyen un aporte importante al área educativa. El periódico O Globo (2021) trae una infografía con imágenes en 3D, en que explica cómo funciona un encierro. Y el arte infográfico 3D del encierro de "O Globo" también forma parte de la acción educativa, con respecto a Covid-19, además de que también se puede considerar periodismo inmersivo.

Agência Lupa (2021) y Google News Initiative fueron ganadores en "The Sigma Awards 2021" por la labor periodística "At the Epicenter (En el epicentro)" que, además de ser artística por el impacto visual, tiene un rol educativo en relación con Covid-19, por mostrar lo que sucedería si Covid-19 estuviera cerca de su casa, y también ganó el premio a la “Mejor herramienta de visualización” en Wanifra Latam Digital Awards 2020, siendo comunicación audiovisual.

Periodismo inmersivo

Experiencia de realidad virtual de “Des Moines Register” (DeBARROS, 2014) se convirtió en uno de los primeros periódicos del mundo en experimentar la realidad virtual. La publicación de Iowa se ha asociado con Gannett Digital para crear "Harvest of Change", un proyecto inmersivo que permite a los espectadores experimentar los cambios económicos y demográficos que afectan a las granjas de Iowa. En el dispositivo de realidad virtual Oculus Rift, o en los navegadores de Internet habituales, los usuarios navegan por la granja de la familia Dammann que están luchando con la tecnología, los cultivos transgénicos y los cambios económicos. El proyecto periodístico inmersivo y educativo se divide en temas como envejecimiento, cultura, inmigración, tecnología y globalización en el área agrícola.

“Expedición a la Antártida” del diario Estado de S. Paulo (2020), que es como si estuvieras experimentando un vuelo y la información parece que “estás sobrevolando la Isla Rey Jorge, en la Antártida”. Con la tecnología se invita al lector a salir de los caminos tradicionales y ajustarse a una experiencia periodística inmersiva de realidad virtual que se le brinda como si estuviera llegando por el aire al lugar a ser presentado. Es una experiencia periodística educativa inmersiva.

Periodismo artístico

En “El arte nos sueña: la música como revelación e inspiración del ser”, se propone que “el arte tiene su propia vida a partir del sentido que cada uno construye”. Es una combinación de lo artístico y lo periodístico con una presentación combinada de música clásica y textos periodísticos de gran formato formalizado tanto en un libro impreso como en un sitio web con un claro carácter educativo. La invitación es para que el oyente y lector registren sus vivencias a partir de lo leído y escuchado, compartiendo los significados producidos a través de su experiencia periodística y artística.

Ilustraciones excepcionales de Nautilus (2021) son periodísticas, artísticas y educativos de la misma manera que se educa a los jóvenes. Al final: ¿Cómo se consigue que los niños lean libros que de otro modo parecerían inaccesibles? Aparentemente, la respuesta familiar a esa pregunta también se puede aplicar a una revista científica sofisticada como Nautilus: incluye ilustraciones artísticas cautivadoras.

New York Times (2019) la mejor comunicación audiovisual en "The Sigma Awards 2020", mejor uso de los datos en forma visual para contar una historia sobre niveles de contaminación del aire, un tema importante de interés educativo. Qué tan bien la visualización transmite los hallazgos periodísticos clave y si lo hace de una manera clara, concisa, atractiva y metodológicamente sólida. Las técnicas utilizadas para analizar los datos y producir la visualización, aunque el enfoque principal está en la narrativa visual en sí, comunicación audiovisual con fines educativos.

El diario Folha de São Paulo (2021) aborda educativamente el Medio Ambiente - la devastación de la Amazonía - de manera artística a través de imágenes en blanco y negro producidas por el fotógrafo Lalo de Almeida, mostrando: 1) Área devastada en la Tierra Indígena Bacajá (AP); 2) El fuego deja profundas cicatrices en el bosque. El impacto periodístico y artístico es notable y educativo.

Conclusiones

Correlacionando las teorizaciones y los empíricos: para Postema y Deuze (2020, p. 1), el continuum de "artes y periodismo" articula su base creativa con su objetivo de perseguir la verdad, que, por ejemplo, Folha de São Paulo aborda la devastación del medio ambiente. E incluyó las motivaciones intrínsecas y afectivas de sus practicantes, el resalte artístico en blanco y negro logrado por las fotos de Lalo de Almeida, que puede ser una posibilidad relevante para la educación ambiental: se trata de fotografía periodística.

Cramerotti (2009, cap. 2) se refiere a un "giro periodístico" en el mundo del arte en el sentido de acercarse al "periodismo estético", que se da a partir de las "prácticas artísticas en forma de investigación de circunstancias sociales y culturales o políticas" de músicos, por ejemplo, que en la investigación empírica se puede destacar en "El arte nos sueña" que trae resultados que "toman forma en el contexto del arte musical" y sugieren aportes a la educación musical en el sentido formativo e informativo. Lo que también se puede correlacionar en "Nautilus" y el "New York Times" en lo que respecta a las ilustraciones y la forma visual: la comunicación audiovisual.

Pavlik (2019) propone lo inmersivo basado en lo digital: interactividad, inmersión, presentación algorítmica multisensorial, a que Longhi y Caetano (2019) definen como "experiencia-valor", que son verificables en "Des Moines Register" y "Expedición a la Antártida".

El desafío es desarrollar habilidades críticas para sentir desde la perspectiva del otro, para experimentar crear a través de las diferentes posibilidades artísticas y educativas que ofrecen el periodismo y las artes ya sea en las prácticas empíricas presentadas en las que el periodismo tiene una función educativa, o en la comunicación audiovisual y el periodismo inmersivo que sugiere el periodismo artístico. De tal manera, todas estas experiencias empíricas de arte y periodismo que se presentaron pueden ser consideradas o periodismo artístico y sugieren posibles contribuciones a la educación.

Referencias

- Agência Lupa (2021). No epicentro: Lupa lança produto de impacto visual sobre mortes por Covid-19. *Agência Lupa*. Disponible en: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2020/07/24/no-epicentro-lupa-google-covid-19/>
- Cramerotti, A. (2009). *Aesthetic journalism: how to inform without informing*. Bristol: Intellect Books.
- DeBarros, A. (2014). Harvest of Change: Virtual Reality project is a journalism first. *The Des Moines Register*. Disponible en: www.desmoinesregister.com/story/money/agriculture/2014/09/17/harvest-of-change-virtual-farm-virtual-reality/15785377/
- Folha De São Paulo (2021). *Folha realiza seminário Meio Ambiente*, sobre preservação de ecossistemas e queimadas no Brasil. Disponible en: <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2021/05/folha-realiza-seminario-meio-ambiente-sobre-preservacao-de-ecossistemas-e-queimadas-no-brasil.shtml>

- Longhi, R. R.; Caetano, K. (2019). Valor-experiência no contexto do jornalismo experiencial. *Galaxia*, São Paulo, n. 42, set.-dez. 2019, p. 82-95.
- Nautilus (2021). *Nautilus*. Disponible en: <https://nautil.us>
- O Estado de S. Paulo (2020). Expedição Antártida. *O Estado de São Paulo*. Disponible en: <https://arte.estadao.com.br/sustentabilidade/antartida/comandante-ferraz/expedicao/>
- O Globo (2021). *O Globo*. Em infográfico com imagens 3D, O Globo explica como funciona um lockdown. O Globo. 17.03.2021. Disponible en: <https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus/em-infografico-com-imagens-3d-globo-explica-como-funciona-um-lockdown-24928894>
- Pavlik, J. V. (2019). *Journalism in the age of virtual reality: How experiential media are transforming news*. New York: Columbia University Press.
- Postema, S.; Deuze, M. (2020). Artistic journalism: confluence in forms, values and practices, *Journalism Studies*, 25 Mar 2020. Disponible en: DOI: 10.1080/1461670X.2020.1745666.
- Röhle, T. P. (2005). Reason, closure: critical perspectives on new media theory. *New Media & Society*, v.7, n. 3, p. 403-422.
- The New York Times (2019). *The New York Times*. Climate air pollution compare. Disponible en: <https://www.nytimes.com/interactive/2019/12/02/climate/air-pollution-compare-ar-ul.html>
- Twitter (2021). *Corona Reporter* disponible en: (<https://twitter.com/CoronaReporter>) y *Da Mata Reporter* disponible en: (<https://twitter.com/DaMataReporter>).

The timbre as musical narrativity; a study on the opera of the Second Vienna School and the cinema of the second half 20th century

Ruymán Martín Quintanal

Universidad Politécnica de Valencia, España

Abstract

In our research we analyze the evolution of the orchestral timbral effects from their use in the opera of the Second Vienna School to the cinema of the second half of the SXX. Placing opera as the main predecessor of cinema in terms of musical narrativity, we conducted a timbral study of the music of 4 different examples of Viennese avant-garde operas (*Moses und Aron* and *Erwartung* by Arnold Schönberg and *Wozzeck* and *Lulu* by Alban Berg) and 4 films from the second half of the SXX (*Doctor Faustus* by Richard Burton, *Force of evil* by Abraham Polonsky, *The Cobweb* by Vicente Minelli and *The Man with the golden arm* Otto Preminger). In this way, we carry out a comparative analysis, based on what has been studied in the selected bibliography and showing the way in which, while the atonal aesthetics of the Vienna School opera is readapt for its later cinematographic use, the concept of the timbral maintains its classical symbolic associations. Table 1 represents the types of atonal uses in the opera and film examples. Table 2 represents the instrumental timbral found during the analysis work, used in each opera and film. It also shows the situations that it supports and the moments in which it reinforces a certain dramatic feeling. Table 3 reflects the evolution of atonalism and timbral in general. In this way, we have documented the evolution of the general use of atonality in opera and later in cinema, to later compare its timbral uses and thus extract the different evolutions.

Keywords: atonalism, Second Viennese School, film music, incidental music.

La tímbrica como narratividad musical; un estudio sobre la ópera de la Segunda Escuela de Viena y el cine de la Segunda mitad del SXX

Resumen

En nuestro trabajo analizamos la evolución de los efectos tímbricos orquestales desde su uso en la ópera de la Segunda Escuela de Viena hasta el cine de la segunda mitad del SXX. Situando la ópera como el principal predecesor del cine en cuanto a narratividad musical, realizamos un estudio tímbrico de la música de 4 ejemplos diferentes operas de vanguardia vienesa (*Moses und Aron* y *Erwartung* de Arnold Schönberg y *Wozzeck* y *Lulu* de Alban Berg) y 4 películas de la segunda mitad del SXX (*Doctor Faustus* de Richard Burton, *Force of evil* de Abraham Polonsky, *The cobweb* de Vicente Minelli y *The man with the golden arm* Otto Preminger). Realizamos de esta forma un análisis comparativo, apoyándonos en lo estudiado en la bibliografía seleccionada y mostrando el modo en que, mientras la estética atonal de la ópera Escuela de Viena se readapta de cara a su posterior uso cinematográfico, el concepto de la tímbrica mantiene sus asociaciones simbólicas clásicas. La tabla 1 representa los tipos de usos atonales en los ejemplos de ópera y cine. La tabla 2 representa las tímbricas instrumentales encontradas durante la labor de análisis, utilizadas en cada ópera y película. Muestra también las situaciones que apoya y los momentos en los que refuerza una determinada sensación dramática. La

tabla 3 refleja la evolución del atonalismo y la tímbrica en general. De esta manera, hemos documentado la evolución del uso general de la atonalidad en la ópera y después en el cine, para más tarde comparar sus usos tímbricos y así extraer las diferentes evoluciones.

Palabras clave: atonalismo, Segunda Escuela de Viena, música de cine, música incidental.

Introducción

La música atonal en la ópera y el cine ha adquirido una enorme relevancia en las últimas décadas: se han efectuado diversos estudios científicos sobre la música atonal en cine y ópera, desde ámbitos tan diversos como la neurociencia (Bellano, 2011), la psicología (Brown, 2016) o la estadística (Daynes, 2010). En nuestra selección bibliográfica también pueden encontrarse trabajos que estudian y comparan ambos modelos de drama, tal y como planteamos con la presente investigación: un caso es *El cine exhibe ópera* (Lacasa Mas y Villanueva Benito, 2012) enfocado a conocer de qué formas adquiere la ópera mecanismos y características propias del cine para hacerse con sectores nuevos del público. En el ámbito historiográfico encontramos el estudio de Manuel Gertrudix Barrio (Gertrudix Barrio, 2003) que contextualiza el atonalismo heredero de la Escuela de Viena en la historia del cine. Como trabajo principal en el ámbito del cine, hemos recurrido a la investigación de Michel Chion (Chion, 1997) que aborda la historia del cine durante el transcurso del SXX; así como planteamos para nuestro estudio, el autor concede una gran importancia a la narratividad musical dentro del enfoque audiovisual. Y por último, dentro de los estudios sobre la narratividad musical en la ópera, cabría destacar el realizado por Marcia J. Citron (Citron, 2000) que versa sobre la ópera fílmica y sus posibilidades de adaptación narrativa y escénica en los medios electrónicos que ofrece el panorama audiovisual.

Es importante aclarar que a pesar de tener a nuestro alcance distintas informaciones que encajaban con nuestras hipótesis y preguntas de investigación no logramos encontrar fuentes que representasen los diferentes usos del atonalismo en la ópera de la escuela de Viena y en los films de la segunda mitad del SXX, aquellos que heredaron los conceptos estéticos y compositivos del sistema atonal y dodecafónico. Y más concretamente, podemos afirmar que no encontramos un estudio basado de forma integral en la narratividad tímbrica en la ópera y el cine. Aún más compleja es la tarea de basarse en un estudio comparativo entre dos modelos de drama, siendo que uno es antecedente del otro, ambos compuestos por los elementos visual y musical. En vista de esta escasez de documentación, y apoyándonos en lo que pudimos contrastar mediante la bibliografía, decidimos estudiar la narratividad tímbrica en varios trabajos fílmicos y operísticos, de manera que pudieran comprobarse sus distintas relaciones.

Usos atonales

Los usos de la música atonal en cine y ópera son más complejos que los tímbricos, debido principalmente a que desde su utilización en la ópera de la Escuela de Viena hasta su posterior inserción en el cine evolucionaron sus implicaciones simbólicas. Ello tiene como una de las principales causas la ruptura comunicativa compositor-público que arrastraba la música culta desde finales del SXIX. Esta ruptura se acentuó en la época de la Escuela de Viena, cuando la función principal de la ópera era el disfrute del público burgués, que tenía el teatro como principal evento de entretenimiento. Pero debido al reducido precio de las entradas del cine, la clase trabajadora se incorporó rápidamente a las salas.

En la ópera de la Escuela de Viena el atonalismo se usó para reforzar escenas cotidianas o momentos de humor como sucede en la ópera *Von heute auf morgen* de Schönberg; también se

utilizó para ambientar dramas de diversas temáticas: dramas expresionistas (*Erwartung* y *Wozzeck* de Schönberg y Berg), temáticas sobre religión (*Moses und Aron* de Schönberg), historias sobre luchadores con conceptos circulares del paso del tiempo (*Die glückliche hand* de Schönberg) o tragedias basadas en obras literarias anteriores (*Lulu*).

A partir de la segunda mitad del SXX comenzó a incorporarse la técnica atonal vienesa en varias películas. La imposición del cine como principal modelo de entretenimiento masivo condicionó aún más la brecha entre el público y la ópera, y a partir de la segunda mitad de siglo el cine recontextualizó los usos atonales de la ópera vienesa enfocando el aspecto narrativo musical principalmente a las temáticas del terror o al refuerzo o acompañamiento de las circunstancias vitales de personajes con psicologías deterioradas (psicópatas, esquizofrénicos...). El uso del atonalismo también funcionó en filmes de ciencia ficción para ayudar a definir lo desconocido, el suspense y la violencia. Ejemplos de ello son algunas películas basadas en óperas de la Escuela de Viena como *The cobweb*, cuyo enfoque dramático se crea en torno a Steve, un joven esquizofrénico que vive en un centro psiquiátrico. El lenguaje compositivo de este film está basado en los estilos atonales de *Wozzeck* y *Lulu*, y la música de *Doctor Faustus* está inspirada en el dodecafonismo schönberguiano. Siendo el cine y la ópera dos géneros similares y al mismo tiempo distintos, fueron precisamente los aspectos que los separan los que generaron diversas reinterpretaciones de los usos de la música atonal en lo que respecta al ámbito narrativo.

Pero los usos atonales también cambiaron desde la prevalencia de un modelo de drama al otro, ello debido principalmente a sus respectivas libertades y limitaciones. Una de las diferencias fundamentales es el canto en el caso de la ópera, que mediatiza toda la relación de la música con el drama. Teniendo este aspecto en cuenta se puede contextualizar el cambio en la capacidad dramática, siendo menor en la música de cine debido a que en la ópera su papel resulta imprescindible en relación con el libreto. En este sentido es preciso señalar que en cine la música únicamente acompaña al elemento visual, normalmente reforzando momentos concretos.

En el caso del cine la estructura musical -a diferencia de la ópera- no es una parte constituyente del drama *per se*. Ello influye en la independencia de la música con respecto a la acción, que también es una particularidad de la música en cine; en la ópera las dinámicas de la orquesta se adaptan a la tensión que transmiten los personajes mediante los diálogos del canto y la intensidad o tensión con la que cantan lo que piensan o sienten.

La sensación de temporalidad que generan la ópera y el cine también es un importante factor de diferenciación: el transcurso del tiempo es más cercano al de la vida real en el teatro, si bien en cine es una cuestión meramente perceptual.

En cuanto a aspectos que acercan a la ópera y el cine, podemos destacar las asociaciones voz-instrumentación, que tanto en la ópera como en el largometraje son similares: en el caso del cinematógrafo la melodía de un instrumento puede estar en ocasiones asociada a uno de los personajes, siendo entonces una expresión de su persona o su voz en forma de música. De hecho, durante nuestras labores de análisis pudimos comprobar que los instrumentos a los que se asocian las voces masculinas y femeninas son los mismos en varios casos.

Usos tímbricos

La evolución de la tímbrica es menos pronunciada desde el uso de la misma en la ópera de la primera mitad de siglo y en el cine de la segunda. De hecho, una de las razones que convierten al presente en un estudio capaz de aportar nuevos datos sin precedentes es la carencia de información al respecto de la narratividad tímbrica en la ópera vienesa y en el cine de la segunda mitad del SXX. La mayor parte de los datos recogidos en este sentido provienen de la fase de análisis que diseñamos para nuestra investigación.

A nivel general, hemos comprobado cómo se mantienen simbolismos procedentes de los primeros melodramas del XVII, basándose algunos pasajes de ópera y cine en obras de música programática y autónoma posteriores. Un ejemplo sería el timbre de las campanillas, la celesta o el vibráfono, normalmente utilizados para reforzar las partes de ensueño, pensamiento o fantasía. El xilófono en notas agudas y rápidas suele utilizarse para atribuir a ciertas escenas connotaciones de muerte. A lo largo del proceso analítico pudimos comprobar que tanto los compositores de música atonal y dodecafónica de Viena como los del cine de la segunda mitad del SXX conservaron la narratividad de la tímbrica heredada de la música programática previa al establecimiento del dodecafonismo.

Por ello el principal interés en este estudio ha sido analizar, además de los usos atonales en general, los distintos usos de la tímbrica en la selección de óperas de la Escuela de Viena, así como de varios largometrajes con música atonal heredera del atonalismo vienés, para extraer cuestiones en común y aspectos diferenciadores entre ambas.

Metodología

Para llevar a cabo nuestro análisis hemos seleccionado 4 óperas de la Escuela de Viena en las cuales se utiliza atonalismo y/o dodecafonismo (*Moses und Aron* y *Erwartung* de Arnold Schönberg y *Wozzeck* y *Lulu* de Alban Berg) y 4 películas de la segunda mitad del SXX con las mismas características (*Doctor Faustus* de Richard Burton, *Force of Evil* de Abraham Polonsky, *The cobweb* de Vicente Minelli y *The man with the golden arm* Otto Preminger). Nuestro método de análisis está basado en el análisis musivisual propuesto por Alejandro Román (Román, 2008), adaptando sus preceptos exclusivamente cinematográficos a nuestro estudio de la tímbrica en el atonalismo - dodecafonismo operístico y cinematográfico.

Para establecer las tablas de resultados realizamos cuatro visionados de cada una de las películas y operas: 1º comprensivo en relación a la trama, 2º de familiarización con los leitmotifs, 3º de tipo analítico visual y de la tímbrica musical, 4º de profundización sobre la imbricación de imagen y tímbrica. Tras analizar todos los trabajos diseñamos dos tablas para reflejar los principales resultados: la tabla 1 refleja los distintos usos atonales en cine y opera, y la tabla 2 muestra los usos tímbricos y la tabla.

Tabla 1. Usos atonales

Usos atonales	Muerte	Psicologías deterioradas	Suspense	Cotidianeidad	Religión	Romance
Doctor Faustus	Muerte de Fausto	La corrupción de Fausto	Ritual satánico	-	Satanismo	Se representa mediante tonalidad
Force of evil	Asesinatos	-	-	-	-	Se representa mediante tonalidad
The cobweb	Sospechas de suicidio	La esquizofrenia en Steven	Joe va a ver a Lois	Sin acompañamiento musical	-	Joe y Lois
The man with the golden arm	Zosh tira a Louie por las escaleras	-	-	-	-	Se representa mediante tonalidad
Moses und Aron	Pensamientos sobre muerte	-	-	-	Transmisión del mensaje divino	-
Lulu	Muerte de Lulu	-	-	-	-	Lulu y Dr Schön
Wozzeck	Muerte de Marie	-	Atmósfera general	Marie acunando a su hijo en brazos	-	Marie y tambor mayor
Erwartung	Muerte del hombre	-	Implícita en el drama expresionista	-	-	Mujer y hombre muerto (sin nombre)

Tabla 2. Usos tímbricos

Usos tímbricos 1	Oboe	Piano	Campanas	Vibráfono	Clarinete	Xilófono
Doctor Faustus	-Representación de la voz de Fausto	-Cluster, susto	-Muerte	-	-	-
Force of evil	-Voz de Joe	-	-	-	-	-Duda -Sigilo y peligro
The cobweb	-Voz de McIver	-	-	-	-	-Especulación sobre posible suicidio
The man with the golden arm	-	-Cluster: Zosh se levanta de la silla de ruedas -Arreglo romántico, amor	-	-	-	-
Moses und Aron	-	-	-	-	-	Especulaciones sobre dios vengador que matará al pueblo
Lulu	-	-Domador circense mostrando a las fieras	-	-	-Voz del pintor	-
Wozzeck	-	-	-	-	-	-Muerte
Erwartung	-	-	-	-	-Voz de la protagonista	-Muerte

Usos tímbricos 2	Arpa	Celesta	Cuerda frotada	Viento metal	Flauta travesera	Fagot
Doctor Faustus	-Momento afectuoso -Paraiso bíblico	Subponticello, muerte inminente	Se abre la tierra, Fausto va al infierno	-	-	-
Force of evil	Romanticismo, feminidad	-	-Aguda, tensión -Violín, voz de Doris	-	-	-Duda -Sigilo
The cobweb	-	-Misterio	-	-	-Conversación calmada tras discusión	-Especulación sobre posible suicidio
The man with the golden arm	-	-	-Violín: voz de Moises y Aron	-Dosis de droga	-	-
Moses und Aron	-	-	-	-	-Voz de Moises y Aron	-
Lulu	-	-	-Tensión -Violín: voz de Lulu	-Momento de tensión	-	-
Wozzeck	-Pensamientos -Enfadado -Fantasía	-Misterio -Enfado	-Forcejeo	Misterio	-	-
Erwartung	-Goteo de sangre	-Sonido de grillos	Ternura, nostalgia	-Grito al ver un cadaver	-Recuerdos de relación amorosa	-

Discusión

El análisis revela varios aspectos que a su vez fundamentan las diferentes relaciones entre los usos del atonalismo y la tímbrica en ópera y cine. En la parte atonal (la correspondiente a la primera tabla) hay varias cuestiones a señalar. En el caso de los usos atonales, las categorías de “muerte”, “psicologías deterioradas” y “suspense” son las que más encontramos en cine, mientras las de “cotidianidad” y “romance” son más habituales en la ópera, ya que en cine el amor se acompaña normalmente con música tonal, normalmente de estilo clásico o romántico. La religión se da en dos casos, la película *Doctor Faustus* y la ópera *Moses und Aron*; en ambas la trama circula alrededor de lo religioso, solo que en el caso cinematográfico la religión es satánica y en el operístico es cristiana.

Profundizando en la temática de la muerte, comprobamos que tanto en cine como en ópera destaca el uso de música atonal para acompañar sucesos relacionados con la misma, que tiene presencia normalmente relacionada con sucesos oscuros en ambos modelos de drama (asesinatos, muertes misteriosas, ajusticiamiento divino...). Ello se corresponde especialmente en el caso de la ópera con la procedencia expresionista de los trabajos operísticos tempranos de la Escuela de Viena (*Erwartung* de

Schönberg y *Wozzeck* de Berg). En cuanto al cine, en los casos estudiados la presencia de la muerte tiene su causa en la temática general de terror y suspense.

En las casillas de “psicologías deterioradas” y “suspense” cabe resaltar los casos de *Doctor Faustus* y *The cobweb*, en los que el atonalismo refuerza circunstancias de perversión-deterioro mental y misterio a lo largo de todo el drama. En las óperas no aparecen psicologías deterioradas por trastornos mentales o etapas oscuras en la vida de los personajes; más bien, como sucede en el caso de *Erwartung*, la mente del personaje principal está perturbada únicamente por la sensación de ansiedad puntual que encuentra su causa en la reciente desaparición de su amante.

La cotidianeidad se retrata en una sola película (*The cobweb*) y se hace mediante la ausencia de música; se elige omitir el elemento musical para reforzar una situación conversacional en un centro psiquiátrico, mientras en la ópera *Wozzeck* se utiliza música atonal para ambientar una escena en la que aparece una madre acunando a su hijo en brazos.

La casilla asignada a los romances entre personajes arroja información sobre los acompañamientos de partes concretas de los largometrajes y las óperas. Los 4 casos cinematográficos comparten un acompañamiento musical tonal, mientras que en 3 de los 4 casos de óperas el romance se acompaña igualmente mediante el atonalismo. En cuanto a la temática religiosa, únicamente se da en una película y una ópera, pero sus usos son distintos: en el caso operístico el atonalismo acompaña a la transmisión del mensaje divino (*Moses und Aron*) y en el cine acompaña la transición a la religión satánica por parte del protagonista (*Doctor Faustus*).

Si en el atonalismo el análisis revela cierta evolución -especialmente en las temáticas de los dramas- en el caso de la tímbrica hemos encontrado usos más repartidos, muchos de ellos reminiscencias de trabajos musicales anteriores a las primeras décadas del SXX. En este sentido, encontramos relación entre las líneas melódicas de varios instrumentos y las voces tanto en ópera como en cine, a pesar de que en general las asociaciones instrumento solista-voz son variadas: por un lado, el uso del oboe es recurrente, ya que se usa en 3 de los 4 casos cinematográficos para doblar voces masculinas. El uso del violín tiene impacto en la película *Force of evil* y en la ópera *Lulu*, doblando la voz de un personaje femenino. Sin embargo en las óperas *Erwartung* y *Lulu* es el clarinete el que dobla respectivamente la voz de la protagonista y el pintor. Por último, en *Moses und Aron* es la flauta travesera la que dobla la voz de los protagonistas. En los demás casos no se encuentran paralelismos entre instrumentos solistas y voces.

En cuanto a la cuerda frotada, no solo se usa para doblar voces femeninas, sino para acompañar momentos de romanticismo, un recurso que podemos percibir ya en trabajos operísticos de finales del SXIX como *Tristán e Isolda* de Wagner. Este recurso lo encontramos en las películas *Doctor Faustus* y *The man with the Golden arm*. En las óperas tiene usos diferentes y más variados: en *Lulu* acompaña un momento de tensión entre Lulu y el pintor, en *Wozzeck* el forcejeo entre Marie y el Tambor mayor y en *Erwartung* un momento de ternura y nostalgia. Otra influencia tomada de obras musicales anteriores es el xilófono, que se usa para acompañar sucesos de peligro o muerte en las películas *Doctor Faustus* y *Force of evil* y en las óperas *Moses und Aron*, *Wozzeck* y *Erwartung*. Esto podría interpretarse como una reminiscencia de obras como en la *Danza macabra* de Saint-Saëns.

Las tímbricas utilizadas para ubicar determinados momentos o sentimientos dentro del drama también son reelaboraciones de trabajos cuya narratividad tímbrica ha calado en los presupuestos simbólicos de ópera y cine. La flauta travesera acompaña momentos de calma en uno de los casos cinematográficos (*The cobweb*), y por otro lado recuerdos de relaciones sentimentales en un caso de ópera (*Erwartung*). A nivel general, las cuerdas agudas también se utilizan para momentos de gran tensión, y las trompetas acompañan las partes más intensas tanto en ópera como en cine (muertes, sobresaltos).

Finalmente, como usos alternativos en los trabajos estudiados podríamos destacar el arpa en varias obras: en la ópera *Wozzeck* se usa para reforzar el enfado del doctor cuando está conversando con Wozzeck. La tímbrica junto a las notas rápidas representan su irritación. Se usa también para representar el goteo de la sangre de forma sincrónica en uno de los casos operísticos (*Erwartung*). Por último, se utiliza para acompañar momentos afectuosos en un caso cinematográfico (*Doctor Faustus*).

Referencias

- Bellano, M. (2011). I fear what I hear. En Braescu, Paula, y Baxter, Lee, *Fear Within Melting Boundaries* (pp.69-78). Oxford, Inglaterra: Inter-Disciplinary Press.
- Chion, M.(1997). La música en el cine. Barcelona, Paidós.
- Citron, M. (2000). *Opera on screen*, Yale: University Press.
- Daynes, H. (2010). Listeners perceptual and emotional responses to tonal and atonal music. *Psychology of music*, 39, 68-502.
- Brown, J. L. (2016). The psychological representation of musical intervals in a twelve-tone context. *Music perception*, 33, 274-286.
- De Arcos, M. (2003). *Aplicación del lenguaje atonal a la música cinematográfica*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- De Arcos, M. (2006). *El experimentalismo en la música cinematográfica*. Madrid, Fundación el monte.
- Del Portillo García, A. (2012). Timeline y música audiovisual. *Icono14*, 1(10), 164-181. DOI: 10.7195/ri14.v10i1.107
- Fraile Prieto, T. (2010). *Música de cine en España: señas de identidad en la banda sonora contemporánea*. Badajoz, Diputación Provincial de Badajoz.
- Fraile Prieto, T. (2010). La música en el cine español hoy. Nuevos protagonistas y sistemas de producción. *Trípodos*, 26, 67-80.
- García Laborada, J. M. (2004). *La música moderna y contemporánea a través de los escritos de sus protagonistas*. Sevilla, Editorial Doble J.
- Gertrudix Barrio, M. (2003). *Música y narración en los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones Laberinto.
- Lacasa Mas, I., Villanueva Benito, I. (2012). El cine exhibe ópera: el público y el futuro mediático de las artes. *Icono14*, 1, 105-119.
- Larrañaga Dominguez, P. (2011). Un arte, todas las artes. Sobre la muerte de la música contemporánea. *Musiker: cuadernos de música*, 18, 47-81.
- Lopez Gonzalez, J. (2010). Los estudios sobre música y audiovisual en España: hacia un estado de la cuestión. *Trípodos*, 26, 53-66.
- Metz, Ch. (2002). *Ensayos sobre la significación en el cine (1964-1968)*. Barcelona, Paidós.
- Ragin, C. (1987). *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Román, A. (2008). *El lenguaje musivisual/ Semiótica y estética de la música cinematográfica*. Madrid: Vision libros.
- Tambling, J. (1987). *Opera, ideology and film*. Jeremy tambling. Manchester: Manchester University Press.
- Tellez, J. L. (2013). *Paisajes imaginarios*. Madrid: Cátedra.
- Tellez, J. L. (1999). *El sonido: música, cine, literatura...* Barcelona, Paidós.

Candomblé Art in Design Education

Eunice Gonçalves, Henrique Cunha Junior

Africanidades, Brasil

Abstract

African-based religions are a significant part of Brazilian culture. A part of these religions are called Candomblés and Umbandas. However, the cultures present in these religions do not receive due care in the systems of transmission of culture and dissemination of information. Education systems at all levels of Brazilian education reject African-based cultures. Racism against black populations and against black cultures in Brazilian society is an everyday practice even in public institutions. Participation in African-based religions is performed by a significant portion of the population and in many neighborhoods in Brazilian cities there are spaces for Candomblé and Umbanda terreiros. The terreiros are generally large spaces where families of practitioners live, where nature is preserved, rooms for prayers to various deities worshiped and also the creation of animals consumed in the festivals and offerings of these religious communities. In the African cult, food is an important part of the communitarian sociability of the religion. Orixás, Inquices and Caboclos are denominations of saints worshiped in African-based religions. Each one of them implies a large universe of representations, stories, tales, clothing, professions, preserved knowledge, specific foods, songs and respective music. This universe of representations constitutes a great artistic field. Art is an integral part of Candomblé and Umbanda. The appropriation of the representations of Orixás, Inquices and Caboclos by the design production and teaching system is treated in this article. A design work and production methodology based on information on African matrix cultures was carried out during a university semester whose experience is partially discussed in this article. In Brazilian universities, in undergraduate and graduate courses in human sciences, and specifically in design, there is generally no attention and dissemination of knowledge about Candomblé and other forms of religions of African origin. Therefore, the experience reported and analyzed in the article is innovative and necessary.

Keywords: African Diaspora in Brazil, Comdomblé and Umbanda, Education, Design and Self Esteem.

Arte Candomblé en la educación del diseño

Resumen

Las religiones de origen africano son una parte importante de la cultura brasileña. Una parte de estas religiones se llaman Candomblés y Umbandas. Sin embargo, las culturas presentes en estas religiones no reciben el debido cuidado en los sistemas de transmisión de cultura y difusión de información. Los sistemas educativos en todos los niveles de la educación brasileña rechazan las culturas africanas. El racismo contra las poblaciones negras y contra las culturas negras en la sociedad brasileña es una práctica cotidiana incluso en las instituciones públicas. La participación en las religiones de origen africano es realizada por una parte importante de la población y en muchos barrios de las ciudades brasileñas hay espacios para los terreiros de Candomblé y Umbanda. Los terreiros son generalmente grandes espacios donde viven familias de practicantes, donde se conserva la naturaleza, salas de oración a diversas deidades adoradas y también la creación de animales consumidos en las fiestas y ofrendas de estas comunidades religiosas. En el culto africano, la comi-

da es una parte importante de la sociabilidad comunitaria de la religión. Orixás, Inquices y Caboclos son denominaciones de santos adorados en religiones de base africana. Cada uno de ellos implica un gran universo de representaciones, relatos, cuentos, indumentaria, profesiones, saberes conservados, comidas específicas, canciones y música respectiva. Este universo de representaciones constituye un gran campo artístico. El arte es parte integral de Candomblé y Umbanda. En este artículo se trata la apropiación de las representaciones de Orixás, Inquices y Caboclos por parte del sistema de producción y enseñanza del diseño. Durante un semestre universitario se realizó un trabajo de diseño y metodología de producción a partir de información sobre culturas matriciales africanas, cuya experiencia se discute parcialmente en este artículo. En las universidades brasileñas, en los cursos de pregrado y posgrado en ciencias humanas, y específicamente en diseño, generalmente no hay atención y difusión del conocimiento sobre el Candomblé y otras formas de religiones de origen africano. Por tanto, la experiencia relatada y analizada en el artículo es innovadora y necesaria.

Palabras clave: Diáspora africana en Brasil, Comdomblé y Umbanda, Educación, Diseño y Autoestima.

Arte do Candomblé na Educação em Design

Resumo

Religiões de matrizes africanas constituem parte significativa da cultura brasileira. Uma parte dessas religiões é denominada como candomblés e umbandas. Entretanto as culturas presentes nessas religiões não recebem o devido cuidado nos sistemas de transmissão da cultura e de divulgação da informação. Os sistemas educativos em todos os níveis da educação brasileira rejeitam as culturas de base africana. Racismo contra as populações negras e contras as culturas negras na sociedade brasileira é uma pratica cotidiano mesmo nas instituições públicas. A participação em religiões de matrizes africana é executada parcela significativa da população e em muitos bairros das cidades brasileira existem espaços de terreiros de candomblé e umbanda. Os terreiros são geralmente grandes espaços onde moram famílias dos praticantes, onde são preservadas a natureza, cômodos para rezas para diversas divindades cultuadas e também a criação dos animais consumidos nas festas e oferendas dessas comunidades religiosas. No culto africano as comidas são uma parte importante sociabilidade comunitária da relegião. Orixás, Inquices e Caboclos são denominações dos santos cultuados nas religiões de matriz africana. Sendo que cada um deles implica em um grande universo de representações, histórias, contos, indumentárias, profissões, conhecimentos preservados, comidas específicas, cânticos e musicas respectiva. Esse universo de representações constitui um grande campo artístico. A arte é parte integrante do candomblé e da umbanda. A apropriação das representações de Orixás, Inquices e Caboclos pelo sistema de produção e ensino do design é tratado nesse artigo. Uma metodologia de trabalho e produção do design tendo como base de informação as culturas de matriz africana foi realizada durante um semestre letivo universitário cuja experiência é parcialmente discutida nesse artigo. Nas universidades brasileiras, nos cursos de graduação e pós-graduação ciências humanas, e em específico em design não existem geralmente atenção e difusão de conhecimento sobre o candomblé e as demais formas de religiões de origem africana. Portanto a experiência reportada e analisada no artigo é inovadora e necessária.

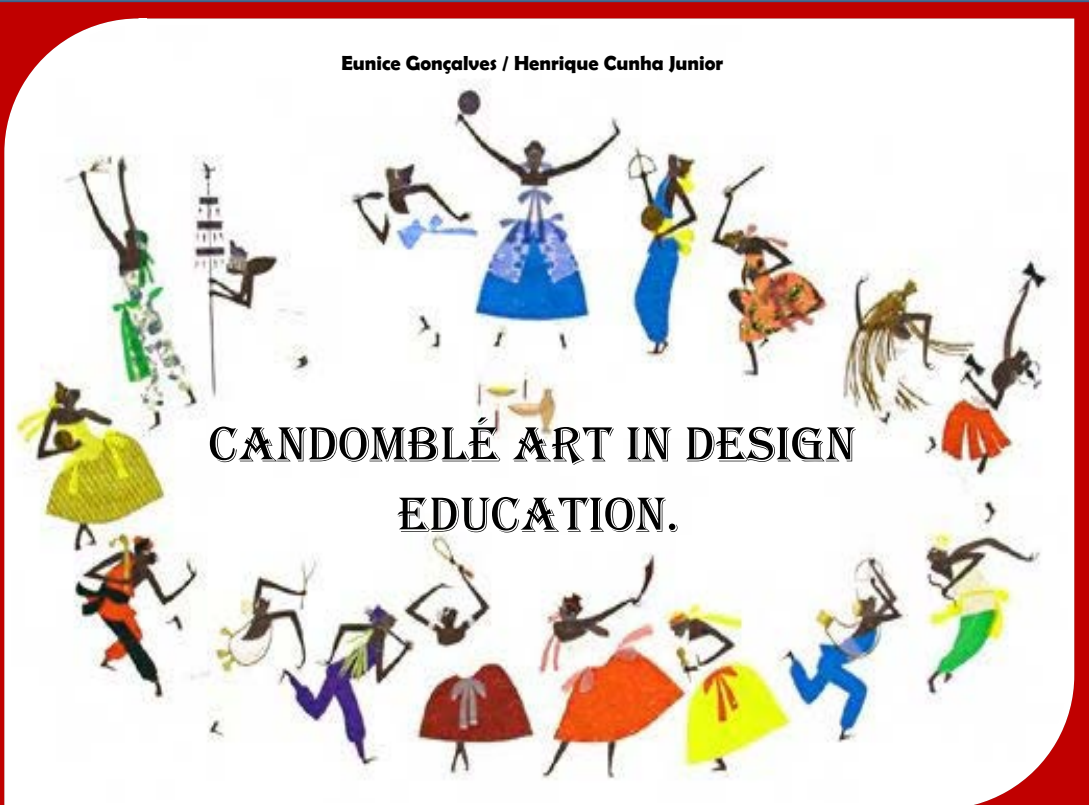
Palavras chave: Diáspora africana no Brasil, Comdomblé e Umbanda, Educaçã, Design e Auto Estima.

CIVAE 2021 | July 14 -15, 2021

3rd Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Eunice Gonçalves Queiroz,
Henrique Antunes Cunha Junior,²
¹Affiliation, Country
²Affiliation, Country

Eunice Gonçalves / Henrique Cunha Junior



**CANDOMBLÉ ART IN DESIGN
EDUCATION.**



The art of candomblé in the teaching of human sciences, saying that candomblé is a national religious culture excluded from official academic culture, therefore it does not figure in the humanities curricula, and it is not in the teaching of architecture and design, and that we work with the introduction of artistic works related to candomblé to initiate a field of discussion of this culture in a graduate course in architecture and urbanism.



Curricular texts/documents of higher education in Music: curricularization as a political issue in the formation of popular musicians

Letícia Dias de Lima

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brazil

Abstract

This paper is based on a research in progress, which investigates the formation of popular musicians, prescribed in curricular texts/documents in/of higher education in Music in Brazil. Based on studies in the field of critical education, close to the Bourdieusian framework (Bourdieu, 1996, 2007) and the sociology of curriculum (Apple, 1997, 2006), we operate with the premise of curricularization as a political issue, whose expectation is to produce certain forms of conduct and experiences in scholar field. The methodological operations of the research are guided by Comparative Studies (Silva, 2016, 2019) of documentary bibliographic nature, inscribed in an investigation of the educational processes and the meanings of the curricular phenomena in these processes. Such operations are guided by the identification of vestiges of a conservatorial normativity in/of Music Courses, highlighting the concept of symbolic capital. We understand that the propositions for the musician's formations inherit the inculcated set of meanings, expectations and behaviors shared by a certain social group, which share the "illusion of reality", in this case, camouflaged by/in the limiting formalization of classical versus popular, giving shape to curricular texts/documents.

Keywords: curriculum, higher education, comparative studies, formation of popular musicians, critical education.

Textos/documentos curriculares de la educación superior en Música: la curricularización como tema político en la formación de músicos populares

Resumen

Este artículo se basa en una investigación en curso, que investiga la formación de músicos populares, prescrita en textos / documentos curriculares en / de la educación superior en Música en Brasil. A partir de estudios en el campo de la educación crítica, cercanos al marco bourdieusiano (Bourdieu, 1996, 2007) y la sociología del currículo (Apple, 1997, 2006), operamos con la premisa de la curricularización como tema político, cuya expectativa es producir ciertas formas de conducta y experiencias en el campo académico. Las operaciones metodológicas de la investigación están guiadas por Estudios Comparados (Silva, 2016, 2019) de carácter bibliográfico documental, inscritos en una investigación de los procesos educativos y los significados de los fenómenos curriculares en estos procesos. Dichas operaciones están guiadas por la identificación de vestigios de una normatividad conservadora en / de los Cursos de Música, destacando el concepto de capital simbólico. Entendemos que las proposiciones para las formaciones del músico heredan el conjunto inculcado de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que comparten la "ilusión de realidad", en este caso, camuflada por / en la formalización limitante de lo clásico versus lo popular, dando forma a textos / documentos curriculares.

Palabras clave: currículo, educación superior, estudios comparados, formación de músicos populares, educación crítica.

Introduction

This research is part of the Research Program of *Observatório de Cultura Escolar* (OCE), which has as its sources and objects of study curricular texts/documents prescribed/produced for formal and non-formal educational spaces, understood as an instance of educational formation, with explicit educational goals and institutionalized, structured and systematic intentional action; and as a possibility for the production, selection and distribution of knowledge outside the curricular structures of traditional education, respectively.

The proposal of this doctoral research in Education is to study the formation of popular musicians in higher education in Music. In this way, our objective is to identify and analyze, comparatively, the prescribed processes of knowledge distribution for the formation of popular musicians, in the curricular texts/documents offered by the Music Courses of four Brazilian universities.

In this paper, we present an excerpt of the research, addressing preliminary questions about the curricular structure of Music Courses and the hierarchization of cultural capitals in dispute at the intersection of educational and artistic fields.

Methodological approach and theoretical perspective

The methodological approach of the research is based on Comparative Studies (Silva, 2016, 2019) from documental bibliographic nature. Comparative Studies – included in an investigation of educational processes and the meanings of curricular phenomena in these processes – are research tools that “allow the recovery of the macro-social aspects and micro-school dimensions in which the curriculum materializes” (Silva, 2016, pp. 211-212).

We consider Comparative Studies as a research practice that supports another representation or another qualitative design for comparison, incurring in the perspective of renewal, or reconstruction of the tools of comparative research. Therefore, we approach and cross the fields of education, history of education and comparative sociology, questioning the technical and technological resources made available to support the comparison of objects of study, such as the curricula of Music Courses aimed at the formation of popular musicians.

Such approximation and intersection shape this particular version of comparison methods, whose contents inform the so-called areas of comparison, as a research tool, and we take them as an expression of the concepts of field, *habitus* and cultural capital proposed by Bourdieu (1996, 2006, 2007).

In particular, we mobilize the disputes inherent in the fields of cultural production, situated in a dominated position within the field of power and, also for that reason, crossed by the need of encompassing fields (economic or political profit) (Bourdieu, 1996). Governed by the agents' internalized dispositions, which contain within themselves the knowledge and recognition of the rules of the game (*habitus*), the fields are made up, therefore, of relations of power between agents and institutions, which struggle for the monopoly of authority – materialized in the hierarchy of cultural capitals in dispute.

In this expression, the areas of comparison, when chosen, are understood in the interrelationship of the educational, social, symbolic and cultural fields, and are inserted in a relational space, permeated by struggles for the conservation and transformation of its structures. In this way, these areas are seen as strategies, tactics, and not just as an expression of the repetition of a simply reproduced speech, but as a set of dispositions that has been recreated, updated and, therefore, continuously re-produced (produced again) in the course of curriculum studies.

The curriculum, within the limits of our analyses, is guided by the recognition of the power of ideology and culture to understand the complex relationships between selection, organization and distribution of knowledge in the process of schooling and formation in view of class interests. In the search for this recognition and comprehension, we approach concepts that we understand are fundamental for the debate/discussion about this relationship, relativizing and questioning “the traditional means of cultural representation and meaning”, as well as “considering the diverse voices that, historically, have been kept on the sidelines of hegemonic discourses in culture and education” (Luedy, 2006, p. 104).

Such consideration takes shape in a critical project in education, here fundamentally centered on the examination of the links between curriculum, Music Courses and the formation of popular musicians, whose structures and processes are built on inequality and social structure (its analytical, sociological component), on the one hand, and in the development of alternative forms of access to knowledge and pedagogy that represent an overcoming of the existing conservatorial forms (its utopian, normative, philosophical component), on the other. For this, we operate with the (de)composition of the permanent problematic of “erudition”, of the “conservatory as a referent” as promoters of the maintenance of differentiation in the guidelines of the formation of classical and/or popular musicians.

That said, the theoretical place of our analyzes informs the dialogicity determined by the de(composition) of the generalization that, in some way, imposed on curricular issues in music and musicians’ education, focuses on teaching as central and linked to concerns from the artistic field, a field of production of symbolic goods par excellence, with knowledge.

Conservatorial normativity and curricularization

In Brazil, university’s musical practices are based on the implementation and conservation of the conservatorial model, responsible for the institutionalization of Western European classical music as valid knowledge. It is not too much to locate Europe as the model of civilization and, particularly, producer and product of the highest musical culture, not limited to the universe of the arts. The European model became an intrinsic reference to the discourse of modernism itself, which “has been based, in general, on texts written by white men, whose work is often privileged as a model of high culture” (Giroux, 1993, p. 42).

This conservatorial model has been perpetuated, and even today we are faced with “[...] the European and Western written musical tradition [as] the basis of curriculum of undergraduate Music Courses, defining the principles of selection and distribution of knowledge” (Pereira, 2013, p. 200). In this context, “curriculum structures of higher education in music, still strongly dominated by ‘Western classical music’, do not support a series of other music and ways of teaching music” (Queiroz, 2017, p. 154).

The legitimate character of erudite knowledge refers to an academic perspective of knowledge, which takes the dominant knowledge as given, selecting them based on the logic of academic disciplinary knowledge and the idea of canon: “a body of knowledge selected to guarantee the transmission, to younger generations, of the logic of knowledge produced by humanity. [...] education must [guarantee] the perpetuation of human culture” (Lopes & Macedo, 2011, p. 72).

Within this context, Lopes and Macedo (2011) reiterate that, “the more a curriculum is naturalized, the more it is understood as the only possible, legitimate and correct one, the more efficient is the process of delegitimizing knowledge excluded from this curriculum” (p. 79). Indeed, Western European classical music (“classical music”), as “school-transmitted culture”, is naturalized, becoming part of a supposedly “objective and unquestionable selection, albeit arbitrary and of social nature” (Valle, 2014, p. 64). This author also states that “The imposition of this ‘cultural arbitrary’ is not explicit, but subtle and progressive” (Valle, 2014, p. 64).

The curricular structuring process, by defining what is considered legitimate knowledge, involves “complex power relations and struggles between identifiable groups [...]. Thus, education and power are terms of an inseparable pair” (Apple, 1997, p. 74). “The system was built to guarantee stability and to mystify and cover up the power relations that underpin all curriculum development” (Goodson, 2008, p. 28). Also according to Apple (1997), cultural capital, before being declared legitimate, “goes through a complex set of filters and political decisions”, thus affecting “the knowledge that is selected and how it presents itself, as it is transformed to be taught to students” (p. 104).

In the observation of the mechanisms and strategies that form Music Courses, we find the possibility of an analysis of this field, which aims to understand its *habitus*, canons and social practices. According to Bourdieu (2019) “what is at stake in the struggles [...] is the monopoly of legitimate violence (specific authority) that is characteristic of the considered field, that is, [...] the conservation or subversion of the structure of the distribution of specific capital (p. 110).

In this context, the hierarchization of capitals, by privileging the heirs of dominant musical repertoires and practices, reaffirms social privileges, allowing a glimpse of a picture of symbolic violence, that is, the perpetuation of cultural inequality within the University space.

Conclusion

Depending on the field in which it is inserted, popular music follows very heterogeneous paths. Its incorporation into the educational field reveals a series of conflicting strength relationships between agents and institutions. In this sense, we can infer that the *habitus* of the educational field demand from popular music a set of dispositions and inclinations that only the possession of certain capitals can ensure. In other words, the very existence, or survival, of popular music in the educational field is conditioned by the inherent refraction effect of the intersection of fields. For this reason, the debate revolves around a relative autonomy of both fields.

This clarifies the dynamics of reproduction strategies, which cut across fields' intersection in both directions. That is, the power struggles of agents in the artistic field reverberate in the selection of cultural capitals within the educational field – which, in turn, will be decisive in the processes of production, selection and distribution of knowledge in curricular structures of Music Courses –, at the same time, they interpenetrate themselves in the conservation of the forms of capital that guarantee the monopoly of authority within the artistic field. This is because “the struggle for the imposition of the dominant definition of art, that is, for the imposition of a style, [...] makes the work of art a value, transforming it into a bet, in the heart of the field of production and abroad of it” (Bourdieu, 2006, p. 27).

In this way, the struggle for the monopoly of consecration of products, which takes place in the hierarchy of capitals, takes the form of definition (or classification) conflicts, which affect the very constitution of popular musician's identity, their belonging and position to/in artistic and educational fields.

Acknowledgments

I acknowledge the funding provided by *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) to this research.

References

- Apple, M. (1997). *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Translation Maria Isabel Edelweiss. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Apple, M. (2006). *Ideologia e currículo* (3rd ed.). Translation Vinicius Figueira. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bourdieu, P. (2007). *O poder simbólico* (11th ed.). Translation Fernando Tomaz. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (1996). *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Translation Maria Lucia Machado. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Bourdieu, P. (2006). *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos* (3rd ed.). Translation Guilherme J. F. Teixeira and Maria da Graça Jacintho Setton. Porto Alegre, RS: Zouk.
- Bourdieu, P. (2019). *Questões de sociologia*. Translation Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Giroux, H. (1993). O Pós-Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional. In T. T. Silva (Org.), *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos* (pp. 41-69). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Goodson, I. F. (2008). *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Translation Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lopes, A. C., Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo, SP: Cortez.
- Luedy, E. (2006). Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, RS, 15, 101-107. Retrieved from <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/306/236>
- Pereira, M. V. M. (2013). *O Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: Um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Campo Grande, MS: UFMS.
- Queiroz, L. R. S. (2017). Traços de colonialidade na educação superior em Música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, Londrina, PR, 25(39), 132-159. Retrieved from <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726/501>
- Silva, F. C. T. (2016). Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. *Revista Brasileira de Educação*, 21(64), 209-224. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216411>
- Silva, F. C. T. (2019). Estudo comparado: fundamentos teóricos e ferramentas de investigação. *Educ. Pesqui.*, 45, 1-20. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945193081>
- Valle, I. R. (2014). *Sociologia da educação: currículo e saberes escolares* (2nd ed.). Florianópolis, SC: Editora da UFSC.

Project teaching experience in virtual mode

M. Eugenia Pallarés Torres, Mirtha Pallarés Torres

Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile, Chile

Abstract

During 2020, higher education institutions transferred teaching from the face-to-face mode to the virtual mode, and must implement systems, networks, technology, and spaces for exploring pedagogical strategies who took on the challenge of teaching online with the student as the protagonist of learning. For the teaching project that characterizes disciplines such as architecture and design, it was necessary to make adjustments that would allow the development of the stages of the project construction process from a virtual space that replaced the “workshop” or place of knowledge socialization, welcoming dynamics and resources that promoted dialogue and encouraged the exchange of ideas, strategies and experiences that facilitated the identification and recognition of the triad form - function - materiality.

The synchronous virtual project didactics conditioned the training proposals that related learning objectives and pedagogical strategies, ensuring the transmission of knowledge and skills, a situation that in the case of the subject “Management and Production of Interior Architecture” at the University of Chile was resolved using the language of images as a resource for exposing, exercising, discussing and reviewing spatial concepts and project proposals, allowing the virtual space to be installed as a place for teaching and learning.

Keywords: project teaching, graphic language, virtual teaching.

Experiencia de docencia proyectual en modo virtual

Resumen

Durante el año 2020 las instituciones de educación superior trasladaron la docencia desde el modo presencial al modo virtual debiendo implementar sistemas, redes, tecnología, y espacios de exploración de estrategias pedagógicas que asumieron el desafío de enseñar *online* con el alumno como protagonista del aprendizaje. Para la docencia proyectual que caracteriza a disciplinas como arquitectura y diseño, fue necesario realizar ajustes que permitieran desarrollar las etapas del proceso de construcción del proyecto desde un espacio virtual que reemplazó al “taller” o lugar de socialización del conocimiento acogiendo dinámicas y recursos que promovieron el diálogo e incentivaron el intercambio de ideas, estrategias y experiencias que facilitaron la identificación y reconocimiento de la triada forma – función - materialidad. La didáctica proyectual virtual sincrónica condicionó las propuestas formativas que relacionaron objetivos de aprendizaje y estrategias pedagógicas asegurando la transmisión de saberes y competencias, situación que en el caso de la asignatura “Gestión y Producción de Arquitectura Interior” de la Universidad de Chile se resolvió usando el lenguaje de las imágenes como recurso de exposición, ejercitación, discusión y revisión de conceptos espaciales y propuestas de proyectos, permitiendo instalar el espacio virtual como lugar de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave: docencia proyectual, lenguaje gráfico, docencia virtual.

Introducción

En el año 2020 la situación sanitaria provocada por la pandemia causada por el Covid 19 fue transversal y obligó al confinamiento de los territorios, provocando cambios radicales en los métodos de entrega de docencia, que debieron migrar desde plataformas presenciales a virtuales sincrónicas y asincrónicas, condicionando la enseñanza a un modo conocido pero solo ofrecido en circunstancias específicas, habitualmente caracterizadas por requerimientos singulares y coberturas extraordinarias en las que con el objetivo de integrar públicos se ofrecía la extensión virtual, modo que también se usaba en la oferta de tutoriales de temas específicos entregados asincrónicamente a través de cápsulas distribuidas en distintos medios y plataformas. Antes del 2020 las herramientas de Internet se entendían como apoyo a la enseñanza y se visualizaban tres formatos: asistencia a la docencia presencial a través de las denominadas aulas virtuales, docencia semipresencial denominada *b-learning* y educación a distancia conocida como *e-learning* (Área & Adell, 2009, p.391), cada una con distintos avances dependiendo del desarrollo tecnológico, las necesidades de cobertura y la efectividad del proceso de enseñanza – aprendizaje, caracterizado por la adquisición de competencias focalizadas en la formación de individuos que deberán enfrentar los desafíos con flexibilidad y responsabilidad social.

Para las universidades asumir la docencia exclusivamente en el modo virtual requirió de un cambio metodológico que demandó capacitación del personal e inversión en plataformas de comunicación destinadas a facilitar la entrega y recepción de docencia desde los domicilios particulares utilizando los recursos disponibles, universo diverso por condición socio económica y fundamentalmente localización geográfica, situación que suele ser el principal impedimento para el acceso a las redes y a las señales de comunicación *online*. En ese contexto y sin tener certidumbre respecto del tiempo que duraría la contingencia, la docencia virtual sincrónica se abordó con los medios y recursos que se pudieron incorporar intentando perfeccionarlos en el tiempo, condición frecuente en el proceso formativo cuando enfrenta crisis que generan cambios y que hasta antes del año 2020 habían estado focalizados en el aprendizaje, mientras que los generados por la situación de aislamiento estuvieron centrados en los modos de entrega de la docencia, obligando a cambios en el diseño de los procesos y conductas por parte de los docentes y de los estudiantes que asumieron una tecnología conocida pero inexplorada desde la perspectiva de sus contribuciones y del impacto que provocaría en la adquisición de competencias y en la calidad del aprendizaje logrado.

La situación fue transversal a las distintas instituciones de educación superior y demandó de un especial abordaje considerando las distintas disciplinas y sus estrategias metodológicas, requiriendo de un particular enfoque en el caso de las formaciones que utilizan la docencia proyectual, entendida como aquella en la que el aprendizaje se produce desde la experiencia de la construcción del proyecto (Velázquez, 2017, p.853) específicamente en el caso de Arquitectura y Diseño, especialidades en las que el proceso formativo considera la doble frontera que involucra a la teoría y a la práctica con un importante espacio para la combinación de ambas, habitualmente entregadas en el aula y en el taller, asociando a las características del espacio físico un modo de transmisión de saberes, por una parte clases magistrales en las que se exponen y discuten los distintos conocimientos asociados a la disciplina y sus interacciones interdisciplinarias y transdisciplinarias, para luego ser ejercitadas en un espacio de aplicación en el que el aprendizaje se consigue “haciendo”, con el docente como facilitador y conductor del proceso y el estudiante como hacedor y replicador de soluciones.

Asumir la plataforma virtual para la docencia proyectual requiere mucho más que saber usar las tecnologías de la información y de la comunicación (TICs), en rigor es reemplazar el espacio de aprendizaje por una abstracción en la que se reproducen las transformaciones de un estado inicial de poca información y mucha incertidumbre a uno de mucha información y poca incertidumbre (Arroyo & Chiarella, 2005, p.152), utilizando siempre la lógica de la ejecución de proyectos que exige identificar y reconocer simultáneamente la triada forma – función – materialidad en diferentes estados y en cualquier orden.

La experiencia docente del primer semestre del año 2020 en modo exclusivamente virtual se transformó en un experimento en tiempo real que entregó valiosa información para la academia, permitió identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes y de los profesores para asumir la plataforma y también las oportunidades y amenazas del medio, insumos que se utilizaron en el diseño de nuevas versiones en las que se intentó potenciar los logros y disminuir las carencias. El desafío del segundo semestre se focalizó en el diseño de estrategias pedagógicas destinadas a facilitar la transmisión de competencias técnicas y humanas, intentando que la experiencia fuera contextual al modo, a los tiempos y a los contenidos.

Objetivos y métodos

El plan de estudios de Licenciado en Arquitectura y posterior título profesional de Arquitecto de la Universidad de Chile está dirigido a individuos con "...aptitud artística y capacidad de reflexión, análisis y creatividad e interesados en el entorno arquitectónico y su proyección en la construcción y la urbanización de ciudades en el contexto del desarrollo nacional, e interpretación de las expectativas de la comunidad" (Universidad de Chile, 2016, s/n), el proceso formativo se desarrolla en once semestres organizados en ciclos. El primer ciclo tiene una extensión de cuatro semestres y es de carácter general; el segundo ciclo orientado a la especialización tiene una extensión de cuatro semestres; el tercer ciclo de titulación tiene una extensión de tres semestres.

El ciclo inicial considera solo asignaturas obligatorias avanzando en electividad en el segundo y tercer ciclo, permitiendo a los estudiantes explorar alternativas y a los docentes instalar propuestas formativas, escenario en el que se desarrolló la propuesta de asignatura electiva de especialización "Gestión y Producción de Arquitectura Interior", para ser dictada durante el segundo semestre del año 2020 a través de la plataforma *online* en el modo sincrónico. En la propuesta docente se aseguró el proceso enseñanza - aprendizaje a través del uso de estrategias y herramientas metodológicas que permitieran en el modo virtual la adquisición de saberes y competencias proyectuales considerando las etapas de elaboración de un "proyecto de arquitectura": análisis, experimentación, elaboración de propuesta, evaluación de la coherencia y propuesta final del proyecto. Los objetivos de aprendizaje se abordaron desde la ordenación sistemática de conocimientos y actividades destinadas a crear una guía docente que consideró contenidos, destinatarios, estrategias metodológicas y control de aprendizaje. Para la construcción del programa se consideraron las competencias de entrada de los estudiantes, la forma como se entregaría la docencia y la accesibilidad a las plataformas *online*, aspectos que sin ser los más importantes para el diseño pedagógico en los últimos tiempos se han instalado como determinantes para los resultados de aprendizaje, destacar que la comunicación de cada uno de los apartados del programa fue precisa, breve y explícita a fin de que la comprensión del mensaje fuera inmediata (Pezo, Armijos & Maridueña, 2018, p.43).

Los contenidos se organizaron en unidades temáticas asociadas a conceptos espaciales y tipologías de interiorismo, se desarrollaron en sesiones que incluyeron una parte expositiva destinada a la revisión de aspectos conceptuales, análisis de referentes, condiciones técnicas y normativas que regulan la producción, concluyendo con una aplicación guiada que recoge lo expuesto e intenta reproducir los argumentos a través de una propuesta desarrollada por los alumnos organizados en grupos y asistidos por los docentes. El producto del ejercicio fue un proyecto de interiorismo que fue revisado en la siguiente sesión aportando la retroalimentación que caracteriza al proceso proyectual y que adquiere la dimensión colectiva en la que el estudiante no solo aprende de las correcciones de su trabajo, sino que también de las de sus compañeros. Destacar que en el proceso de enseñanza – aprendizaje el docente se transforma en un motivador de curiosidad, provocando interés por aprender y por conocer los instrumentos de observación y estudio, potenciando la atracción hacia la disciplina de la arquitectura al entenderla como una experiencia concreta y universal.

Resultados

El producto de la experiencia fueron proyectos de interiorismo contruidos colectivamente y que después de un proceso de revisión y reflexión fueron reformulados individualmente. Destacar que el trabajo en grupo es una dinámica frecuente que contribuye a la adquisición de competencias que se obtienen de manera gradual y que es preciso reforzar individualmente, por lo que cada ejercicio se estructuró para que permitiera medir propósitos particulares y adición de saberes, sumando y relacionando conceptos espaciales independiente de la relevancia u oportunidad, validando la decisión de organizar los objetos de estudio en función de la complejidad conceptual y funcional.

El resultado de aprendizaje evidenció que la propuesta metodológica de docencia proyectual en modo virtual requiere una estructura que permita recorrer la triada forma - función – materialidad a través de unidades temáticas abordadas desde la teoría y la práctica con importante apoyo gráfico y espacios de interacción colectivo y de reflexión individual, que permitieron que los alumnos construyeran un portafolio que dio cuenta del proceso de aprendizaje en el que corrigieron sus trabajos incorporando la reflexión que da el tiempo transcurrido entre la propuesta original y la definitiva, agregando lo aprendido en el desarrollo del curso.

Destacar que el portafolio es un instrumento de la enseñanza proyectual que permite revisar el proceso evidenciando que la construcción de saberes es secuencial y acumulativa y que siempre hay una nueva opción para revisar, complementar y mejorar un proyecto, lo que en este caso se hizo utilizando la corrección docente y la individual respecto de la propuesta grupal, permitiendo formular propuestas definitivas para cada ejercicio y evidenciar el aprendizaje logrado en cada caso y en el contexto global de la asignatura

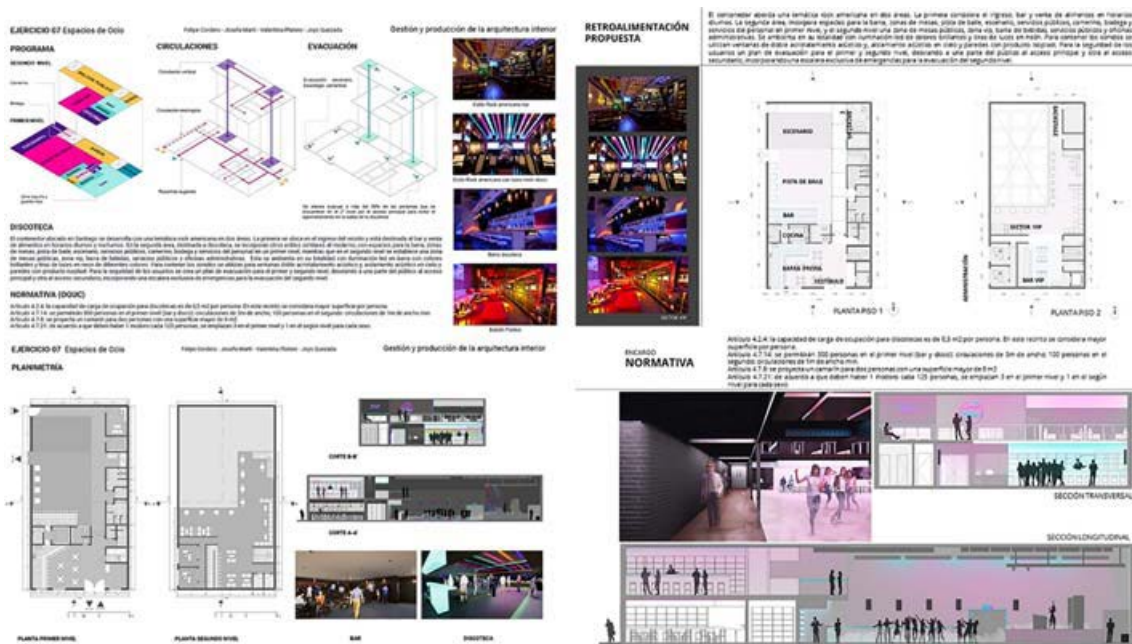


Figura 1. Proyecto de Arquitectura Interior. Propuesta colectiva y reformulación individual. Asignatura electiva de especialización “Gestión y Producción de Arquitectura Interior”, Semestre Primavera 2020

Conclusiones

La experiencia docente del año 2020 fue singular y sin precedentes, por lo que el registro de las acciones que se emprendieron son insumos que permitirán perfeccionarlas en el ámbito de la docencia proyectual es probablemente donde hubo mayor resistencia e inquietud, porque tanto para docentes como para alumnos resulta difícil abstraerse de la espacialidad en la que se produce el proceso de enseñanza aprendizaje, donde el “taller de arquitectura” es un espacio físico organizado de manera que la exposición, discusión y presentación de temas son acompañadas de movimientos y gestos desde los que se instala el problema que se intenta estudiar, situación que la barrera de la pantalla del computador o del teléfono móvil resulta casi imposible de salvar. Sabido es que la industria informática ha desarrollado equipos y *software* que permiten generar una “realidad virtual” que simula el espacio físico, la dificultad principal son los altos costos y exigencias técnicas, por lo que resultan difíciles de alcanzar particularmente, relegándolos a laboratorios docentes o de investigación, situación que en el futuro podría revertirse, pero mientras ocurre es necesario identificar estrategias para entregar docencia proyectual en las condiciones actuales.

El desafío de desarrollar docencia proyectual virtual utilizando medios masivos de consumo particular requiere de desarrollo de contenidos organizados en objetos de aprendizaje adecuados, contextuales y cercanos que permitan generar empatía y provocar deseos de profundización, escenario que valida el lenguaje de las imágenes como recurso de exposición, ejercitación, discusión, revisión de conceptos espaciales y propuestas de proyectos, reconociendo su universalidad, transversalidad y fundamentalmente estimulador del diálogo e intercambio de ideas, estrategias y experiencias de diseño arquitectónico.

Agradecimientos

Este trabajo fue realizado con la participación de los estudiantes de la Licenciatura en Arquitectura dictada en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile que cursaron durante el semestre primavera del año 2020 la asignatura “Gestión y Producción de Arquitectura Interior”.

Referencias

- Area, M., Adell, J. (2009): E-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga, España. Aljibe, 391-424.
- Arroyo, J., Chiarella, M. (2005). Estrategias pedagógicas y modelos virtuales de fragmentos urbanos. *2º Congreso Internacional Ciudad y Territorio Virtual*, Universidad de Bío-Bío, Concepción, Chile, 151-154. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/41822041.pdf>
- Pezo, C., Armijos, R., Maridueña, R. (2018). *Filosofía de la Comunicación con enfoque académico*. Guayaquil, Ecuador. Editorial Grupo Compás.
- Velázquez, J. (2017). La enseñanza en las disciplinas proyectuales. *El Taller de Arquitectura. 1º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación*. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 852-861. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61973>

Theatre Methodology. Proposal to Enhance Oral Skills

Silvia Zarzoso Salvador

Universidad de Valencia, Spain

Abstract

Theatre exists since ancient civilizations. Throughout the evolution of theatre, communication has always been at its core, regardless of culture, place, or language. Communication seems to be the main target of languages. Ever since the beginning of humankind, communication has been instinctively verbal, non-verbal, and visual. I present an approach to the implementation of the theatre methodology in class in order to improve effective communication in EFL contexts, especially as spoken English is concerned. This dissertation aims to demonstrate how theatre can foster speaking skills in the class. The methodology implemented is based on carousel and jigsaw techniques among others, with the main purpose of activating the class and favouring students' brainstorming. The materials comprise the play *The Key* a rewritten play based on the short story *The Bloody Chamber* (Carter, 1979) and the classic fairy tale *Bluebeard*. This play has been adapted to the curriculum of 2B1 of the Common European Framework of Languages. It is an open play, allowing students to be creative and to develop critical thinking, particularly on gender issues and egalitarianism. Creativity is awakened through theatre methodology.

Keywords: EFL; Theatre, Critical Thinking, Creativity.

Metodología del teatro. Propuesta para mejorar las habilidades orales

Resumen

El teatro existe desde las civilizaciones más antiguas. A lo largo de la evolución del teatro, la comunicación siempre ha estado en su núcleo, independientemente de la cultura, el lugar o el idioma. De igual modo, la comunicación parece ser el principal objetivo de las lenguas. Desde el comienzo de la humanidad, la comunicación ha sido instintivamente verbal, no verbal y visual. Presento un acercamiento a la implementación de la metodología del teatro en clase, cuyo fin es mejorar la comunicación efectiva en contextos de inglés como lengua extranjera, especialmente en lo que se refiere al inglés hablado. Este artículo tiene como objetivo demostrar cómo el teatro puede fomentar las habilidades para hablar en la clase. La metodología implementada se basa en técnicas de carrusel y del jigsaw, entre otras, con el objetivo principal de activar la clase y favorecer la lluvia de ideas de los estudiantes. Los materiales constan de la obra *The Key*, una obra reescrita por mí basada en el cuento *The Bloody Chamber* (Carter, 1979) y el clásico cuento de hadas *Bluebeard*. Esta obra ha sido adaptada al plan de estudios de 2B1 del Marco Común Europeo de Lenguas. Es una obra abierta, que permite a los estudiantes ser creativos y desarrollar el pensamiento crítico, particularmente en cuestiones de género e igualdad. La creatividad se despierta a través de la metodología teatral.

Palabras clave: EFL; Teatro, Pensamiento crítico, Creatividad.

Introduction

Picasso once said that every child is an artist. The problem is how to remain an artist once we grow up. This creativity extends to the human communication capacity since infancy. Communication is at the core of drama technique. Drama methodology focuses first of all on the communicative approach to language, rather than on the linguistic accuracy (Larsen-Frreman, 2014), thus motivating students. Drama is a powerful tool in teaching EFL showing beneficial results all around the world to a wide diversity of learners. Regardless of language, culture, age and personality differences, theatre-based activities have proved to be positively linked to both linguistic aspects in the curricula and non-linguistic aspects, which are very relevant in language learning, especially in oral communication: self-esteem, intrinsic motivation and self-confidence (Divya, 2017). It is our aim to show how theatre methodology significantly improves the oral skill alongside with self-confidence and critical thinking. While producing a real radio play, we will demonstrate how speaking performance has unquestionably improved and that the target curriculum contents have been acquired, showing that the theatre methodology is far from being merely an extra-curricular activity. On the contrary, the theatre methodology ought to be included in every class.

Theatre Proposal to Enhance Oral Skills

Speaking in the English classroom requires motivation. Theatre activities providing dramatization and movement help to boost English learners' skills, resulting in high motivation (Greenfader, 2013). Speaking in the classroom has a limited time, as there is an imminent pressure on written examination. Many of the oral tasks (role-plays, debates) are guided by the teacher. There is a lack of spontaneity or creativity because students need to adapt their ideas to the required grammar structure or vocabulary chart.

Theatre encourages creativity and speech. The goal is to let students express themselves in a natural way, as children do. The learning process of a mother tongue is spontaneous. First, we listen, then we try to imitate, and later we speak. We should utilize the process of mother tongue acquisition in the foreign language because our nature is connected with our learning process.

Theatre brings in the role of civic education for the actors as well as for the audience, inspiring social action and bringing social change (Levine, 2011). Theatre methodology includes introduction, dialogues and discussion of the plot which awake semantic aspects of understanding. In the same way that real actors following the Stanislavsky method (Moore, 2021) portray emotions on stage by putting themselves in the place of the character, students also feel part of these characters and experience situations and roles as real. The context we are living in requires an open-mindedness' society. Our society needs to be educated on values of respect and egalitarianism.

Method

This research reports the findings of an empiric qualitative study based on a period of three weeks with 5 hours per week of teaching training. The theatre methodology was implemented as a didactic unit of 15 hours of tuition between February and March 2021 at the EOI (Official School of Languages) in Castelló, Spain. We are all immerse in COVID, a worldwide pandemic. The number of students is 8. Participants' age comprehends a range from 18 to 52. They all present different cultural backgrounds, being students and workers of different areas. Both share the common need of obtaining the B1 certificate. When it comes to oral speaking participants develop nervousness, fear and in some cases preoccupant anxiety issues (Ansari, 2015).

The Key, the play selected for this theatrical methodology, is a rewritten adaptation from the short novel *The Bloody Chamber* by Angela Carter. I decided to rewrite this novel into a play motivated by the implementation of this research. While writing the play, I had to adapt it to the present limitations of time and the oscillating number of participants, which was changing during the implementation. This play considers the curricula of B1 level. Furthermore, introducing the selected play implies a reinforcement of the values of the civic education of our students and their audience (BOE.Conselleria d'Educació, 2019). The selection of the text, goes beyond linguistic purposes. There is a clear message on the definition of feminism. Our students, as part of our society, seem to be confused and unfortunately manipulated by the trend feminism is taking in our society. After BOE (2019), we intend to educate students on the values of respect and egalitarianism. The play itself follows the discussion on classical fairy tales, which is introduced in the pre-stage with their pros and cons. We show how a different version of a fairy tale can be rewritten into a much fairer tale.

The Key aims to raise gender consciousness. I used common nouns for the characters of my play, such as girl, woman, servant... trying to give relevance to the stereotypes associated with gender and boost students' critical thinking. Particularly in act II the characters are neutral, they are named after people. In this way, students' assumption on gender is going to be questioned. Words are often associated to gender, and the reasons why are to be explored. In act II critical thinking is very relevant. Here, characters are only "people" and the dialogue can be said by two, three, four, five or more participants. Also, there is no limit in number; in this way, participants can adapt the dialogue to the number of participants in the classroom.

Each act of this play begins with short fragments of songs by Queen. The lyrics and the music are very significant to the act they correspond to. Thus, they anticipate critical thinking from the beginning of each act. Music is therapeutic (Kemper, 2005), it helps to relax and feel better in difficult situations. These songs contribute to calm down the nervousness of the participants when they are going to perform and also to raise their enthusiasm.

The Key's title itself is an allegory. The plot goes around a forbidden key and the participants have "the key" to the ending of the story. This is an open play where students who participate actively in the theatre methodology not only enhance their oral skills, but also create part of the play in a cooperative way, changing lines and rewriting them in their own words. The play is broadcasted as a reading performance. Finally, this podcast is uploaded into EOI Castelló's radio <https://portal.edu.gva.es/eoicastello/eoicastello-va/activitats-va/eoiradio-cs>.

Stages

The implementation of the theatre methodology follows three different stages. In the first stage, the objective is to involve students in the theme of the play, emphasizing communication rather than formal academic content. The activities are all connected with attitudinal contents such as confidence, empathy, respect, involvement and cooperation. We need to create a relaxing atmosphere. For this purpose we introduce images of fairy tales where gender becomes an issue of interest. Focusing and analysing the characters actions, they are talking automatically, but when they realised that their speech is the centre of the attention a bit of pressure appears and somehow interferes in their speech. We are in the process of building up confidence.

The second stage aims to provide linguistic models and practice pronunciation, accompanied by body language (which in our case is limited because of COVID). After this, students lead a cooperative free practice of language related to the application of the 5 required skills of language following this pattern: listening (to the teacher), speaking (brainstorming about the plot), reading (the plot), speaking

(critical thinking), mediation (share ideas and decide in some of them,), writing (critical thinking –feminism- and mediation) and speaking (argue, mediate and persuade on the selected choices, generating a class debate).

Through this practice we develop awareness on gender with interesting points of views from them all. Students are immersed in a debate, speaking fluently, concentrated on the exposure of their points of view in a relaxed atmosphere. There is no anxiety or fear when they are speaking. Grammatical mistakes are not corrected, so as to keep the flow of the conversation. Students correct themselves or realise by themselves when something is mispronounced or wrongly expressed. Experience in speaking and realising about their own mistakes contributes to a greater language acquisition. It is not intended for their speech to be perfect, meaning is prioritized over the form of the language, one of the basic principles on language learning (Krashen, 1987). The aim of letting students speak freely, without being corrected, is for students to realise by themselves of some of their mistakes. Through the Jigsaw technique students share information about their scripts before the reading is performed in class.

At the end of their first theatrical reading the main goal of our theatre methodology is introduced: "This is a radio play. Covid can't stop our imagination. There is going to be a reading performance and the end is up to you". They are explained that this play is going to become a radio play, which, at the same time, will be recorded and turned into a podcast for the EOI' radio.

The third stage of this project is the production of a real radio play. In this stage participants use all the contents and skills practiced in the previous stages. The participants' speech evidences all their acquired curricular contents developed into self-confidence, social and communicational abilities. The result of this stage reassures the use of drama to enhance oral skills in foreign languages at the same time that it is an enjoyable activity that satisfies students.

The theatrical radio play is performed and recorded at the assembly hall. The sense of team is developed and reassured through the whole theatre methodology. A high degree of connexion and confidence has been created in the group. The fact that all participants have shared so many experiences preparing this radio play and the good feeling within the group calms down the nervousness and turns it into excitement. Body and soul are connected from the first to the last person within the theatre hall. There is a huge thrill of success in the team.

Conclusions

The positive results obtained show that theatre not only enhances speaking skills, but that it does it at a higher speed than traditional methods. Speaking fluently and with self-confidence has been achieved. There were major difficulties with the students' pronunciation which has diametrically improved, hence helping them to achieve a higher oral communication quality.

Furthermore, the theatre methodology provides students with tools that can help them in future with oral interventions not only in foreign languages, but also in their own mother tongue. Theatre fosters teamwork, which is essential to keep trying. The theatre methodology promotes the determination to succeed and cooperative work through theatre does not allow a student to fail, they are all winners.

In conclusion, theatre is a recommendable methodology to enhance oral communication, allowing students to speak spontaneously, with a good pronunciation and focused on the meaning of their speech. Keeping into account how not only speaking but all the demanded skills in learning a foreign language improve, we encourage the use of theatre methodology to be implemented in teaching foreign languages. This theatre methodology can be used in the curriculum as a holistic approach methodology going beyond accomplishing linguistic expectations, into the civic values of the students and the development of co-operative work and creativity (BOE, 2019), thus contributing to a great extent to the development of critical thinking in society. All the members of this research have experienced a personal growth individually and in group, developing enthusiasm and full engagement.

Acknowledgments

Dedicated to a great born artist: Chul Young Choe.

References

- Ansari, M. S. (April de 2015). Speaking Anxiety in ESL/EFL Classroom: A Holistic Approach and Practical Study. *International Journal of Educational Investigations*, 2(4), 38-46. doi:ISSN: 2410-3446
- BOE.Conselleria d'Educació, C. i. (25 de Octubre de 2019). Establecimiento de las enseñanzas y del currículum de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana. *BOE Decreto*
- Carter, A. (1979). *The Bloody Chamber*. London: Penguin.
- Divya, D. (January de 2017). Motivate esl students' intrinsic skill in the esl classrooms. *Education, Interantional Journal of English*, 6(1).
- Greenfader, C. M. (November de 2013). Boosting language skills of English learners through dramatization and movement. . *The Reading Teacher*, 67(3), 171-180. doi:10.1002/TRTR.1192
- Gualdrón, E., et al. (2018). Theater for Language Teaching and Learning: The E Theater, A Holistic Methodology. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 211-227. doi: <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.63969>
- Kemper, K. J. (2005). Music as therapy. *South Med J*, 98(3), 282-288.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition / (1st ed., reprinted)*. Pergamon Press. (r. Stephen D. Krashen (1st ed., Ed.) Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. (2014). Motivational Dynamics in Language Learning. (P. M. In Z. Dörnyei, Ed.) *Multilingual Matters*, 11-19. doi: <https://doi.org/10.21832/9781783092574-004>
- Levine, E. G. (2011). *Art in Action*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Moore, S. (2021, January 13). *Konstantin Stanislavsky*. Retrieved 23rd May 2021, from <https://www.britannica.com/biography/Konstantin-Stanislavsky>
- Perrault, C. (1988). *Tales from Perrault, translated by Ann Lawrence*. Oxford University Press.
- Robinson, S. K. (2015). *The Source of Creativity: Sir Ken Robinson: How Do Schools Kill Creativity?* (NRP, Editor) Obtenido de TED Radio Hour (Podcast).

Safe space and education: the object attachment as a research tool in artistic contexts

Tiffany López-Ganet

Universidad de Granada, España

Abstract

The arts, the education, the trips and my memory make up the present paper of Educational Research Based on the Arts, which aims to show the methodological possibilities of the attachment object as a research instrument in Art Education contexts. Understanding the object of attachment as a synonym for home, the questions are raised as to whether the educational system and classrooms are safe spaces and if they are, they are safe for everyone; the goal would be to achieve a safe environment for as many people as possible. The passage through the educational system wants to be a guarantee of success and a possibility of providing advancement and progress to the students; however, it does not always ensure that he knows how to accompany anyone regardless of their reality or that any success and progress are welcome. From where is it educated, for whom and for what? The implementation of artistic strategies starring the relationship with the object and how that object helps us to relate to ourselves is shared in this research. Through memory, an artistic strategy is recreated to bring the history of the art educator to the classroom through the image, artistic references, bibliography, the specific context of the educational center and the class and the relationships that are produced in it with the memories of the students themselves.

Keywords: art-based research, art education, object attachment, autobiography.

Espacio seguro y educación: el objeto de apego como instrumento de investigación en contextos artísticos

Resumen

Las artes, la educación, los viajes y la memoria arman el presente trabajo de Investigación Educativa Basada en las Artes, que pretende mostrar las posibilidades metodológicas del objeto de apego como instrumento de investigación en contextos de Educación Artística. Entendiendo el objeto de apego como sinónimo de hogar, se plantean las preguntas de si el sistema educativo y las aulas son espacios seguros y si en caso de serlo, lo son para todos y todas; el objetivo sería lograr un entorno seguro para el máximo número de personas posible. El paso por el sistema educativo quiere ser garantía de éxito y una posibilidad de proporcionar avance y progreso al alumnado; sin embargo, no siempre asegura que sepa acompañar a cualquier persona independientemente de su realidad ni que cualquier éxito y progreso sean bienvenidos. ¿Desde dónde se educa, para quién y para qué? Se comparte en esta investigación la puesta en práctica de estrategias artísticas protagonizadas por la relación con el objeto y cómo ese objeto nos ayuda a relacionarnos con nosotros mismos. A través del recuerdo, se recrea una estrategia artística para acercar la historia de la arteducadora al aula a través de la imagen, de las referencias artísticas, de la bibliografía, del contexto concreto del centro educativo y de la clase y de las relaciones que se produzcan en ella con los recuerdos del propio alumnado.

Palabras clave: investigación basada en las artes, educación artística, objeto de apego, autobiografía.

Introducción

Situaciones tan cotidianas como el desenredar mi pelo afro (Figura 1) o ver y rever álbumes de fotos y vídeos familiares suponen una introspección personal a través de la cual creo una metodología de Investigación Basada en las Artes. Esta se construye a partir de recuerdos en los que mi realidad como mujer negra, bubi y gallega en un contexto mayoritariamente blanco cobran protagonismo y, mediante ellos, conecto mi autopercepción con un discurso común y colectivo que pone lo afro en el centro. Extrapolando mi experiencia —y completándola con el discurso teórico de autores y la obra de artistas referentes contemporáneos—, obtengo estrategias artísticas educativas para trabajar con el alumnado el autoconocimiento, el respeto y la no discriminación. Un trabajo pedagógico y artístico con perspectiva decolonial, antirracista, afrofeminista y disidente en Educación Artística que transcurre en diferentes partes del mundo: A Coruña (España), Ottawa (Canadá), Anantapur (India) y Malabo (Guinea Ecuatorial).

Las artes, la educación, los viajes y la memoria me han permitido armar un proyecto investigador activista que recuerda, una vez más, lo importante que es contarnos para que no nos cuenten. El poder de la historia de la diáspora africana contada desde nuestras propias voces es recuperada en este trabajo en forma de investigación en educación artística. En ella hablo de origen, de pertenencia y de identidad: de la que se usa para rechazarnos y de la que abrazamos para protegernos. Idealizo mi origen en la isla de Bioko para intentar resolver mi conflicto personal mientras habito Galicia, la tierra que me vio nacer y que, aun teniéndome aquí, se muestra tantas veces ajena, distante y extraña. Compartir esta búsqueda es un paso más para mí y un paso más para la transformación de la educación y el cambio social.



Figura 1. Fotogramas del vídeo Así peinaba, así, así.

Fuente: López-Ganet (2016). <https://www.youtube.com/watch?v=leVdWV1AduQ>

Mi pelo es mi objeto de apego

Por la foto (Figura 2), puede parecer que un lado del pelo me crecía con más fuerza que el otro, pero la verdad es que era yo misma quien tiraba de él. Mi objeto de apego durante mis primeros años de vida no fue ni una mantita ni un peluche, sino una conducta: chuparme el dedo combinado con anudar los rizos y acabar arrancándolos.



Figura 2. Foto de carné.

Fuente: archivo doméstico de la autora (1993)

El objeto de apego es sinónimo de hogar. Para mí, hogar era que mi madre me peinara y me acariciara el pelo antes de dormir. Era normal que en momentos de inseguridad recurriera a él. Pilar (mi profesora durante los tres cursos de Educación Infantil) me llamaba su “gatita” por lo mimosa que era y lo mucho que me arrimaba a sus piernas, pero me acabo de dar cuenta de que también podría ser por las bolas de pelo que generaba. “Si eres negro, has nacido en la cárcel, decía Malcolm” (Coates, 2016, p. 54). Entonces buscas tus espacios seguros, de libertad, de poder, que a veces solo se encuentran a través del escándalo y la mala educación, asegura el autor. No tengo claro que el espacio seguro lo sea del todo ni para todos. Tampoco que una vez que lo encuentres se mantenga en el tiempo su función.

Siempre lo tuve delante. El miedo estaba allí, en los cuerpos extravagantes de mi vecindario, en sus enormes anillos y medallones, en los chaquetones voluminosos y los abrigos largos de cuero con cuello de pelo que eran su armadura contra el mundo. . . . El miedo perduraba en sus bailoteos ensayados, en su ropa caída de pana, en sus camisetas enormes, en el ángulo calculado de sus gorras de béisbol, un catálogo de conductas y prendas elegidas para transmitir la idea de que aquellos muchachos eran firmes poseedores de todo lo que deseaban. (Coates, 2016, pp. 26-27)

Primero la teta de mamá, después el dedo gordo de la mano derecha, el pelo, las piernas de mi madre, la profesora, mi madre peinándome, amigas que compartían mis intereses, mis padres, patinaje, mi pareja y su familia, mi prima peinándome, mis estudios, Afrogalegas, mi casa, mis padres, la persona con la que conecto. Mis espacios seguros. Nunca estoy del todo preparada para enfrentarme a películas que traten la esclavitud, leer noticias sobre violencia de cualquier tipo contra las personas negras o escuchar a mi madre recordar momentos duros de su infancia o de nuestra familia. Por un lado, necesito conocer cada historia, pero, por otro, me agobia y me duele.

In/separables fue un proyecto de investigación que tuvo lugar entre 2016 y 2017 en formato de laboratorio de experimentación artística con mi director de tesis, José María Mesías Lema, actuando como comisario (Mesías-Lema, 2017). En él participaron 250 alumnos y alumnas de entre 3 y 6 años, sus profesores y varios artistas habitantes que durante ese período de tiempo estuvieron en los centros educativos. Un proyecto promovido por la Fundación Luis Seoane en el que se exploró la relación del alumnado con sus objetos y juguetes preferidos, sus objetos de apego, a través del arte contemporáneo (Figuras 3, 4, 5, 6).



Figuras 3-6: Taller IN/separables.
Fuente: Guillermo Calviño (2017)

Los objetos de apego—también llamados objetos transicionales o de consuelo—son vínculos temporales para satisfacer seguridad y garantizar un bienestar emocional: el tacto de una etiqueta, algún olor, la primera mantita, etc. No siempre tiene por qué ser un objeto, puede ser la propia madre o en el aula la profesora o profesor o un compañero o compañera. Hasta pueden recurrir a conductas especiales como chuparse el dedo, pedir la mano, acariciarse el pelo, repetir una melodía para dormirse o tocar la teta de la mamá. Es una forma de trasladarnos a casa estemos donde estemos, de recrear nuestro hogar.

Conclusiones

Este trabajo se convierte en una herramienta para la deconstrucción de estereotipos y prejuicios a través de mi historia de vida y mi investigación tanto para mí como para quien forma parte de las acciones en contextos educativos o quien la lee ahora. Adquiere esa postura de espejo, que permite la empatía, el acercamiento y el respeto, permitiendo ahondar en un trabajo individual que mejore la realidad colectiva.

Cada recuerdo ha provocado una investigación exhaustiva que trae conceptos, ideas, herramientas y aportaciones para la deconstrucción de realidades a cambiar en el aula y en el sistema educativo. La investigación compartida en este artículo supone una aportación más para los intentos de investigadores e investigadoras anteriores de descolonizar las artes y la educación. En el caso de la Educación Artística, se ha podido comprobar las posibilidades que tiene una historia de vida para sumarse a la lucha y cambiar las cosas.

A través de instrumentos de investigación como la autobiografía, el collage y trabajo con fotografía y vídeo, esta investigación educativa basada en las artes ha podido desarrollarse y compartirse, siendo primero herramientas de reconocimiento y reflexión personal y pasando después a ser el medio para salir del entorno íntimo y doméstico y ser la conexión con el resto.

Muchas de las reflexiones personales me han surgido a raíz de las experiencias en las aulas, los avances en la investigación se han visto condicionados por lo que he ido descubriendo a nivel personal, familiar y comunitario, y todo ello ha influido en la evolución de cómo me veo y cómo me represento. Lo que pasaba en cada uno de los niveles del trabajo (investigador, educativo, artístico y personal) generaba un cambio en el resto: así, una lectura me podía suponer un antes y un después en mi autopercepción, que podía hacerme cambiar el planteamiento de la puesta en práctica. Lo personal también es artístico y la investigación no existe, en este caso, sin mis vivencias, mis fotografías, mis reflexiones o lo sucedido en las aulas.

Referencias

- Coates, T. N. (2016). *Entre el mundo y yo* (Trad. J. Calvo Perales). Planeta. (Trabajo original publicado 2015).
- Goodson, I. (2012). *Developing Narrative Theory: Life Histories and Personal Representation* [Desarrollando la teoría narrativa: historias de vida y representación personal]. Routledge.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano* [Memorias de la plantación: Episodios de racismo cotidiano]. Orfeu Negro.
- López-Ganet, T., Mesías-Lema, J.M. (2021). La autobiografía como metodología visual introspectiva en la investigación en educación artística. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), 139-158. doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.8553>
- Mesías-Lema, J. M. (2012). *Fotografía y educación de las artes visuales: el fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/23310>
- Mesías-Lema, J.M. (2017). Art teacher training: A photo essay [La formación del profesorado de artes: un foto-ensayo]. *International Journal of Education through Art*, 13(3), 395-404. doi: https://doi.org/10.1386/eta.13.3.395_1
- Mesías-Lema, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó.

The African autobiography of an arteducator took to the classrooms of Oleiros and Malabo

Tiffany López-Ganet

Universidad de Granada, España

Abstract

The implementation of artistic strategies extrapolated from an autobiography is shared in this work: the life story of a black woman who inhabits a predominantly white territory. Through personal introspection, I create an Arts-Based Research methodology starring visual memories and micro-stories, through which I reflect on important events in my life that connect my self-perception with a common and collective discourse, which puts the Afro into the center. Extrapolating this experience —and supplementing it with bibliography and the work of contemporary reference artists—, educational artistic strategies are obtained to work with the students on self-knowledge, respect and non-discrimination. A pedagogical and artistic work with a decolonial, anti-racist, afrofeminist and dissident perspective in Art Education that takes place in different parts of the world such as Oleiros (A Coruña, Spain) —with primary school students— and Malabo (Bioko, Equatorial Guinea) —with students of high school.

Keywords: art-based research, art education, secondary education, autobiography.

La autobiografía afro de una arteducadora llevada a las aulas de Oleiros y Malabo

Resumen

Se comparte en el presente trabajo la puesta en práctica de estrategias artísticas extrapoladas de una autobiografía: la historia de vida de una mujer negra que habita un territorio mayoritariamente blanco. A través de una introspección personal, creo una metodología de Investigación Basada en las Artes protagonizada por recuerdos visuales y microrrelatos, mediante los cuales reflexiono acerca de hechos importantes de mi vida que conectan mi autopercepción con un discurso común y colectivo, que pone lo afro en el centro. Extrapolando esta experiencia —y completándola con bibliografía y la obra de artistas referentes contemporáneos—, se obtienen estrategias artísticas educativas para trabajar con el alumnado el autoconocimiento, el respeto y la no discriminación. Un trabajo pedagógico y artístico con perspectiva decolonial, antirracista, afrofeminista y disidente en Educación Artística que transcurre en diferentes partes del mundo como son Oleiros (A Coruña, España)—con alumnado de primaria— y Malabo (Bioko, Guinea Ecuatorial)—con alumnado de secundaria—.

Palabras clave: investigación basada en las artes, educación artística, educación secundaria, autobiografía.

Introducción

Con mi propia historia de vida como centro de la investigación, me pienso a partir de fotos y vídeos del archivo doméstico de mi familia. Recopilo, grabo y fotografío en clave autodescubrimiento lo privado y lo doméstico para reconstruir un discurso que habla de origen, identidad, otredad, raza, género, cultura, pertenencia y poder. Habla de mí y, posiblemente, del resto; una búsqueda personal que se suma a todo el trabajo colectivo de la comunidad afro. De forma orgánica, la investigación evoluciona a la par con mi vida y búsqueda personal. De una primera etapa centrada en la culpa y la falta de autoestima desde una sensación de soledad, se pasa a una segunda protagonizada por lo colectivo y la reivindicación gracias a la experiencia canadiense que se comparte en estas páginas y a la conexión a partir de entonces con la comunidad negra.

A través de una introspección personal, creo una metodología de IBA protagonizada por recuerdos visuales y microrrelatos, mediante los cuales reflexiono acerca de hechos importantes de mi vida que conectan mi autopercepción como mujer negra y bubi en un entorno mayoritariamente blanco con un discurso común y colectivo, que pone lo afro en el centro. Extrapolando esta experiencia —y completándola con bibliografía y la obra de artistas referentes contemporáneos—, se obtienen estrategias artísticas educativas para trabajar con el alumnado y profesorado el autoconocimiento, el respeto y la no discriminación (Figura 1). Un trabajo pedagógico y artístico con perspectiva decolonial, antirracista, afrofeminista y disidente en Educación Artística que transcurre en diferentes partes del mundo: A Coruña (España), Ottawa (Canadá), Anantapur (India) y Malabo (Guinea Ecuatorial).

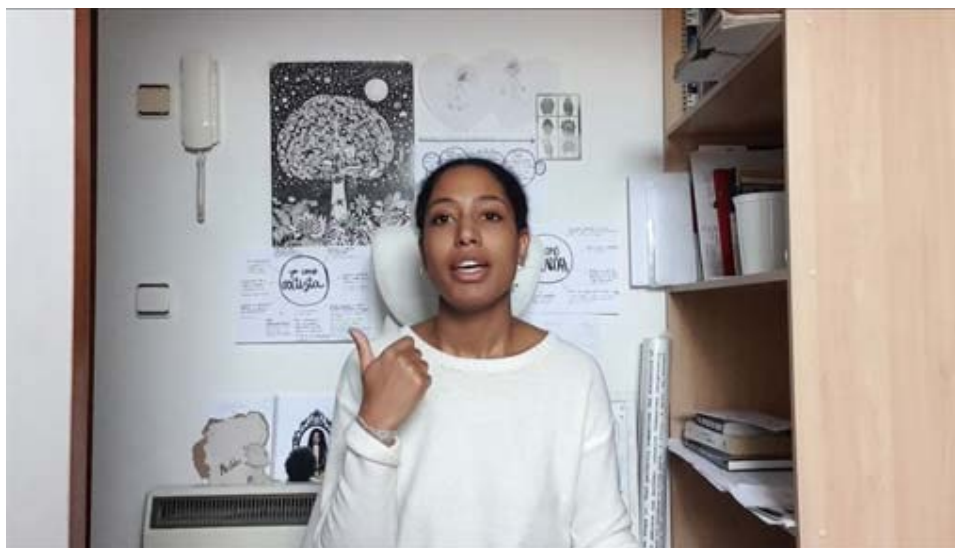


Figura 1. Fotograma del vídeo *The watermelon woman II*.
Fuente: López-Ganet (2019). <https://www.youtube.com/watch?v=bbGJiouNXQ>

Metodología

Los datos que manejo en la investigación son fotos y vídeos domésticos que me cuentan, parto de ellos y me acompañan a lo largo de todo el trabajo. Interpreto esas imágenes familiares desde el hoy y mi historia de vida se convierte en un relato orgánico que evoluciona y da forma a esta investigación. En ese sentido, no he descubierto herramientas nuevas, sino que he adaptado a mis necesidades aquellas con las que ya contaba, acompañándome durante todas las fases de la investigación.

La IBA tiene la posibilidad de exponer a las personas a nuevas ideas, historias o imágenes, y puede hacerlo con el objetivo de fomentar conciencia social. Presentar otras realidades a través de las artes puede ser una forma de promover reflexión y empatía, y así se plantea en este trabajo. Tal y como afirma Leavy (2015), la IBA se ha utilizado en proyectos sobre un amplio abanico de temas entre los que destacaría raza, racismo, discriminación o perjuicio, por ser de mi interés e ir de la mano con la investigación que planteo.

En mi caso, no es que supiera que quería hablar de racismo y eligiera las artes como método, sino que las artes ya estaban ahí, yo ya estaba en las fotos y fue al hacer el ejercicio de ir un poco más allá de lo visible que descubrí lo invisible. Fui capaz de ponerle nombre a las cosas y descubrí el racismo, todo lo que engloba y lo que lo provoca. Y no solo eso, sino que me di cuenta de que lo importante es todo lo que me estaba perdiendo por culpa de cómo se me había contado la historia y cómo la había vivido. En eso consiste la investigación, en conseguir encontrarme a través de fotografías familiares, vídeos domésticos y demás creaciones artísticas, a pesar de la sociedad racista, el modelo educativo discriminatorio y la historia mal contada a través de una cultura visual dominante.

A través de una introspección y por medio de instrumentos de investigación como la fotografía, el vídeo o el collage, recreo y comparto partes de mi historia con un enorme poder emocional y visual; vivencias supuestamente aisladas que surgen cada vez que me pienso en relación al resto. Podríamos llamarlas autobiografías espontáneas por ser elaboradas sin una guía previa y aparecer sin seguir un orden claro y justificado. Sin embargo, estos recuerdos cuando se juntan hablan de esa necesidad de contar de forma casi involuntaria; es una necesidad de liberarme, de vaciar unos sentimientos que emanan ante una realidad que no puedo controlar (Figura 2).



Figura 2. Collage con algunos de los recuerdos visuales recreados.
Fuente: López-Ganet (2021)

Parto de la historia de vida y la autobiografía como metodologías, pero leer a Grada Kilomba (2019) me ha ayudado a dar un paso más, identificando las situaciones que comparto—esos recuerdos, microrrelatos, vivencias o autobiografías espontáneas—como episodios de racismo cotidiano. Su trabajo *Memórias da plantação. Episódios de racismo quotidiano* me ha llevado a revivir muchos momentos que había intentado borrar para restarle importancia a esa parte de mi vida y me ha servido de empujón para compartíroslos. Me culpaba por sentirme mal ante situaciones violentas y fuera de lugar en las que mi realidad como mujer negra siempre era el centro. ¿Realmente era yo la responsable y quien debía aceptar y callar? Según ha ido avanzando mi investigación, he ido casando todo y viendo las cosas desde otras perspectivas. Y es que, tal y como afirma Kilomba (2019), “el racismo no es un problema personal, sino un problema estructural e institucional blanco que las personas negras viven” (p. 226).

Raíces que asoman en Oleiros y Malabo

El 20 de marzo del 2019 pasé la mañana en el CEIP Juana de Vega, el colegio de Nós (Oleiros), escuela localizada en el ayuntamiento en el que nací y crecí. El orientador del centro y personal del ayuntamiento me invitaron a compartir mi realidad como mujer negra en Galicia y sirviera de referente para el alumnado. Al día siguiente era el 21M (Día Internacional contra la Discriminación Racial), así que trabajaríamos el tema a partir de mi trabajo de investigación y mi historia de vida.

Todas las puestas en práctica se habían llevado a cabo alejadas de los dos lugares que sentía como hogar y que entendía como orígenes: Oleiros y Malabo. Me había dicho a mí misma que no repetiría la acción en forma de sesión aislada en la que no pueda conectar con el alumnado en un período largo de tiempo, me había centrado en el trabajo de investigación individual, de lo bubi y familiar. Sin embargo, al ser la propuesta planteada en la tierra que me vio nacer y una semana exactamente antes de que me subiera al avión que me llevaría a Bioko, decidí que intervenir en mis dos orígenes sería la mejor manera de poner fin a la investigación a nivel educativo.

Solo había estado en Guinea Ecuatorial una vez, en 2014. Lo poco que sabía de esa tierra que sentía mía aun sin haber crecido en ella era lo que mi madre me había contado y lo que había leído en los libros devorados desde mi año en Canadá. De repente tenía que asistir a todo cuanto evento hubiera en relación a la cultura bubi, Guinea o África en general. Tenía sed de todo lo que me había faltado.

El 13 de julio del 2018, en el seminario de la UNED *Revisitando las descolonizaciones africanas: 50 años de la independencia de Guinea Ecuatorial*, organizado por el Centro de Estudios Afro-hispanicos (CEAH), hubo una palestra centrada en los proyectos educativos en Guinea Ecuatorial. Me había ido hasta Canadá o India a conocer su sistema educativo, y desconocía el de la tierra con la que soñaba.

Estaría un mes en la isla entre marzo y abril del 2019, sería mi segunda vez y llegaría con las ideas algo más claras. Una parte de mí quería quedarse, pasar una temporada de mi vida allí, así que ese mes sería una oportunidad para conocer de cerca el funcionamiento de alguna escuela.



Figura 3 (izq.). *Puesta en práctica en Oleiros*. Fuente: López-Ganet (2019)



Figura 4 (der.). *Puesta en práctica en Malabo*. Fuente: López-Ganet (2019)

Conclusiones

El viaje personal recogido en estas páginas no solo muestra mi toma de consciencia, sino que supone una herramienta a nivel educativo, una aportación y avance dentro de la academia, una historia más en la que verse reflejada la comunidad negra, un punto de reconexión con África para la diáspora y

un acercamiento para el resto a temas tan necesarios como ausentes. La investigación se convierte en una herramienta para la deconstrucción de estereotipos y prejuicios tanto para mí como para quien forma parte de las acciones en contextos educativos o quien la lee ahora. Adquiere esa postura de espejo, que permite la empatía, el acercamiento y el respeto, permitiendo ahondar en un trabajo individual que mejore la realidad colectiva.

Cada recuerdo ha provocado una investigación exhaustiva que trae conceptos, ideas, herramientas y aportaciones para la deconstrucción de realidades a cambiar en el aula y en el sistema educativo. Este trabajo supone una aportación más para los intentos de investigadores e investigadoras anteriores de descolonizar las artes y la educación. En el caso de la Educación Artística, se ha podido comprobar las posibilidades que tiene una historia de vida para sumarse a la lucha y cambiar las cosas desde el activismo. A través de instrumentos de investigación como la autobiografía, el collage y trabajo con fotografía y vídeo, esta investigación educativa basada en las artes ha podido desarrollarse y compartirse, siendo primero herramientas de reconocimiento y reflexión personal y pasando después a ser el medio para salir del entorno íntimo y doméstico y ser la conexión con el resto.

A pesar de la crisis que vive la educación, para bell hooks (2017) el aula sigue siendo el espacio con las posibilidades más radicales dentro de la academia. Sin embargo, acabamos por utilizarla como plataforma para nuestros intereses oportunistas en vez de hacer de ella un lugar de aprendizaje. “La academia no es el paraíso. Pero el aprendizaje es un lugar en el que el paraíso puede ser creado” (p. 273). La autora afirma que el cambio está en la enseñanza que permita la transgresión: ese movimiento contra las fronteras y más allá de ellas será el que transforme la educación en una práctica de libertad.

Referencias

- Coates, T. N. (2016). *Entre el mundo y yo* (Trad. J. Calvo Perales). Planeta. (Trabajo original publicado 2015).
- Goodson, I. (2012). *Developing Narrative Theory: Life Histories and Personal Representation* [Desarrollando la teoría narrativa: historias de vida y representación personal]. Routledge.
- Hooks, B. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* [Enseñando a transgredir: la educación como práctica de la libertad] (Trad. M. Brandao Cipolla). WMF Martins Fontes. (Trabajo original publicado 1994).
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano* [Memorias de la plantación: Episodios de racismo cotidiano]. Orfeu Negro.
- Leavy, P. (2015). *Method meets art. Arts-Based Research Practice* [Método y arte se encuentran. Práctica de la Investigación Basada en las Artes]. The Guilford P.
- López-Ganet, T., Mesías-Lema, J.M. (2021). La autobiografía como metodología visual introspectiva en la investigación en educación artística. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), 139-158. doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.8553>
- Mesías-Lema, J. M. (2012). *Fotografía y educación de las artes visuales: el fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/23310>
- Mesías-Lema, J.M. (2017). Art teacher training: A photo essay [La formación del profesorado de artes: un foto-ensayo]. *International Journal of Education through Art*, 13(3), 395-404. doi: https://doi.org/10.1386/eta.13.3.395_1
- Mesías-Lema, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó.

“Now there are a lot like you”: an artistic-educational, anti-racist and self-identitarian workshop for Afro-Galician women

Tiffany López-Ganet

Universidad de Granada, España

Abstract

The present work of Educational Research Based on the Arts aims to show the methodological possibilities of autobiography in the field of Art Education in order to share an Afro life story through the arts in a non-formal educational context with Afro-Galician women: is an Afro-feminist collective of black women from Galicia. The approach was to generate reflection, self-acceptance and empowerment in the participants after the implementation of contemporary artistic strategies based on our life stories as black women; recover our history resorting to artistic means. The actions proposed in the workshop have sought to create situations of exchange and movement in the group that would improve our union and allow us to fight together; work with the self-esteem of each one individually to improve the group environment. Only then could we make visible, share, denounce and criticize racist attitudes. We would share our Afro-descendant reality with our “equals” and with others to make it visible. The actions are carried out in a public space such as the Sagrada Familia library in A Coruña, a place where we are not usually a majority, which is a political act. A conscious reflection is provoked in society from our intervention, which empowers the public, fosters their self-knowledge and encourages greater acceptance and respect for oneself and for others.

Keywords: art-based research, art education, anti-racism, afrofeminism, autobiography.

“Ahora hay muchas como tú”: un taller artístico-educativo antirracista y autoidentitario para mujeres afrolegas

Resumen

El presente trabajo de Investigación Educativa Basada en las Artes pretende mostrar las posibilidades metodológicas de la autobiografía en el campo de la Educación Artística de cara a compartir una historia de vida afro por medio de las artes en un contexto educativo no formal con mujeres de Afrolegas: es un colectivo afrofeminista de mujeres negras de Galicia. El planteamiento era generar reflexión, autoaceptación y empoderamiento en las participantes tras la puesta en práctica de estrategias artísticas contemporáneas con base en nuestras historias de vida como mujeres negras; recuperar nuestra historia recurriendo medios artísticos. Las acciones propuestas en el taller han buscado crear situaciones de intercambio y movimiento en el grupo que mejoraran nuestra unión y permitieran que luchásemos juntas; trabajar con la autoestima de cada una a nivel individual para mejorar el ambiente grupal. Solo entonces podríamos visibilizar, compartir, denunciar y criticar actitudes racistas. Compartiríamos nuestra realidad afrodescendiente con nuestras “iguales” y con los demás para hacerla visible. Las acciones se llevan a cabo en un espacio público como la biblioteca de la Sagrada Familia de A Coruña, lugar en el que no solemos ser mayoría, lo que supone un acto político. Se provoca una reflexión consciente en la sociedad a partir de nuestra intervención, que empodera al público, fomenta su autoconocimiento y anima a una mayor aceptación y respeto por una misma y por el resto.

Palabras clave: investigación basada en las artes, educación artística, antirracismo, afrofeminismo, autobiografía.

Introducción

El punto de partida de esta investigación es mi propia historia. Y dentro de ella, lo que más me ha marcado posiblemente en relación con los demás y con el mundo: ser negra en un entorno mayoritariamente blanco. He pretendido rescatar situaciones de mi vida en las que ser mujer negra y bubi hija de la diáspora tuviera especial relevancia a través de una investigación autobiográfica, entendiendo que comprender mi propia realidad es una forma de llegar a comprender otras. Son situaciones que, aun siendo yo la protagonista, son comunes a todo un colectivo. Se trata de acercar esa historia de vida del arteducador al alumnado por medio de estrategias artísticas en contextos educativos. Estas están inspiradas en la realidad que ocultan cada una de esas situaciones personales, el discurso generado por mí como forma de empoderamiento y autocuidado y las referencias bibliográficas y artísticas que fueron apareciendo en el transcurso de la investigación.

De todas las posibles herramientas de trabajo, esta investigación se apoya en las artes. De todos los espacios para generar un cambio, esta investigación se centra en el contexto educativo. Y de todos los motores de la investigación, este trabajo toma la historia de vida de una arteducadora negra como punto de partida. He querido acercar mi historia, compartirla con el alumnado, generar conciencia a partir de ella y sentir sus impresiones y reflexiones. Lo orgánico y versátil de mis vivencias hace de esta investigación una posible referencia: lo íntimo del archivo fotográfico doméstico, mi exploración a través de la cámara, los viajes de regreso al origen (Bioko, Guinea Ecuatorial), cada intervención en el aula (en A Coruña, Ottawa, Anantapur y Malabo) y la construcción de un discurso a partir de todo lo que me envolvía.

Ahora hay muchas como yo

Esta investigación bebe del trabajo de personas que ponen raza, género, cultura y poder en el centro, y recurren a sus herramientas para contar su historia y conectarnos a nivel colectivo. Silenciamiento, invisibilidad, falta de referentes de calidad, soledad de la mujer negra, sistema de privilegios, mitemización, empoderamiento, mirada paternalista, sociedad hegemónica, sororidad, colorismo, estereotipos, racismo y machismo estructural. Son incorporaciones que he hecho a mi vocabulario gracias al afrofeminismo y sus diálogos. Las opresiones se cruzaban, ese era el centro de la conversación; lo que Kimberlé Crenshaw (1989) acuñó como interseccionalidad. Machismo y racismo golpeando a la vez. La jurista afroamericana recurrió al término para definir el complejo sistema de estructuras de opresión en el que raza y género interactúan generando también complejas formas de discriminación (Cubillos, 2015).

¿Que cómo me identifico? Me dijeron que era mulata, y así me definí hasta no hace tantos años. Después descubrí lo que escondía y abandoné el término. Entonces pasé a ser negra. Conocí a mucha gente parecida a mí, éramos afrodescendientes. Para muchos, los que estamos en el limbo no somos negros auténticos, tampoco africanos. ¿Afroespañola?, ¿afrogalega? Entre mi gente puedo ser solo Tiffany. O Ebebe, mi nombre bubi.

Veo el cartel de Afrogalegas de “No me llames negrita, llámame negra” en 2018, me siento identificada y me uno (Figura 1). Leo ¿Y tú, por qué eres negro? (2018), me emociona cada página, busco a Rubén H. Bermúdez en redes sociales y me declaro su admiradora. Se organizan encuentros en los que lo afro está en el centro de la conversación y asisto ya sean en A Coruña, Santiago, León, Madrid, Lisboa u Ottawa. Me sumerjo en un mundo en el que me veo reflejada como nunca antes lo había hecho a través de libros, películas, performances, teatro, canciones, charlas y un sinfín de formatos.



Figura 1. *No me llames negrita, llámame negra.*
Fuente: Afrogallegas (2018)

La sesión comenzó por compartir el microrrelato que nos unía y protagonizaba la acción: “Ayer te vi por Coruña.” “Creo que te conozco, eres la dependienta de Zara.” “¿Eres tú la modelo de Multiópticas?” Ni iba por Coruña, ni trabajo en Zara, ni soy yo la del anuncio de gafas. “Ah, es que ahora hay muchas como tú” (Figura 2). Tras presentar el proyecto, hablamos de ese canon de belleza imposible a través de la comparativa entre la vídeo-performance de Marina Abramovic *Art must be beautiful*. *Artist must be beautiful* y la mía. Después, compartí con ellas los recuerdos visuales en forma de collage y los microrrelatos, creándose un diálogo importante al sentir que la curiosidad se convertía empatía por haber vivido lo mismo en muchos casos.



Figura 2. *Muchas como yo.*
Fuente: López-Ganet (2019)

Sentadas en círculo, fuimos parándonos en cada imagen y recuerdo para llevar a cabo la acción correspondiente como es el caso de “Espejito, espejito mágico”, en el que trabajamos nuestra autopercepción y cómo nos ven a través del autorretrato sobre un espejo que trajeron ellas de casa y que refleja ese espacio seguro que queremos que sea nuestro hogar. Tras contemplar nuestro reflejo, reflexionar y representarnos, nos los intercambiamos poniéndonos en la piel de la otra persona. De nuevo con el espejo de cada una, comentamos la importancia del nombre y de ser nombrada, de pertenecer al grupo; la reflexión final permitió que cada una alzara la voz para compartir cómo se sentía o dejarlo escrito en su espejo. Con todas las intervenciones, decidimos ocupar el espacio público que era esa biblioteca de A Coruña, quedándose nuestros espejos entre los libros para interactuar con quien llegara y contar, a nuestra manera, nuestra historia (Figura 3).



Figura 3. *Composición con imágenes de la puesta en práctica con Afrogalegas.*
Fuente: López-Ganet (2021)

Conclusiones

La investigación se convierte así en una herramienta para la deconstrucción de estereotipos y prejuicios a través de mi historia de vida y mi investigación, que no solo me sirve a mí, sino que también a quien forma parte de las acciones en contextos educativos o quien la lee ahora. Adquiere esa postura de espejo —como aquel en el que me miraba al desenredarme el pelo o esos en los que se ve reflejado el alumnado—, que permite la empatía, el acercamiento y el respeto, permitiendo ahondar en un trabajo individual que mejore la realidad colectiva.

A través de instrumentos de investigación como la autobiografía, el collage y trabajo con fotografía y vídeo, esta investigación educativa basada en las artes ha podido desarrollarse y compartirse, siendo primero herramientas de reconocimiento y reflexión personal y pasando después a ser el medio para salir del entorno íntimo y doméstico y ser la conexión con el resto. Cada recuerdo ha sido el motor de una investigación exhaustiva que profundiza en conceptos, ideas, herramientas y aportaciones para la deconstrucción de realidades a cambiar en el aula y en el sistema educativo (Figura 4). Este trabajo supone una aportación más para los intentos de investigadores e investigadoras anteriores de descolonizar las artes y la educación, pudiendo comprobarse en este caso las posibilidades que tiene una historia de vida para sumarse a la lucha y cambiar las cosas en Educación Artística.



Figura 4. Fotografía de la exposición *Todos los tonos de la rabia* (MUSAC).
Fuente: López-Ganet (2019)

Referencias

- Bermúdez, R.H. (2018). *Y tú, ¿por qué eres negro?* PHREE+Motto.
- Coates, T. N. (2016). *Entre el mundo y yo* (Trad. J. Calvo Perales). Planeta. (Trabajo original publicado 2015).
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics [Desmarginalizando la intersección de raza y sexo: una crítica feminista negra de la doctrina de la antidiscriminación, la teoría feminista y las políticas antirracistas]. *University of Chicago Legal Forum*, (140), 139-167.
- Cubillos, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora, Revista Internacional de Ética y Política*, (7), 119-137.
- Goodson, I. (2012). *Developing Narrative Theory: Life Histories and Personal Representation* [Desarrollando la teoría narrativa: historias de vida y representación personal]. Routledge.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano* [Memorias de la plantación: Episodios de racismo cotidiano]. Orfeu Negro.
- López-Ganet, T., Mesías-Lema, J.M. (2021). La autobiografía como metodología visual introspectiva en la investigación en educación artística. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), 139-158. doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.8553>
- Mesías-Lema, J.M. (2012). *Fotografía y educación de las artes visuales: el fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/23310>
- Mesías-Lema, J.M. (2017). Art teacher training: A photo essay [La formación del profesorado de artes: un foto-ensayo]. *International Journal of Education through Art*, 13(3), 395-404. doi: https://doi.org/10.1386/eta.13.3.395_1
- Mesías-Lema, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó.

Black population in the history of technological arts and architecture in Brazil: component for brazilian education

Henrique Cunha Junior

Africanidades, Brasil

Abstract

Brazil constitutes a large collection of construction technologies and African heritage architectures. The knowledge of Africans and Afro-descendants can be found in all areas of knowledge. All professions from the Brazilian slave period featured African craftsmen and African descendants. Due to population effects and transfers of knowledge and culture, we can say that Africans colonized Brazil. In this article we present four examples of the contribution of Africans present in Brazilian technological and architectural history. These examples are not part of education manuals and introducing them is a change in the educational paradigm in Brazil. The African diaspora was people, knowledge and agricultural and constructive technologies.

Keywords: African Diaspora in Brazil, architectures produced by Africans; technological devices produced by Africans.

Población negra en la historia de las artes tecnológicas y arquitectura en Brasil: componente para la educación brasileña

Resumen

Brasil constituye una gran colección de tecnologías de construcción y arquitecturas de herencia africana. El conocimiento de africanos y afrodescendientes se puede encontrar en todas las áreas del conocimiento. Todas las profesiones del período esclavista brasileño incluían artesanos africanos y descendientes de africanos. Por efectos poblacionales y transferencias de conocimiento y cultura, podemos decir que los africanos colonizaron Brasil. En este artículo presentamos cuatro ejemplos de la contribución de los africanos presentes en la historia tecnológica y arquitectónica brasileña. Estos ejemplos no forman parte de los manuales educativos y su introducción es un cambio en el paradigma educativo en Brasil. La diáspora africana fue la gente, el conocimiento y las tecnologías agrícolas y constructivas.

Palabras clave: Diáspora africana en Brasil, arquitecturas producidas por africanos; dispositivos tecnológicos producidos por africanos.

População negra na história das artes tecnológicas e na arquitetura no Brasil: componente para educação brasileira**Resumo**

O Brasil constitui um grande acervo de tecnologias construtivas e de arquiteturas de herança africana. O conhecimento de africanos e afrodescendentes pode ser encontrado em todas as áreas do conhecimento. As profissões todas do período escravista brasileiro apresentaram artífices africanos e descendentes de africanos. Devido aos efeitos populacionais e as transferências de conhecimentos e cultura podemos dizer que os africanos é que colonizaram o Brasil. Nesse artigo apresentamos quatro exemplos da contribuição de africanos presentes na história tecnológica e arquitetônica brasileira. Esses exemplos não fazem parte dos manuais de educação e introduzi-los é uma mudança de paradigma educacional no Brasil. A diáspora africana foram pessoas, conhecimentos e tecnologias agrícolas e construtivas.

Palavras chaves: Diáspora africana no Brasil, arquiteturas produzida por africanos; engenhos tecnológicos produzidos por africanos.

CIVAE 2021 | July 14 -15, 2021

Henrique Antunes Cunha Junior,²

3rd Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

BLACK POPULATION IN THE HISTORY OF TECHNOLOGICAL ARTS AND ARCHITECTURE IN BRAZIL. Component for Brazilian education.

Henrique Cunha Junior / Professor of Education.

Universidade Federal do Ceará – UFC – Ceará – Brazil.

Visiting Professor – Universidade Federal da Bahia – Bahia – Brazil.

**Black population as a
population of the African
diaspora in Brazil**

**During slavery all professions
were of Africans and of African
descent**

**Black population composed of
enslaved, semi-enslaved, freed
and free.**

Four prominent areas in architecture:

- ❑ Construction of farmhouses in the state of Minas Gerais during the 19th century. Coffee production cycle.
- ❑ Production of equipment in sugar mills 17th and 18th centuries. Sugar Cycle.
- ❑ Production of churches in Minas Gerais and Mato Grosso 17th century. Gold cycle.
- ❑ Production of sloops throughout the Brazilian coast 16th to 19th centuries.



Sensitive practice in general baccalaureate arts subjects

María del Carmen Chacón Vázquez¹, Amelia Molina García²,
Rosa María González Victoria³

¹Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Dirección de Promoción Cultural

²Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Área Académica de Ciencias de la Educación

³Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Área Académica de Ciencias de la Comunicación

Abstract

Art education provides the human experience with sensitive practices that are signified through internal expressions promoted by emotions, personality, and ability. The research in question analyzes the teaching narratives about the sensitive practice in the educational experiences in an arts subject of the baccalaureate level (upper secondary) in a Mexican public school. The research approach is of a hermeneutic type, whose central research questions are: how is sensitive practice? What is its essence and its way of being? Is it possible to be shown and demonstrated? Sensitive practice is objectified from theater, dance, visual arts, and music, which are instructed through a subject of artistic exploration. The data collection was carried out during July-December 2020, from the virtual mode, due to the context of confinement due to the Covid-19 pandemic. It is recognized that both teachers and students have dispensed with the process of socialization face to face with their peers, so that part of the findings demonstrate the sensitive practice from the current environment and the objective situations in it are determined. Teachers assume their artistic training and objectify themselves in their educational practice.

Keywords: sensitive practice, art education, baccalaureate, reflective process.

La práctica sensible en asignaturas de artes de bachillerato general

Resumen

La educación artística provee a la experiencia humana de prácticas sensibles que se significan a través de expresiones internas promovidas por las emociones, la personalidad y la habilidad. La investigación que nos ocupa analiza las narrativas docentes sobre la práctica sensible en las experiencias educativas en una asignatura de artes del nivel bachillerato (secundaria alta) en una escuela pública mexicana. El enfoque de investigación es de tipo hermenéutico, cuyas preguntas centrales de investigación son: ¿cómo es la práctica sensible?, ¿cuál es su esencia y su modo de ser?, ¿es posible ser mostrada y demostrada? La práctica sensible se objetiva desde el teatro, la danza, las artes visuales y la música que se instruyen mediante una asignatura de exploración artística. La recogida de datos se realizó durante julio-diciembre de 2020 desde la modalidad virtual, debido al contexto de confinamiento por la pandemia de Covid-19. Se reconoce que tanto docentes como estudiantado han prescindido del proceso de socialización cara a cara con sus pares, por lo que, parte de los hallazgos, demuestran que la práctica sensible desde el entorno actual determina las situaciones objetivas en éste; los docentes se asumen en su formación artística y se objetivan en su práctica docente.

Palabras clave: práctica sensible, educación artística, bachillerato, proceso reflexivo.

Introducción

Abordar la experiencia de la práctica sensible desde una perspectiva hermenéutica permite revisar algunos aspectos de reflexión y construcción de la práctica sensible en el desarrollo de la labor docente en la enseñanza de las artes. En un primer momento se parte de la aproximación de lo que en esencia es la práctica sensible. Ingarden plantea la interacción entre una situación objetiva con una experiencia estética, para suspender lo que ocurre entre la razón y la emoción. Allí surgen los conceptos de comprensión-comprehensión para el análisis de la experiencia educativa de las artes. Por último, se concluye en el acercamiento a las posibilidades del análisis interpretativo que el docente de artes aplica para llevar a cabo su experiencia como artista-docente.

La comprensión de la práctica sensible

Se comprende a la práctica sensible como un elemento de la educación artística, cuya comprensión lleva a dificultades específicas. De acuerdo con Santoianni y Striano (2006) la práctica es un dominio que se construye en el quehacer histórico y en el social, es el hacer en un contexto compuesto por una estructura de significados que devienen en situaciones objetivas. Por su parte, lo sensible en Gardner (1997) se demuestra a partir de emociones, habilidades y personalidad que se hallan dentro del sujeto y que es capaz de externarse a través de la interacción social, esto es lo real en una experiencia educativa.

La dificultad para captar lo sensible en lo artístico se observa en lo subjetivo, dado que todos los seres humanos sentimos y se da por supuesto que hay un potencial de expresión en ello, que no precisamente se expresa en el campo de las artes. Es en la vida cotidiana en la que la sorpresa, la admiración, el gusto y lo desagradable se presentan en un sinfín de situaciones. Si estas sensaciones se ubican en una experiencia educativa, se espera un aprendizaje de ello, el cual está dado por la expresión que emana de una práctica sensible.

De acuerdo con Sánchez (2010), la comprensión proviene de un conocimiento reflexivo y de una experiencia estética, por lo que el conocimiento reflexivo es la concretización de una experiencia estética. Es decir, mediante la experiencia que va teniendo el sujeto del arte se va experimentando y por ende, vivenciando la creatividad, que ha de transitar desde la sensibilidad artística acompañada de técnicas para desarrollar la capacidad de la expresión creativa mediante el arte. Por más que la persona tenga sensibilidad creativa, si no hay una intencionalidad en la transmisión y acompañamiento técnico en la expresión, difícilmente habrá producción artística. Por tanto, a continuación, se presenta una tabla en la que se especifican los momentos para la producción, comprensión y análisis de la práctica sensible.

Tabla 1. Comprensión de la Práctica Sensible. (Elaboración propia)

Práctica Sensible	Teatro	Danza	Música	Artes visuales
	Improvisación con objetos	Secuencia corporal rítmica	Ritmos sonoros	Collage
Experiencia	Objetivo: Experimentar creatividad y sensibilidad artística apoyados en técnicas para el desarrollo de capacidades de expresión en el Teatro, la Danza, la Música y el Arte visual. Práctica sensible contenida por la experiencia, el acontecimiento y la acción que se demuestran en el interior del sujeto como la emoción, la habilidad y la personalidad exteriorizada en expresiones.			
Expresiones subjetivas (las que emanan)				
Acontecimiento	La producción de imágenes sensibles. Esfuerzo en comunicar a otros su experiencia sensible. Representación de objetos reales.			
Situación objetiva				
Acción	Comprensión de la práctica sensible. Conocimiento reflexivo.			

De acuerdo con el esquema anterior, la unidad estructural esencial se señala como la comprensión del arte, a través de la práctica sensible que emana de las expresiones producto de la imaginación, las cuales se promueven en la educación artística, como puede ser el teatro, la danza, la música y las artes visuales. Cada una de las artes tiene características objetivas de expresión particulares a ella, como son: la improvisación con objetos, una secuencia corporal rítmica, ritmos sonoros y collage, respectivamente. Con la experiencia de tales producciones hay posibilidad de experimentar la creatividad y sensibilidad artística, que van apoyadas en técnicas para el desarrollo de capacidades de expresión en las artes mencionadas (Teatro, Danza, Música y Arte Visual).

Por otro lado, la práctica sensible, conformada por la experiencia, el acontecimiento y la acción, se demuestran en el interior del sujeto como la emoción, la habilidad y la personalidad exteriorizada en expresiones, las cuales, al emanar, lo hacen mediante acontecimiento, que no es otra cosa que la producción de imágenes sensibles, el esfuerzo en comunicar a otros su experiencia sensible y la representación de objetos reales, lo que nos lleva a la situación objetiva del acontecimiento. Finalmente, en la acción identificamos el sentido comprensivo de la práctica sensible, la cual está aunada al conocimiento reflexivo.

En esta revisión de la práctica sensible, es muy importante considerar la dimensión subjetiva de la producción, ya que de acuerdo con Husserl (2011) “la subjetividad es la condición de posibilidad de toda constitución, pero no la única. La constitución es el proceso que implica diferentes instancias constituyentes entrelazadas como la subjetividad, el mundo de la vida, el cuerpo y la intersubjetividad” (p.35). A continuación, se revisan algunos aspectos de reflexión y construcción de la práctica sensible en el desarrollo de la labor docente en la enseñanza de las artes.

Los docentes en la práctica sensible

La reflexión crítica deviene como consecuencia natural de la comprensión de la práctica sensible. Sánchez (2010), al referirse al impulso vital artístico, menciona que éste adquiere significado cuando se identifica al mediador en su función social. El mediador en este caso es el docente, el cual realiza la interacción entre la experiencia, el acontecimiento y la acción. El docente es un profesional del teatro, de la danza, del arte visual y de la música. En su formación inicial (como artista en su campo) ha recibido la práctica sensible para adquirir experiencias que lo han formado como artista en alguna disciplina artística. En este sentido, cuando ingresa al campo educativo (lo propiamente pedagógico) en nivel del bachillerato, aporta sus expresiones y situaciones objetivas para el desarrollo de la práctica sensible. La experiencia como docente la adquiere en las aulas, en este proceso se va comprometiendo con la enseñanza, de tal manera que pueda alcanzar las cualidades internas que demuestren su empeño y compromiso en la educación artística.

De acuerdo con Day (2012), el docente adquiere dimensiones éticas y morales de la vida, se distingue por su compromiso emocional y pensamiento crítico, en donde no hay desconexión entre la cabeza y el corazón, en ello va la práctica sensible de la educación artística. En consecuencia, el docente es el sujeto que se compromete con la práctica sensible, con la que pretende poner en diálogo su experiencia. De ahí que, de acuerdo con el autor, la experiencia docente, la trayectoria en la práctica formativa y experiencial, van dando un cariz particular al ejercicio del profesorado. Es decir, y para el caso que nos ocupa, es el autor creativo que facilita el tránsito hacia una determinada experiencia para unirse a una situación objetiva. La tarea del artista-docente es descubrir el sentido de la situación objetiva expresada por medio de la práctica sensible. A esta tarea se le llama interpretación de la práctica sensible.

La interpretación de la práctica sensible

El filósofo Roman Ingarden (1893-1970) es usualmente conocido como el padre de la Estética de la Recepción. Fue alumno destacado de Edmund Husserl (1859-1938). Desarrolla la fenomenología hermenéutica en la teoría literaria, por lo que constituye una referencia esencial en el análisis de las narrativas de los artistas-docentes. Es así que, en este estudio se toman algunas señales orientadoras de Ingarden, para abordar la interpretación de la práctica sensible. De acuerdo con Hernández (2003), la obra de arte se concretiza frente al receptor, puesto que en ella se expresan elementos potenciales indeterminados: lugar, tiempo, evento, personaje, no totalmente cualificados. Sin embargo, estos objetos reales se representan como si fueran totalmente determinados. Para Ingarden, el valor estético es el que suspende a la obra de arte. Es en este sentido que la práctica sensible arroja la expresión que emana y su significación objetiva. Por lo que eminentemente este es un problema epistemológico para adoptar una posición metafísica en el sentido fenomenológico. Esto, de acuerdo con Husserl (2011), evoca a la subjetividad trascendental, ya que ésta solo puede construir un mundo objetivo si está encarnada en un cuerpo, forma parte de un mundo social y comparte un mundo histórico-cultural. De ahí que la subjetividad constituyente sea constituida en interacciones intersubjetivas; en las interrelaciones entre sujetos que están referidos a un mismo mundo; y el mundo ha de concebirse como un ámbito de experiencia común y público.

Comprensión de la práctica sensible

Desde la perspectiva de Ingarden, hay tres modos que se interrelacionan en el abordaje de la comprensión para objetivar la práctica sensible. El primer modo es el conocimiento reflexivo pre-estético; el segundo, la experiencia estética, que conduce a la concretización estética de la obra; y el tercero, el conocimiento reflexivo de la concretización del valor estético de la obra. Para dar cuenta de cómo se podría reconstruir, hermenéuticamente, la objetivación de la práctica sensible, retomamos los tres modos mencionados para comprender las expresiones artísticas estudiadas.



Figura 1. Ejemplos de la comprensión de la práctica sensible.

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la figura 1, el primer modo, nos sugiere el conocimiento reflexivo que los ejecutantes tuvieron que “conocer” para que intencionalmente buscaran las técnicas de expresión artística que transmitieran en el contenido de la obra. En este sentido, el primer momento de la ejecución es meramente una “cuestión técnica”, pre-estética, que se va cargando de una idea sintética (expresión estética) en el acontecimiento, que al transitar por la experiencia estética (la acción) de los alumnos-ejecutantes, se va concretizando –en el tercer momento- mediante las cualidades manifestantes de la obra. Por ejemplo, la sorpresa, la admiración, el gusto, lo desagradable son expresiones que emanan de la obra de arte con valores pre-estéticos, así, la recepción de una obra de arte no puede ser completamente racional o completamente emocional; es la transición e interacción intersubjetiva entre los momentos estéticos del creador y su(s) receptor(es).

Conclusiones

De lo expuesto, se desprende que el alumno-ejecutante no necesariamente ha de interactuar en los modos que se interrelacionan en el abordaje de la comprensión para objetivar la práctica sensible. Al contrario, se visualiza que en ellos la experiencia de la práctica sensible se encuentra en el conocer la técnica para la ejecución artística del teatro, la danza, la música y las artes visuales. Así mismo, al conocer la técnica ocurre la producción de imágenes que le permite entregar la experiencia sobre la práctica sensible. Lo que toca al docente, de acuerdo con Sánchez (2010), es la concretización que puede ocurrir como un conjunto de condiciones que interactúan entre sí. Por lo que el conocimiento reflexivo del primer modo, planteado por Ingarden, se integra de manera equilibrada entre razón y emoción, lo cual lleva a la experiencia estética del segundo modo. El conocimiento reflexivo del docente permite poner a prueba la validez de las concretizaciones y de autorregular el proceso de la experiencia estética. De ahí que la aproximación a las cualidades emocionales se halla en equilibrio con las racionales del tercer modo.

Agradecimientos

Queremos agradecer de manera muy especial a los docentes y estudiantes que han compartido sus espacios de creación de la práctica sensible, porque sus experiencias de construcción nos han ido permitiendo una aproximación sensible en el proceso comprensivo de las artes en la educación o la educación para las artes. Así también, agradecemos a Carolina Durán Chacón la realización del video.

Referencias

- Day, C. (2012). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.
- Hernández, W. (2003). Roman Ingarden (1893-1970). La obra de arte literaria. *A Paste Rei*, 25, 1-86. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/ingarden.pdf>
- Husserl, E. (2011). *La idea de la fenomenología* (traducción de Jesús Adrián Escudero). Barcelona: Herder.
- Sánchez, A. A. (2010). El crítico literario como lector esteta o espectador de opalescencias. En Vergara, G. & Mendoza, J. L. (Ed.), *Teoría literaria y hermenéutica* (pp. 38-58). México: Praxis.

The ludic-aesthetic-poetic universe in music education: a philosophical approach

Renato Cardoso

Instituto de Artes da UNESP-SP, Brazil

Abstract

In investigating the formation of knowledge and human identity, Edgar Morin, thinker of complexity, underscored that there is much more to human understanding than just rationality. Incorporating Morin's contributions to music education philosophy, in this paper, I discuss the concept of ludic-aesthetic-poetic universe and its capability to contemplate and surpass the role of rationality in musical knowledge. To this end, I adopt the philosophical method of synopsis, which consists of constructing one's own perspective deliberately viewing together of aspects of human experience. The ludic is an element of culture, described as significant form, as social function, transcending immediate life needs in which individuals fully commit to an activity that belongs to a specific dimension of life. The aesthetic is related to sensuous experience and its power to subjective transformation. As an end in itself, it is not exclusively related to arts. There is an aesthetic dimension of being. The poetic is the manifestation of living poetry, the utmost state of meaning-making. Taken together, the ludic, aesthetic and poetic dimensions of experience expand the archaic notion of "knowledge equals reason", opening a window of opportunity to consider the arts generally and music specifically as an important component for the construction of knowledge in educational contexts.

Keywords: Music Education, Philosophy, Aesthetic, Musical knowledge, Complexity.

El universo lúdico-estético-poético en la educación musical: un enfoque filosófico

Resumen

Al investigar la formación del conocimiento y la identidad humana, Edgar Morin, pensador de la complejidad, subrayó que hay mucho más en la comprensión humana que la simple racionalidad. Incorporando las aportaciones de Morin a la filosofía de la educación musical, en este artículo se discute el concepto de universo lúdico-estético-poético y su capacidad para contemplar y superar el papel de la racionalidad en el conocimiento musical. Para ello, adopto el método filosófico de la sinopsis, que consiste en construir la propia perspectiva viendo deliberadamente en conjunto aspectos de la experiencia humana. Lo lúdico es un elemento de la cultura, descrito como forma significativa, como función social, que trasciende las necesidades vitales inmediatas en las que los individuos se comprometen plenamente con una actividad que pertenece a una dimensión específica de la vida. La estética está relacionada con la experiencia sensorial y su poder de transformación subjetiva. Como fin en sí mismo, no se relaciona exclusivamente con las artes. Hay una dimensión estética del ser. Lo poético es la manifestación de la poesía viva, el estado supremo de creación de significado. En conjunto, las dimensiones lúdicas, estética y poética de la experiencia amplían la noción arcaica de "conocimiento es igual a razón", abriendo una ventana de oportunidad para considerar las artes en general y la música específicamente como un componente importante para la construcción del conocimiento en contextos educativos.

Palabras clave: educación musical, filosofía, estética, conocimiento musical, complejidad.

Introduction

The topic of this paper is the concept of ludic-aesthetic-poetic universe in music education. This concept will be presented and discussed in relation to the subject matter of musical knowledge and rationality. This paper reports one result of my PhD thesis, entitled *O conhecimento musical na perspectiva da complexidade: possibilidades para a educação musical (Musical knowledge in the perspective of complexity: possibilities for music education, CARDOSO, 2020)*.

I'm going to focus on the ludic, the aesthetic and the poetic dimensions as an alternative to a more reductionistic view of knowledge, that traditionally asserts that knowledge equals to reason or that knowledge is obtained by exclusive means of reasoning. Another way this viewpoint is presented is that reason dictates what is and what is not knowledge. What that normally means is that the object of knowledge must be portrayed in a way that only what can be measured, explained, calculated count as knowledge.

And we, in the field of arts, education and humanities in general, have more to add to this reductive take on knowledge. Particularly, as music teachers, we have to convey a broader sense of knowledge to encompass creative and expressive music making and listening. First of all, I'll present the selected field of study and theoretical framework. Second, we will look at the proposed definition to the terms ludic, aesthetic and poetic. And finally, I'll show how these are related to music education practice.

Let's start with a brief description of the field of study and a justification for the selected theoretical framework. Investigations about musical knowledge and its role in music education have been conducted since the 1970s in the academic field of Music Education Philosophy, specially if we are considering english speaking productions. Authors such as Bennet Reimer in his *Philosophy of Music Education* (1970) is the most important figure at that early point. Over the decades, other authors such as Keith Swanwick, *Musical Knowledge* (1994) and David Elliot and Marissa Silverman, *Music Matters 1st and 2nd editions* (1995, 2015) also made some contributions to what is musical knowledge and how we can use this core concept to justify music education practice in schools and in non-formal learning.

One common methodology in Music Education Philosophy is the the philosophical method of synopsis, which consists of constructing one's own perspective deliberately viewing together aspects of human experience. In synopsis, one aims to develop a specific philosphical perspective "while building on the views of other philosophers" (JORGENSEN, 2006, p.191). These attempts to relate knowledge to what we mediate in music education may come across very different of what an already established field of philosophy has being investigating over centuries.

In this sense, I adopted the theoretical framework of complexity, also called complex thought, particularly in the writings of the french thinker Edgar Morin. In his six volumes work called *The Method* (1977, 1980, 1986, 1991, 2001, 2004), published over three decades, he writes, among other things, about how knowledge came to be addressed in philosophy as well as in science, to propose a more complex view on the matter. Morin views what he calls "closed rationality" as a limited approach to knowledge in which one can only know what fits into an established model of explicable phenomenon. In this sense, every human experience that cannot be explicitly explained cannot reach the status of knowledge production.

Definition of terms

To further understand the theoretical implications of complex thought, I proceed now to the definition of the main terms. The ludic-aesthetic-poetic universe offers not only a field in which knowledge can be produced and mediated, but also functions as a way to generate meaning-making experiences. This encompasses a broader aspect of knowledge that fits the diversity of experiences and context we can offer as music educators.

The ludic is an element of culture, described as significant form, as social function, transcending immediate life needs, in which individuals fully commit to an activity that belongs to a specific dimension of life. Considering the contributions of Morin and Johan Huizinga, *Homo Ludens* (2000), the act of play occurs in a different dimension of everyday life. This allows individuals to experience situations of conflict, cooperation, and of risk, free of consequences to their actual life. The player is aware that he/she is playing a game.

This relation between everyday life and play can also be conceived in the field of arts. This “suspension” of everyday life by entering another dimension of experience has great cognitive value.

The aesthetic is related to sensuous experience and its power to subjective transformation. As an end in itself, it is not exclusively related to arts. There is an aesthetic dimension of being. The aesthetic is better understood as a state of mind, related to a person, not to an object, and may be its definition in traditional aesthetics. This implies that we can aesthetically experience any object, whether it is an art object or a functional object. This means that any sound experience can be felt as an aesthetic experience, such as cars passing through, people talking, an unexpected sound, and so on.

The poetic is the manifestation of living poetry, the utmost state of meaning-making. It encompasses the two precedent terms. It can be experienced in self-other relationships, in communal experience, in imaginary or aesthetic relations. It is a state in which both world and being are mutually transfigured.

If it is true that this utmost state of being cannot be always achieved in music education contexts, I argue that the main aspect to take into account is to highlight what is possible as an artistic and musical experience. So, we have to bear in mind this ideal aspect of musical experience, in order to guide our actions in music teaching.

Music education practice

Moving on to the last part, we will discuss the impact of these concepts to music education practice. We looked at the suspension of everyday life, by entering in a ludic, aesthetic or poetic dimension, as an experience with great cognitive value. I also pointed out that any sound experience can be felt as an aesthetic experience and that the poetic dimension is a guiding star in a musical education trajectory. Taken together, the ludic, aesthetic and poetic dimensions of experience expand the archaic notion of “knowledge equals reason”, opening a window of opportunity to consider the arts generally and music specifically as an important component in the search for a broader notion of knowledge and for the unveiling of human condition in musical education practice.

Conclusions

This paper has discussed how the ludic-aesthetic-poetic universe can highlight possible trajectories to music and arts in education. From the theoretical framework of complexity, I constructed through a synoptic methodology the impact of these concepts to music education practice. As a result, I argued that music and art education can help broaden notions of knowledge and contribute to the unveiling of human condition, topics which are close to the complexity project for epistemology and education.

References

- Cardoso, R. (2020). *O conhecimento musical na perspectiva da complexidade: possibilidades para a educação musical*. Tese (doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista (UNESP), p.264.
- Elliott, D., Silverman, M. (2015). *Music Matters: A Philosophy of Music Education, 2nd Edition*. Oxford University Press: New York.
- Jorgensen, E. (2006). On philosophical Method. In R. Colwell (Ed.), *MENC Handbook of Research Methodologies* (pp.176-198). Cary: Oxford University Press, 2006.
- Morin, E. (1977). *O Método 1: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011a.
- Morin, E. (1980). *O Método 2: a vida da vida*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011b.
- Morin, E. (1986). *O Método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011c.
- Morin, E. (1991) *O Método 4: as ideias: habitat, vida, costumes, organização*. Porto Alegre, Ed. Sulina, 2011d.
- Morin, E. (2001). *O Método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012.
- Morin, E. (2004). *O Método 6: ética*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011e.
- Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London and New York: Routledge.

History of Ethnomusicology: some aspects of remodelling a MA seminar

Marco António Roque de Freitas

Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança (INET-md), Portugal

Abstract

There is a growing trend to use storytelling techniques as a research and teaching tool. In the case of Anthropology and Ethnomusicology, one can say that storytelling is an integral part of ethnography itself, not only regarding the activities carried out during fieldwork but also in writing a thesis and a book. At the most basic level, the idea of “telling a story” can convey ideas and help people make sense of personal or collective experiences. Aiming for a comprehensive understanding of the way a musical culture “is learned and the materials used to teach it” (Nettl 2015), I will explain how I managed to adapt storytelling techniques to my teaching experiences at NOVA-FCSH. To that end, I will detail the remodelling process of an MA seminar entitled “History of Ethnomusicology”, focusing on the period from 1870 to 1990. How to engage MA students to identify and understand historical processes related to the study of music and Ethnomusicology? I found answers not necessarily in changing the content – which mostly remained the same – but in adopting new teaching techniques, most notably focusing on storytelling practices and the adoption of a three-part structure: I. cold open, II. Exposition, III. Discussion.

Keywords: Ethnomusicology, Applied Ethnomusicology, Storytelling, Teaching, Music, Expressive culture.

Historia de la etnomusicología: algunos aspectos de la remodelación de un seminario de Máster.

Resumen

Existe una tendencia creciente a utilizar técnicas de narración como herramienta de investigación y enseñanza. En el caso de la Antropología y la Etnomusicología, se puede decir que la narración es una parte integral de la etnografía misma, no solo en lo que respecta a las actividades realizadas durante el trabajo de campo, sino también en la redacción de una tesis y un libro. En el nivel más básico, la idea de “contar una historia” puede transmitir ideas y ayudar a las personas a dar sentido a las experiencias personales o colectivas. Con el objetivo de lograr una comprensión integral de la forma en que “se aprende una cultura musical y los materiales que se utilizan para enseñarla” (Nettl 2015), explicaré cómo logré adaptar las técnicas de narración a mis experiencias docentes en NOVA-FCSH. Para ello, detallaré el proceso de remodelación de un seminario de maestría titulado “Historia de la etnomusicología”, centrado en el período de 1870 a 1990. ¿Cómo involucrar a los estudiantes de maestría en la identificación y comprensión de procesos históricos relacionados con el estudio de la música y la etnomusicología? Encontré respuestas no necesariamente en cambiar el contenido, que en su mayoría permaneció igual, sino en la adopción de nuevas técnicas de enseñanza, principalmente centrándose en las prácticas de narración y la adopción de una estructura de tres partes: I. Cold open, II. Exposición, III. Discusión.

Palabras clave: Etnomusicología, Etomusicología aplicada, Storytelling, Docencia, Música, Cultura expresiva.

Introduction: teaching paradigms and applied ethnomusicology

Ethnomusicologists have been looking for alternatives to teaching models that rely on a non-interactive exposition of contents to heterogeneous classes. Although most literature deals with teaching in world music ensembles (Solis 2004), there has also been a great emphasis in deconstructing Western classical music's predominance on schools and conservatories (Blacking 1973; Kingsbury 1988; Nettl 1989). More recently, the influence of Ethnomusicological theory and method on more practical aspects of music education has been notably effective in cross-cultural studies related to music cognition and children's music cultures (Campbell 2003), and general performance-related behaviour and creative production at school (Côte-Real 2011). Indeed, most of these studies focus on music's role to promote equality, tolerance, and diversity in the classroom.

These latter perspectives on music education are generally interrelated with a new sub-area – "Applied Ethnomusicology" –, defined by principles of social responsibility, and channelling academic knowledge and influence to solve specific societal challenges outside academia (Pettan 2005). This trend's alleged novelty can be easily questioned when we take a broader look at the discipline's history. For instance, since most North-American Indigenous groups were at risk of decimation in late-19th-century, weren't the scholars interested in their language and music doing an early version of "applied ethnomusicology" way before the name of the discipline was even coined? Sure, their outputs were markedly academical, but still, were they less "applied" for this reason? A Professor teaching in a classroom is less "interventive" than a scholar in the field? These examples elucidate my position on this matter: I believe that all ethnomusicological work is politically and socially engaged. Assuming that all research practices reflect social relations and have cultural and political consequences, then they are in essence, always "applied". As teachers and researchers, it is our responsibility to safeguard the fundamental values and freedoms of the human groups we are studying. Hence, the general principles that guides "applied Ethnomusicology" are not new –, they always existed.

When we teach about the groups we study, we become deeply connected to them and to their stories. That was the main reason for the initial development of Ethnomusicology: to understand musical practices of peoples excluded from historical narratives, outside the realm of the almighty and self-validated "western art music". In other words, Ethnomusicology and its lesser-known predecessor, Comparative Musicology, studied what was then understood – from a late-19th century western point of view – as "the rest". Primarily, it focused on non-western and "folk music"; from the late 1970's onwards, popular music, once too an outlier, also joined the discipline. Although nowadays Ethnomusicology studies "everything produced in culture or nature that could be conceivably called music" (Nettl 2015), this firm commitment of giving voice to "otherness" is still central.

There is a growing trend to use storytelling techniques as a research and teaching device. They are, indeed, useful tools for presenting and explaining content, values and ideas. In the case of Anthropology and Ethnomusicology, one can say that storytelling is an integral part of ethnography itself, not only regarding the activities carried out during fieldwork but also in writing a thesis and a book. At the most basic level, the idea of "telling a story" can convey beliefs and help people make sense of personal or collective experiences (Dyer 2001). Given the necessity for a comprehensive understanding of the way a musical culture "is learned and the materials used to teach it" (Nettl 2015), I will now explain how I managed to adapt storytelling techniques to my teaching experiences at NOVA FCSH since 2010. For that end, I will detail the remodelling process of an MA seminar entitled "History of Ethnomusicology", taking into account its goals and contents.

Remodelling the seminar “History of Ethnomusicology” (NOVA FCSH)

The seminar “History of Ethnomusicology” is part of NOVA FCSH Master’s Program in Ethnomusicology. For almost thirty years, this discipline was taught by the now Emeritus Professor Salwa El-Shawan Castelo-Branco, responsible for the institutionalization of Ethnomusicology in Portugal (since 1982), and the foundation and presidency of *Instituto de Etnomusicologia: Centro de Estudos em Música e Dança* (INET-md) from 1995 until 2020. Presently, and since 2013, Castelo-Branco also assumes the Presidency of the International Council for Traditional Music (ICTM). In 2019, I taught this discipline with Professor Castelo-Branco, and since her retirement in 2020, I became responsible for teaching the seminar as a Visiting Professor. During our team teaching experience, Professor Castelo-Branco presented me with the challenge of reorganizing the seminar and finding new methods and resources to conduct the sessions. Therefore, I was faced with a compelling question: how can I reconfigure a paramount discipline and adapt it to the profile of the contemporary students while endorsing Professor Castelo-Branco’s impeccable legacy?

The seminar has the following objectives: to identify the major research questions, concepts, theoretical perspectives, methods, techniques, authors, and publications, that marked the historical trajectory of the discipline; to acquire the conceptual tools for developing a critical perspective on the focused literature; to develop the ability to relate political, social and musical processes; and to apply the acquired knowledge in the preparation of many outputs including an annotated thematic bibliography, a book review and an essay.

Due to its historical character, focusing on the period ranging from 1870 to 1990, discussing some of the early literature can be considered challenging for students who, at first glance, don’t understand the relevance of studying historical writings. Even the recording technologies and formats addressed in this seminar, such as the phonograph, magnetic tape and vinyl records are now widely seen as obsolete. Indeed, they are a long way from the digital formats and streaming processes that are now common place in the contemporary world. Nevertheless, how to engage young students to identify and understand historical processes in music? I found answers not necessarily in changing the content – which mostly remained the same – but in adopting new teaching techniques, most notably focusing on storytelling practices. I adopted, for every session, a tripartite structure: I. *Cold Open*, II. *Exposition* and III. *Discussion*. Every session has a media projector (PowerPoint) and a dedicated sound system.

I. “Cold Open”

“Cold open” is a narrative tactic used in television and films, characterized by jumping directly to the story at the beginning, before the title sequence or the opening credits. This technique guarantees that the audience gains interest in the program from the very first minutes. In the classroom context, I adopt this technique by presenting audio or video samples that are relevant to the focused topic. Similar to what happens in television shows, a “cold open” can recap previous sessions or provide other information that are instrumental for the current one.

After listening and visualizing a musical example, students comment on what they have just heard and seen. It is a perfect moment to test and train musical analysis “by ear”, especially when there is no score or other visual representation involved. It is also an ideal moment to deconstruct stereotypes related to expressive culture or introduce general topics such as nation-building, ethnicity, migration, music industries, among others.

An example of a “cold open” includes a comparison between two samples: a performance by [Umm Kulthum](#) and a [Quran recitation](#). After asking the students to analyse and compare both pieces, I explain that, although they have very similar sound qualities (including timbre, melodic traits and orna-

ments), the first example is widely considered “music” and the second is not. The objective is to draw attention to the conceptual dimensions and values that inform music practices and call the students’ attention to ethnocentric attitudes they may have.

I can also use the “cold open” to deconstruct concepts such as “[Civilization](#)” (Andrew Sisters & Danny Kaye, 1947), which is fundamental to understand the discourse that characterized music research at the beginning of the twentieth century, or to problematize copyright issues (“[Return to Innocence](#)”, Enigma, 1994). Some examples may come from unconventional media such as videogames (“[Red Dead Redemption](#)”, Rockstar Games, 2010), or controversial television interviews (such as [BBC’s Pink Floyd interview](#) conducted by musicologist Hans Keller in 1967).

This section can last from 15 to 35 minutes, depending on the topic addressed in that session. If the “cold open” is particularly effective and provides interesting thought-provoking discussions between the students, it can – and should be – further expanded. Naturally, that depends on the student’s level and interest in a given subject.

II. “Exposition”

The transition from the “cold open” to the “exposition” is confirmed through a title sequence, with the discipline’s name and the session number. It follows an illustration indicating the focus of the session. This contextualization also aims to situate the student within the discipline’s central narrative.

The teacher is mainly in charge of this section, emphasizing and clarifying the topics covered, including references to its primary object, social need, methods and techniques, individuals and institutions. These ideas are then contextualized within the Social Sciences and Humanities theoretical paradigms such as cultural evolutionism, diffusionism (*kulturkreis*), functionalism, and structuralism. The presentation of these contents is complemented with photographs, videos, and other representations such as paintings.

For example, in a session dedicated to safeguarding North American indigenous heritage from the late nineteenth century until the mid-twentieth century, I contextualize these groups’ history with paintings, newspaper articles and photographs. These historical moments include the arrival of colonizers (1492), the French-Indian war (1754-1763), the Indian Removal Act (1830), the Trail of Tears (1838) and the Wounded Knee Massacre (1890). By resorting to visual depictions of war and suffering, the students become aware of the social prerequisites behind Boasian Anthropology’s development – one of the main objectives of that particular session. Other audio-visual material, such as interviews with the authors or documentary on the focused topics, can be played if available. The time allocated to this section can vary from sixty to ninety minutes. The students’ participation will be required throughout this section.

III. “Discussion”

The final segment includes presentations by the students of selected texts, including relevant articles and book chapters related to the session’s topic (10 minutes of presentation followed by 10-15 minutes of discussion). The teacher distributes these texts at the end of every session, so that the students have a week to prepare for the next one. Given this discipline’s strong emphasis on historical processes, the bibliography includes two types of publications: the first refers to “the author’s voice in its time”; the second includes contemporary analyses of the authors and issues discussed. Specific quotes can be projected for students to comment and debate upon. The objective is to ensure that students can effectively analyse the contents, relating them to the previous teacher’s exposition and, in the process, develop their critical awareness.

MUSICOLOGIA COMPARADA
Citações de Hornbostel (1905)

“In a sense we may perhaps use the melodic range as a criterion for the quality of musical culture. The melodies of primitive peoples mostly move within narrow limits - like our children's songs” p. 254

“Flutes and pipes have largely proven to be useless for acoustical study; primitive instrument makers are generally guided by non-musical principles; the finger holes are spaced equidistantly, or in symmetrical groupings, or approximately halfway between the natural modes of a bamboo tube”. p. 257

“We may draw parallels - if with some caution - between the condition of “primitive” peoples and earlier stages of our own culture. We would then have to seek analogies in primitive music to the music of our ancestors” p. 268

“It is high time, however, that the genuine musical products of foreign cultures be collected, before they become irretrievably spoiled by Europeanisms”. p. 262

“One must take into account the often considerable fluctuations in intonation which must be corrected through comparison of a large number of pieces by the same or various other singers”. p. 258

“However, our ambitions aim higher still: we would like to uncover the remotest, darkest past and unveil, in the wealth of the present, the ageless universal in music; in other words: we want to understand the evolution and common aesthetic foundation of the art of music”. p. 268

Figure 1. This slide exemplifies some of the quotes the students are asked to comment upon

Some questions that are common to all presentations can then be asked: Why did this perspective make sense at a given time? Why was it adopted to the study of expressive culture, including music and dance? Can we embrace it nowadays? Why? The main objective is to familiarize students with the historical trajectory of the discipline. The session ends with a quick recap of ideas, including all the dimensions mentioned above to clarify the (particular) argument of that session within the (general) scope of the discipline. The following scheme summarises a session:

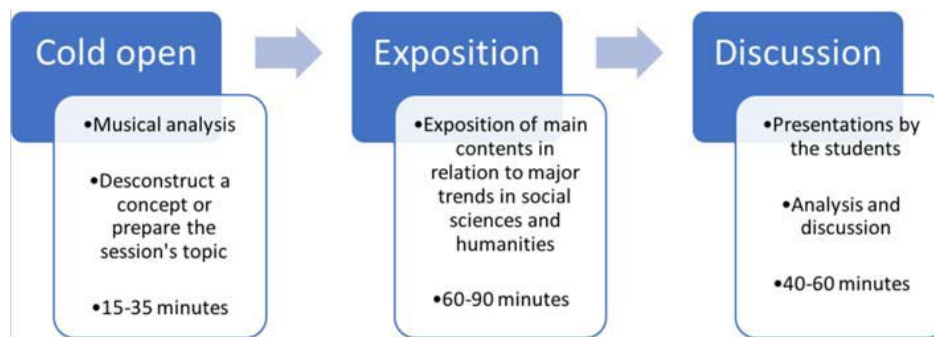


Figure 2. The tripartite session structure

Finally, the evaluation process is comprised of four elements: 1. Oral presentations of texts presented in each session in the “discussion” section (25%); 2. A book review (c. 1500 words) (25%); 3. An annotated bibliography on a topic (c. ten publications) (20%), 4. An essay on a concept, theme or theoretical framework (c. 3000 words) (30%). The teacher provides the necessary accompaniment to guide the students towards their goal, helping them to choose the appropriate publications to comment and, most importantly, explain their relevance. Every document will be sent back to the student with a classification form, including clear suggestions for improvement.

Conclusion: some preliminary results

During the period I taught the discipline “History of Ethnomusicology”, I noticed that with every session, the students shifted their conceptions about expressive culture and their critical perception got more refined. The stories told during the “cold open” had surprising effects on students, especially those that focused on social problems or injustice. In some cases, their effectiveness was such that some students completely changed the focus of their master’s dissertation. This is the greatest compensation for a teacher: to be able to inspire a student to go beyond a linear path, to think “outside the box”, and to find interest in socially relevant themes.

The contents taught provided students with the necessary conceptual tools to trail their academic paths while the individual meetings helped to clarify and discuss their work. This one-to-one approach, similar to thesis supervising, has been highly appreciated. Finally, it is relevant to mention that in the anonymous evaluations made by the students, their satisfaction with the discipline was extremely positive in all parameters (contents, organization, clarity, evaluation process and teacher’s performance), achieving a classification of 5.4 out of 6 in 2019-2020 and a perfect 6 out of 6 in 2020-2021. I had brilliant teachers that inspired me to follow this career and my mission is to make sure my students feel as inspired as I once felt. I believe that a university education should not be merely seen as a path for obtaining a degree: it should be a transformative experience that should impact upon students’ lives as socially responsible human beings. At the end of the day, that is the noblest goal of all.

Acknowledgments

I dedicate this paper to professor Salwa Castelo-Branco for the generosity of sharing with me an unforgettable teaching experience. I also dedicate this paper to Professor João Soeiro de Carvalho for trusting my teaching capacities when I was still a master student; and Professor São José Corte-Real, who inspired me to go beyond my comfort zone.

References

- Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Seattle e London: The University of Washington Press.
- Campbell, P. (2003). Ethnomusicology and Music Education: Crossroads for knowing music, education, and culture. *Research Studies in Music Education*, 21(16).
- Côrte-Real, M. de S. J. (2011). Music and intercultural dialogue rehearsing life performance at school. *Intercultural Education*, 22(4), 317-325.
- Dyer, K.A. (2001), *The importance of telling (and listening) to the story*. Retrieved from: <http://www.journeyofhearts.org/kirstimd/tellstory.htm>
- Hornbostel, E. M. von (1905/1975). Die Probleme der Vergleichende Musikwissenschaft (The problems of Comparative Musicology). In D. Christensen & K. Wachsmann (eds.), *Hornbostel Opera Omnia*. Leiden: Brill.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, Talent, and Performance: A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press.
- Nettl, B. (1989). Mozart and the Ethnomusicological Study of Western Culture (An Essay in Four Movements). *Yearbook for Traditional Music*, 21, 1-16.
- Nettl, B. (2015). *The study of Ethnomusicology: thirty-three discussions*. Urbana-Champaign: Illinois University Press.
- Pettan, S., Titon, J. T. (2015). *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology*. New York: Oxford University Press.
- Solís, T. (ed.) (2004). *Performing Ethnomusicology: Teaching and Representation in World Music Ensembles*. Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press.

Knowing Yourself to educate. Performative autoethnography as a self-reflexive method for research and education

Dr. Grit Kirstin Koeltzsch

UE-CISOR/CONICET, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina

Abstract

Autoethnography has gained importance as a methodological approach within empirical research, however, self-interrogation and critical self-exploration also plays a key role in our educational practice. In this paper, the performance titled: "Pachamama: Corporealities of an Andean-peasant woman" (Koeltzsch, 2020) is discussed involving creative processes to reveal research results, and emphasizing the body as an interface between the social environment, society and scholarly work. In this case, experimentation beyond textuality is achieved through systematic introspection, which led to a visual-performative result used for a higher-education class of American History in Argentina. I argue that autoethnography makes it possible to locate the researcher's history and culture in relation to others, but it also reflects critically on other analytical categories, such as work and gender, in this case. I conclude that this approach can help to draw new lines for a dialectical self/others comprehension, without dividing roles into observer, participant, or analyzer, but also to understand the bodily performance of ourselves and others as an act of intervention, resistance, a form of criticizing, and a way of revealing agency regarding contents and performers in a subaltern situation.

Keywords: autoethnography, performance, education, body, reflexivity.

Conocerse para enseñar: La autoetnografía performativa como método autorreflexivo para la investigación y educación

Resumen

La autoetnografía ha ganado importancia como enfoque metodológico dentro de la investigación empírica, sin embargo, la autointerrogación y la autoexploración crítica también juegan un papel clave en la práctica educativa. En este trabajo discuto el ejemplo de la performance "Pachamama: Corporalidades de la mujer Andina-campesina" (Koeltzsch, 2020), lo que implicó procesos creativos para revelar los resultados de una investigación, haciendo hincapié en el cuerpo como interfaz entre el entorno social, la sociedad y el trabajo académico. La experimentación más allá de la textualidad se logra a través de la introspección sistemática, que condujo a un resultado visual-performativo utilizado en una clase de Historia de América en el nivel superior en Argentina. Argumento que la autoetnografía permite situar la historia y la cultura del investigador en relación con otros, y también da lugar a inferir y reflexionar críticamente sobre categorías analíticas como en este caso el trabajo y género. Concluyo que este enfoque puede ayudar a trazar nuevas líneas para una comprensión dialéctica self/otros, sin dividir los papeles en observador, participante o analizador, además para entender nuestra actuación corporal y de los demás como un acto de intervención, resistencia, una forma de crítica, y una manera de revelar agencia respecto de contenidos y performer en situación de subalternidad.

Palabras clave: autoetnografía, performance, educación, cuerpo, reflexividad.

Introduction

Dance practice and bodily movements are part of our daily life, which not only make us aware of our body, but are also a tool for communication and expression of our embodied experience –even for research purposes–. Teaching and researching requires understanding of our social environment, this includes comprehension of ourselves within this complex position between academy and social world. It is impossible to locate the self without considering the other, thus, autoethnographic methods are aimed “to explore the double-bind of its particular awareness and engagement with the Other” (Spry, 2016, p. 1094). As educators and researchers, conducting autoethnography means to be aware of the problematization which leads to a critical consciousness or “conscientization” (Freire, 1971), considering a reciprocal teaching and learning project to disrupt our taken-for-granted knowledge (Freire, 2002).

Likewise, and in relation to autoethnography, particular approaches, such as performance (auto) ethnography (Denzin, 2003, 2018a) and heightened performative autoethnography (Sughrua, 2016) were developed, leading to an even more critical and more reflexive view. There are multiple informative performance models. They contribute to a better understanding and an alternative articulation that strongly involve knowledge construction from and with our bodies. Through this paper, I will outline the procedure of doing performative autoethnography, both as pedagogical and artistic tool for investigation and educational purposes. This includes creative processes and the awareness of my own body from an autoethnographic perspective that becomes the interface between the social environment, society and scholarly work. The idea is to blur the lines methodologically to achieve reflexive and self-reflexive research, but also to raise awareness for pedagogical practice in order to understand the self and others.

Performative autoethnography as embodied methodological strategy

When I was invited to participate in a higher-education class of American History in Argentina to talk about *Pachamama* (mother earth) from an anthropological perspective, I decided to approach in a non-textual way as presentation of the topic. I had already done some autoethnographic research related to the analytical categories of body, gender, and work, and with the *Pachamama* performance I wanted actively relate that to the local context. I consider performance autoethnography as a tool of critical pedagogy and as a form of inquiry. In accordance with Denzin (2018b, p. 1461): “It views performance as a form of activism, as critique, as critical citizenship. It seeks a form of performative praxis that inspires and empowers persons to act their utopian impulses”. In the presented case, body and dance are the medium of expression that is also an audience-engaging means of representation (Denzin, 2003) and allows reaching a broad audience for dissemination of our scholarly work.

Regarding myself, I am a migrant; I was born in 1973 into an Eastern European peasant-proletarian family with a very early contact to agriculture in my childhood. Learning how to cultivate and touching the earth are important sensory experiences, which are human and go beyond ethnic adscriptions. Reflecting on my migration process, I migrated to Argentina 18 years ago. I always felt that my peasant heritage was a key fact to adapt quickly to a new environment, to integrate into this Argentine Andean context, and to connect with people despite the different cultural background and geographic distance. The chosen visual-performative approach allowed me to combine historical data, autoethnographic narratives, corporeal and sensorial experiences in order to reflect and make aware of female power, corporeality and femininity.

In this context, the idea is to focus on the figure of *Pachamama* in relation to bodily articulation, corporealities of peasant women and their relationship with the work of the land. The aim is to understand women starting from their power and strength, their knowledge and participation in festive environments. Thus, considering the performance as a strategy of visual articulation as well as a research and epistemological tool. In this case, the purpose is not a folkloric representation, but a corporal reflection resulting from the negotiation of time and space. I recognize the sensory capacity of social actors and researchers –considering myself as both–, focusing on the body as a methodological strategy (Conquergood, 2002). Therefore, my body is actor and agent at the same time, and it produces text and meaning through movement.

Embodying Pachamama – a powerful female figure

In order to prepare my work, first, I situated the *Pachamama* in a historical context, as she is an American divinity that has been worshipped and celebrated even before America existed, i.e., before the Spanish conquest. The *Pachamama* cult spreads across various southern Andean highland areas, promoted by the Inca conquest of the region around the 15th century, which developed the state policy of unifying cults around monotheistic figures such as that of *Pachamama* (Cruz, 2021, pp. 56-57). After the colonial period, the cult especially spread to the cities, towns and villages surrounding the southern highland that means also to the northwest of Argentina, to northern Chile and the Bolivian highland. Furthermore, I also collected historical data on peasant women in colonial times, considering their participation in feasts. In this context, women enjoyed more freedom, with an active role and positions, for example, in religious festivities, singing and getting drunk along with men (Cruz, 2013; 2020).

Additionally, I considered present-day observations, as my social environment is rural; some of my neighbors are peasants from Bolivia, and I actively participate in festivities in the villages of the Lerma Valley, Salta, Argentina, both as resident and ethnographer (Koeltzsch, 2021). People believe that *Pachamama* protects material goods, but she also rules over the spiritual universe, respecting her, that means wealth. The mother earth is provided with food, and from every bottle of wine, the first splash is for her, expecting prosperity in return. Therefore, an important basis is a balanced and reciprocal relationship with *Pachamama*.

Secondly, I organized my autoethnographical data, memories of my childhood working the land in the garden of my parents and grandparents, my corporal memory, perceptions, observations, pictures, but also memories of my maternal grandmother, a peasant woman. All the before-mentioned data and considerations supported my autoethnographic narrative.

The following step was to draft the idea of the final performance (<https://vimeo.com/521995872>) and its different components. As location, I used my home garden in Villa Lola, province of Salta, Argentina. I adapted the choreographic composition to the whole space, and started a creative process regarding dance, choreography, aesthetics, music and materiality. Once I decided the music, I adapted the scenario, which means creating dance movements, figuring out the use of space and materials as symbolic representation. For example, as accessories, I included typical ceramic objects, corn cobs, corn grains, potatoes, aromatic herbs, confetti and wine (see figure 1), until today, typical products at Andean folk festivals in the region. I would like to emphasize that my dogs spontaneously participated as 'supporting actors'.



Figure 1. Performance accessories (Koeltzsch, 2020)

Two other elements took a central role, on the one hand, the traditional incense of natural herbs, part of the ritual every year on August 1 (the *Pachamama* day) in order to cure the home and eliminate evil spirits. On the other hand, water a key element of human history, the basis of the great river cultures on the Nile, Euphrates and Yangtze rivers. In many cultures, water plays a key role in the worship of higher beings for fertility and long life. Consequently, in the performance, I not only used it to water the plants, but also to play with it. In this way capturing the combination of tranquility and movement, but also profundity, secrets, emotionality and sensuality.

Furthermore, there was the question of my corporal appearance and clothing, which I designed myself inspired by some images of Guaman Poma's "New Chronicle and Good Government" ([1615] 1993), among other ideas and materials I related to the topic. I intentionally performed barefoot in order to connect myself strongly with the earth, and to make the sensory experience for further reflections and processing of the sensorial aspects. I would like to emphasize this, as the performance is not a finished piece, it is meant to open up new questions for further research and to make students think about a variety of elements. I argue that these are important aspects of performative autoethnography, thus expanding epistemic boundaries is not a one-way process, and it includes others and the self.

Finally, and to sum up the process, introspection, historical and personal data constituted my autoethnographic narrative, which then led to the performance. The performative result itself was used as collective teaching tool provoking reactions and reflexivity. In turn, these aspects took me to new insights for further research and exploration; it motivated students reflecting on gender topics, considering the strength and power of women, but also generated their own bodily awareness.

Conclusions

The combination of ethnographic research, self-exploration and bodily awareness led to reflections on analytical categories for further research and teaching. With this approach, I recognize the memory and expressiveness of the body, but it also allows to access history in a different way. I refer to 'silent histories', which are concealed by colonial discourses, on the one hand, in the Latin American context, and on the other, in Eastern Europe where subalternity was latent during and after Cold War, but also reaches the present. I see my subaltern body as prerequisite for comprehension, at the same time; it represents a physical and symbolic document. The performance helped me to express female knowledge and power, and to understand my body and its passions, which also includes the replacement of reasoning. My body knows and reveals agency. Bodily memory and experience is valid knowledge

even if it is difficult to make understand. Perhaps this explains why I sometimes feel uncomfortable in the academic environment, and so do others with similar backgrounds. Bodily articulation is not recognized in most of the careers, because written texts or verbal discourse are still the mandatory academic outcome. However, I made good experiences in my classes asking students for diverse formats as academic production.

I would like to point out, and in accordance with the concept of Montessori education, which is well-known for its sensory focus, one aspect is sensorial learning (Montessori, 2004) as a teaching approach that stimulates the five senses; taste, touch, smell, sight, and hearing in order to explore and understand the world around. Therefore, I actively encourage students to use the senses and the body to approach a topic, and then, articulate results through performative types of expression. Furthermore, the body is our first-hand means of articulation, especially in cases when people “cannot” or will not use verbal language. From a phenomenological point of view, the body is our connection to the world; for most of the social actors, it is the means for a simpler, more unprejudiced and more open language. Ultimately, with the performance I tried to generate embodied knowledge evoking sensory mood and dynamics. The creative process of conducting performative autoethnography was enriching, increased my self-confidence, and it was a motivation to search for different creative teaching methods.

Acknowledgments

The work was carried out within the Program to Support Research and Technological Innovation Projects (PAPIIT-UNAM IG400619): “Native religiosity, idolatry and ecclesiastical institutions in the Iberian worlds, modern times”, National Autonomous University of Mexico (UNAM).

References

- Cruz, E. N. (2013). Diferencias étnicas de género en las cofradías y fiestas religiosas (siglo XVIII, Jujuy en el Rio de la Plata). In E. Cruz (Ed.), *Mi propiedad privada. Relaciones de poder y de género en el período colonial (Jujuy, siglos XVII al XIX)* (pp. 39-65). S.S. de Jujuy: Purmamarka Ediciones.
- Cruz, E. N. (2021). Historia y memoria autoetnográfica acerca de la divinidad y el culto andino de la tierra en el Noroeste Argentino. *RILE-Revista Interdisciplinaria de Literatura e Ecocrítica, Dossier Diálogos Ecocríticos*, 6(1), 54-74.
- Conquergood, D. (2002). Performance Studies. Interventions and Radical Research. *The Drama Review*, 46, 145–153. DOI: <https://doi.org/10.1162/105420402320980550>
- Denzin, N. (2003). *Performance ethnography: critical pedagogy and the politics of culture*. Thousand Oaks: SAGE.
- Denzin, N. (2018a). *Performance Autoethnography. Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. New York, NY: Routledge.
- Denzin, N. (2018b). The elephant in the living room: Or extending the conversation about the politics of evidence. In N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp.1445-1468), 5th edition. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. London, New York: Continuum.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guaman Poma de Ayala, Felipe ([1615] 1993). *Nueva crónica y buen gobierno*. Lima: Fondo de Cultura Económica.
- Koeltzsch, G. K. (2019). *Biopolítica y educación corporal en el socialismo del siglo XX. Autoetnografía de un cuerpo danzante*. (Tesis de Maestría en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales). Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.
- Koeltzsch, G. K. (2020). Pachamama: Corporealities of an Andean-peasant woman. Video performance. Retrieved from: <https://vimeo.com/521995872>
- Koeltzsch, G. K. (2021). Entre comida y baile. El goce corporal en la Fiesta del Haba de Santa Rosa de Tastil (Salta, Argentina). *RIVAR*, 8(24) (previsto para septiembre de 2021).
- Montessori, M. (2004). *The Montessori Method*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Pub.
- Spry, T. (2018). Autoethnography and the Other: Performative Embodiment and a Bid for Utopia. In N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 1090-1128), 5th edition. Thousand Oaks: SAGE.
- Sughrua, W. M. (2016). *Heightened Performative Autoethnography. Resisting Oppressive Spaces within Paradigms*. New York: Peter Lang.

From the ultraperipheral regions to the center - Dancing with the Difference in movement

Henrique Amoedo^{1,2}, Elisabete Monteiro^{1,3}, Paula Lebre^{1,3}

¹*Institute of Ethnomusicology - Center for Studies in music and dance (INET-md), Portugal*

²*Dançando com a Diferença, Portugal*

³*Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal*

Abstract

When we think of artistic productions in their spaces of development, these are normally associated to places with a big flow of people and also a place where the exploration of new ideas is more constant. The notions of cultural spaces and spaces specific for creativity purposes, arise from the cultural, social and political imaginariun, associated to big european capitals or to cities which due to their dimensions, the bet in artistic and cultural policies pertain to a specific relevance in the public space. The rules and patterns are meant to be challenged (whenever possible), and such a thing happened in the ultraperipheral regions of Madeira Island, around twenty years ago. In September of 2001 in that insular space rose a pilot project which originated what today we know as Companhia Dançando com a Diferença, that has all it's practical and philosophical basis rooted in the Inclusive Dance concept. It's cast, composed by people with and without disabilities, has interpreted creations of some of the most important choreographers of onset contemporary dance, of whom we can highlight Rui Horta, Clara Andermatt, Henrique Rodovalho, La Ribot and Vera Mantero. The different repertoire constitution stages of the company were capable of generating a bigger proxy between Madeira's Island public to the dance and were subsequently responsible for making that such restrictions caused by the ultraperipheral regions were not such a greater problem, taking therefore the company to more than sixty cities located in different countries and continents. We shall observe thus, in this work, the constitution of Companhia Dançando com a Diferença's repertoire and the transformation of a work initially referenced as "alternative" whereas it can become "mainstream".

Keywords: Inclusive Dance, Disability, Choreography, Artistic Performance, Barriers.

Da ultraperiferia para o centro – Dançando com a Diferença em movimento

Resumo

Quando pensamos em performance artística e nos seus espaços de desenvolvimento, normalmente associamo-los a locais onde há um grande fluxo de pessoas e onde também a exploração de ideias é mais constante. As noções de centros culturais e de espaços de criação, surgem no imaginário cultural, social e político associadas às grandes capitais europeias ou a cidades que, pela sua dimensão, a aposta em políticas artísticas e culturais assumem uma determinada relevância no espaço público. As normas e os padrões existem para ser contrariados (quando possível), e assim aconteceu na ultraperiférica Ilha da Madeira, há cerca de vinte anos. Em setembro de 2001 naquele espaço insular surgia o projeto piloto que deu origem ao que hoje conhecemos como Companhia Dançando com a Diferença, que tem toda a base prática e filosófica do seu trabalho assente no conceito de Dança Inclusiva. O seu elenco, composto por pessoas com e sem deficiência, tem interpretado criações de alguns dos

mais importantes coreógrafos do cenário contemporâneo da dança, onde podemos destacar Rui Horta, Clara Andermatt, Henrique Rodvalho, La Ribot e Vera Mantero. As diferentes fases de constituição do repertório da companhia foram capazes de gerar uma maior aproximação do público da Ilha da Madeira à dança e numa fase posterior foram responsáveis por fazer com que as restrições causadas pela ultraperiferia não fosse um grande problema, levando a companhia a mais de sessenta cidades em diferentes países e continentes. Observaremos, neste trabalho, a constituição do repertório da Companhia Dançando com a Diferença e a transformação de um trabalho inicialmente conotado como “alternativo” em algo que pode aproximar-se do “mainstream”.

Palavras chave: Inclusive Dance, Disability, Choreography, Artistic Performance, Barriers.

De la ultraperiferia para el centro – Dançando com a Diferença en movimiento

Resumen

Cuando pensamos en performance artística y en sus espacios de desarrollo, normalmente los asociamos a hogares donde existen un grande flux de personas y donde también el descubrimiento y explotación de ideas es más regular. Las nociones de Centros Culturales y de Espacios de creación nos aparecen en el imaginario cultural, social y político asociadas a las grandes Capitales europeas o ciudades que, por su dimensión, e inversión en políticas artísticas y culturales asumen una determinada relevancia en el espacio público. Las normas y padrones existen para ser contrariados (cuando posible), y así ha pasado en la *Ultraperiferica* Isla Madeira hace Veinte años. En septiembre de 2001 en aquello espacio insular aparecía el proyecto piloto que dio origen a lo que hoy conocemos como Compañía Dançando com a Diferença, que tienen toda la práctica y filosofía de trabajo basada y asiente en el concepto de *Danza Inclusiva*. Su elenco compuesto por personas con y sin discapacidad, tiene interpretado creaciones de algunos de los más importantes coreógrafos del escenario contemporáneo de la danza, donde podremos destacar, Rui Horta, Clara Andermatt, Henrique Rodvalho, La Ribot y Vera Mantero. Las diferentes fases de constitución del repertorio de la compañía fueran capaces de generar una mayor aproximación del público de la Isla Madeira a la danza y en una fase posterior fueran responsables por hacer con que las restricciones causadas por la ultra periferia non fuese un grande problema, llevando la compañía a más de sesenta ciudades en diferentes países y continentes. Iremos observar, en este trabajo, la constitución del repertorio de la Compañía Dançando com a Diferença y la transformación de un trabajo inicialmente connotado como “alternativo” en algo que ha conseguido aproximarse del “Mainstream”.

Palabras clave: Inclusive Dance, Disability, Choreography, Artistic Performance, Barriers.

Everybody Can Dance: Conceptual Features of Inclusive Dance

Henrique Amoedo ^{1,2}, Elisabete Monteiro ^{1,3}, Paula Lebre ^{1,3}

¹*Instituto de Etnomusicologia - Centro de Estudos em música e dança (INET-md), Portugal*

²*Artistic Director Dançando com a Diferença*

³*Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal*

Abstract

Inclusive dance challenges the conception of dance and the way people identified as disabled, with diverse bodies and abilities, experience barriers in this field, such as the professional development and training opportunities. This study calls into question the connection between conceptual understanding of inclusive dance and disability as well as its influence in dance education and professional development paths. Therefore, the aim of this study is to present a literature review examining conceptual definitions of inclusive dance to better identify the barriers in what concerns dance education or training opportunities. Methodology: a comprehensive search using online databases: B-on (Online Knowledge Library), ScienceDirect, Google Scholar, Web of Science and Grey literature was conducted, using as keywords Inclusive Dance, Integrated Dance, Dance & Inclusion, Dance & Disability in articles, books published in the period 2011-2017. Conclusion: Considering the articles included in this review there are still several discussions about the concept of inclusive dance and the recognition of its role within dance, dance education and the general cultural landscape. Some authors say that the lack of understanding of such a concept may, itself, be preventing the inclusion of people with disabilities in dance education and professionalization whereas others say this concept will no longer be necessary when diversity is fully considered in the field of dance.

Keywords: Inclusive Dance; Dance; Disability.

Todos pueden bailar: características conceptuales de la danza inclusiva

Resumen

La danza inclusiva desafía la concepción de la danza y la forma en que las personas identificadas como discapacitadas, con diversos cuerpos y habilidades, experimentan barreras en este campo, como el desarrollo profesional y las oportunidades de formación. Este estudio cuestiona la conexión entre la comprensión conceptual de la danza inclusiva y la discapacidad, así como su influencia en la educación de la danza y los caminos del desarrollo profesional. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es presentar una revisión de la literatura que examine las definiciones conceptuales de la danza inclusiva para identificar mejor las barreras en lo que respecta a la educación o las oportunidades de formación en danza. Metodología: se realizó una búsqueda integral utilizando bases de datos en línea: B-on (Biblioteca de conocimiento en línea), ScienceDirect, Google Scholar, Web of Science y Literatura gris, utilizando como palabras clave Danza inclusiva, Danza integrada, Danza e inclusión, Danza y discapacidad en los artículos. , libros publicados en el período 2011-2017. Conclusión: Teniendo en cuenta los artículos incluidos en esta revisión, todavía hay varias discusiones sobre el concepto de danza inclusiva y el reconocimiento de su papel dentro de la danza, la educación de la danza y el panorama cultural en general. Algunos autores dicen que la falta de

comprensión de tal concepto puede, en sí mismo, estar impidiendo la inclusión de personas con discapacidad en la educación y profesionalización de la danza, mientras que otros dicen que este concepto ya no será necesario cuando la diversidad se considere plenamente en el campo de la danza.

Palabras clave: Danza inclusiva; Danza; Invalidez.

Introduction

Dance is a challenging activity and a potential career for individuals with disabilities, commonly defined as inclusive dance. Educational and professional opportunities for individuals with disabilities in the performing arts are currently conceived under inclusive cultural and educational policies that aim to guarantee a complete and harmonious participation and development in the cultural and artistic life requiring suitable measures to empower those with disabilities the opportunity to develop and utilize their creative and artistic, potential (ANACED 2015). In the literature, mentions to the concept of inclusive dance remotes to the late 60s, first generally perceived by a dance domain concerned with the promotion of participation of individuals with disabilities. In Portugal, this concept emerged in the 80s, associated with educational dance activities as well with inclusive dance companies opening the field of dance to others besides those previously dominated by highly skilled. Landmarks in the development of inclusive dance include Candoco Dance Company in the UK, (Benjamin, 2015) and in Portugal, Companhia Dançando com a Diferença (CDD), the first professional inclusive dance company, which have contributed, in our point of view, the need for an understanding of the inclusive dance concept itself. This review study seeks to address such gap by investigating the inclusive dance concept among published literature.

Methodology

A comprehensive search was conducted using 4 electronic databases, B-on (Online Knowledge Library), ScienceDirect, Google Scholar, Web of Science. The strategy used included keywords: *Inclusive Dance, Integrated Dance, Dance Inclusion, Dance and Disability*. Additional search was used namely related articles of renowned authors. The search was restricted to English language. Selection of articles was conducted considering eligibility if articles retrieved had the following criteria's: date of publication from 2011 to 2017; main keywords in the title and/or abstract; articles, book chapters, reports. After a screening for duplicates, 108 articles were selected for further screening eligibility (full text reading), remaining in the end 17 articles considered for this scoping review.

Results

Inclusive dance was associated to a wide range of terms such as disabled or disability dance, integrated dance, or mixed ability, often used undifferentiated (Charnley 2011, Whatley, Harmon & Waelde 2014, Zitomer 2013). Definitions found, were classified in three clusters: inclusive dance education; inclusive dance in training and professionalization; inclusive dance in companies (Table 1). Inclusive dance education regards to those articles focused on describing strategies and barriers to address effective dance classes promoting the inclusion of students with disabilities. Inclusive dance in training and professionalization focused the use of this concept discussing about training opportunities, facilitators in dance professional development of individuals with disabilities. Inclusive dance companies

included articles describing experiences with a key role in the process of inclusion of people with disabilities in the dance professional artistic field (Table 1).

Table 1. Clusters of inclusive dance definitions

Clusters	Authors/Year of Publication
Inclusive dance education	Cone & Cone (2011); Zitomer & Reid (2011); Zitomer (2013); Tomasic (2014); Whatley (2014); Zitomer (2016 a,b)
Inclusive dance in training and professionalization	Band et al (2011) Aujla & Redding (2013, 2014); Charnley, (2011); McGrath (2013); Waelde, Whatley, & Pavis (2014); Whatley, Harmon & Waelde (2014); Whatley et al (2015).
Inclusive dance in performative arts and dance companies	ANACED (2015); Benjamin (2015); Bergström (2011); (Campbell, 2009).

Concerning the inclusive dance conceptual understanding found, we found four main categories of definitions. Those articles where inclusive dance meant dance creating opportunities for all (abilities), a second category where inclusive dance is considered when dance is made/performed by individuals with disabilities and a third type of definitions where inclusive dance gathers individuals with and without disabilities (Table 2). The definitions of inclusive dance as creating opportunities for all, claim dance is open for the diversity bodies and dance possibilities, while inclusive dance as a dance made/performed by people with disabilities concerns to dance experienced and performed by people with physical, sensory, or intellectual disabilities, among others, claiming and expressing an identity that contrasts with the construction of vulnerability associated with a disability. Finally, inclusive dance, as dance for people with and without disabilities regards the idea of bringing together different bodies and talents. Inclusive dance definitions implicit in the articles often are short and referring to inclusive dance without an explicit intention to present a clear definition. The conceptual categories created recognizes that dance encourages all individuals to feel valued, welcomed and experiencing individual growth and artistic identity as a dancer with disability (Whatley 2010, Zitomer 2016).

Table 2. Categories of definitions concerning Inclusive Dance

Examples of definitions	References	Categories
<i>"Creates opportunities for people of all abilities to experience dance"</i>	Zitomer (2013, p. 19)	all abilities
<i>"Enable dancers with all types of bodies to excel"</i>	Charnley (2011, p. 27)	
<i>"Dance made and performed by dancers with disabilities"</i>	Whatley, Harmon & Waelde (2014, p.7)	
<i>"Dance made by disabled people embracing the art form and recognition of the (disabled) dancer as a valued and valuable participant"</i>	Whatley et al (2015, p.23)	people with disabilities
<i>"Students with disabilities have the same opportunities to learn, perform, and create dances"</i>	Cone & Cone (2011, p.24)	
<i>"Viable and enjoyable activity and potential career for young people with disabilities"</i>	Aujla & Redding (2013, p.80)	
<i>"Dance unites the talents of dancers both with and without disabilities"</i>	Tomasic (2014, p. 182)	people with and without disabilities
<i>"Established as a genre that is inclusive of both non-disabled and disabled bodies at all levels"</i>	McGrath (2013, p.9)	

Across the literature, dance opportunities for individuals with disabilities, in educational or community settings were mentioned, recognizing that opportunities at professional levels are more restricted (Aujla & Redding 2014). Labeling a dance company as inclusive, may create within dance field a sub-group that only accentuates differences, instead of inclusion. In such perspective, dance values, pursue and celebrate differences (Whatley 2010). In this sense a disability is not disempowering for the experience of dance neither a paternalistic mindset, but instead embraces physical, sensory, or intellectual diversity as challenges and opportunities in dance. Some authors refer to inclusive dance, materialized in the construct of “Disability Arts”, as a group with artistic talents (Whatley et al 2015), illustrated in examples of dancers with a disability who tell a story of disability or vulnerability through their art; art productions where the disability is visible through the work, but doesn't define its character; or when an art work has nothing to do with disability, but is being performed by an artist with a disability. In such examples the artistic field is perceived as enhanced by the presence of different bodies, that increases artistic possibilities. Thus, definitions of inclusive dance describe an area where no clear-cut boundaries of what it means is present. Some definitions focus on the need of such concept in order to offer equality of opportunities, full participation in dance. As Tomasic (2014) argues, boundaries of dance itself continues to evolve, and the inclusive dance concept will only be necessary until barriers for participation exist. Among the articles barriers related with inclusive dance (Aujla & Redding 2013; Charnley 2011; Whatley, Harmon & Waelde 2014), included physical access, aesthetic, attitudinal and training-related barriers (Table 3).

Table 3. Barriers in inclusive dance

Barriers	Physical access	Aesthetic	Attitudinal	Training
Aujla & Redding (2013)	X	X	X	X
Benjamin (2015)	X			
Charnley (2011)	X	X	X	X
Cone & Cone (2011)			X	X
Karcher & Caldwell (2014)		X		
Whatley (2014)		X	X	
Zitomer (2013)	X		X	X

Physical access barriers included architectural barriers implying access difficulties to spaces (high floors, stairs, doors dimensions, toilets). Physical access barriers are not only to wheelchair users but also to those with visual or other impairments. These include even recent buildings for performing arts not accessible for wheelchair users (Benjamin 2015). Aesthetic barriers, refers to attitudes towards idealized body and movement. Barriers are related to how dance is defined and the acceptance of those that don't correspond to the standard body in dance (Whatley 2014). This barrier includes the vision that just contemplates conventional skills in dance (e.g. pliés) as aesthetic (Charnley 2011, Whatley 2014). Since contemporary dance have pursued to move away from such homogeneity of what dance is, dancers with disabilities are seen as adding a new range of movements and choreographic possibilities (Aujla & Redding 2013). Attitudinal barriers refer to the perception that individuals with disabilities are not able to have a career in dance (Aujla & Redding 2013; Whatley, Harmon & Waelde 2014; Zitomer 2013). Such attitudinal barriers frequently come from parents, teachers, audiences, critics, peers, and even young dancers with disabilities themselves. Finally, training-related barriers include the lack of access in formal dance courses and training. This relates to dance teachers hesitating to include dancers with disabilities, due to their lack of knowledge in teaching strategies, or afraid to slow

the speed of learning of students without difficulties. Whatley (2014) argues that such exclusion is not explicit, but due to admission, curriculum requirements, or lack of curricular adaptations and additional support in dance courses. One recommendation for overcoming such barriers is to build effective networks between schools, dance studios, dance groups and professional dance companies to encourage dance participation at a wide range of levels, supporting people with disabilities throughout their dance journeys.

Conclusion

The results provided an understanding of the inclusive dance concept with four major meanings (clusters) found: dance for and by all, dance by people with disabilities and dance with people with and without disabilities. We believe that inclusive dance can be defined as an opportunity for people of all abilities, including those with physical, sensory, or intellectual disabilities to practice dance in different settings, for different reasons and different outcomes, although, currently physical, aesthetic, attitudinal and training barriers prevent experiencing dance. It is our hope that dancers with disabilities success stories, might inspire and encourage others to pursue dance experiences including succeeding in a dance career. Thinking about the participation in cultural life mean the creation of an environment in which all dancers, regardless of their disability can succeed. For this to occur, the encouragement for participation in dance of people with disabilities from the early years requires a close network between schools, dance studios, dance groups and professional dance companies. Inclusive dance, at the present moment, is both an area and a statement. We believe that naming Inclusive Dance will be temporary - still nowadays a necessity - and that in the future it will rightfully achieve the designation of Dance.

References

- Aujla, I., Redding, E. (2013). Barriers to dance training for young people with disabilities. *British Journal of Special Education*, 40(2), 80-85. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8578.12021>
- Aujla, I., Redding, E. (2014). The identification and development of talented young dancers with disabilities. *Research in Dance Education*, 15(1), 54-70. doi:10.1080/14647893.2012.721762
- ANACED - Associação Nacional de Arte e Criatividade de e para Pessoas com Deficiência (2015). *A Arte Pertence a Todos: Manual de Boas Práticas Artísticas e Culturais [The Art Belongs to All: Manual of Good Artistic and Cultural Practices]*. Lisboa: ANACED.
- Band, S., Lindsay, G., Neelands, J., Freakley, V. (2011). Disabled students in the performing arts – are we setting them up to succeed? *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 891-908.
- Benjamin, A. (2015). *Making an entrance into higher education*. Presentation, Plymouth University.
- Bergström, A. (2011). Teacher training intensive with Candoco Dance Company. *Theatre, Dance and Performance Training*, 2(2), 274-275.
- Block, B., Johnson, P. (2011). The adapted dance process. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(2), 16-23. doi: 10.1080/07303084.2011.10598577
- Campbell, F. (2009). Re-constructing the image of the disabled performer. *Animated Winter Foundation for Community Dance*, 26-29.
- Charnley, E. (2011). Towards a new vision of dance. *Animated*. Winter, 25-27.
- Cone, T., Cone, S. (2011). Strategies for Teaching Dancers of All Abilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(2), 24-31, doi: 10.1080/07303084.2011.10598578
- McGrath, E. (2013). *Beyond integration: reformulating physical disability in dance*. Doctor of Philosophy. University of Bedfordshire.
- Tomasic, M. (2014). Developing Curricula and Assessment Tools for the Physically Integrated Dance Class. In: *2013 VSA Intersections: Arts and Special Education. Exemplary Programs and Approaches*.

- Waelde, C., Whatley, S., Pavis, M. (2014). Let's Dance! But who owns it?. *European Intellectual Property Review*, 36(4), 217-228.
- Whatley, S. (2010). The Spectacle of Difference: Dance and Disability on Screen. *The International Journal of Screendance*, 1(1), 41-52.
- Whatley, S. (2014). Does education include? *Animated*; Winter, Foundation for Community Dance, 20-24.
- Whatley, S., Harmon, S., Waelde, C. (2014). Disabled Dance: Grounding the Practice in the Law of 'Cultural Heritage'. *European Journal of Current Legal Issues*, 20(3).
- Whatley, S., Waelde, C., Brown, A., Harmon, S. (2015). 'Validation and Virtuosity: Perspectives on Difference and Authorship/Control in Dance'. *Choreographic Practices*, 6(1).
- Zitomer, M. (2013). Creating Space for Every-Body in Dance Education. *Spring. Printemps*, 18-21.
- Zitomer, M. (2016a). Children's perceptions of disability in the context of elementary school dance education. *Revue phénEPS/ PHEnex Journal*, 8(2).
- Zitomer, M. (2016b). 'Dance Makes Me Happy': experiences of children with disabilities in elementary school dance education. *Research in Dance Education*, 17(3), 218-234. doi: 10.1080/14647893.2016.1223028
- Zitomer, M., Reid, G. (2011). To be or not to be - able to dance: integrated dance and children's perceptions of dance ability and disability. *Research in Dance Education*, 12(2), 137-156. doi: 10.1080/14647893.2011.575224

Healing methodology

Raúl León Mendoza, Joaquín Ortega Garrido

Departamento de Escultura, Universidad Politécnica de Valencia, España

Abstract

This academic year has been particularly challenging for all those involved in university teaching. Health conditioning factors have displaced our teaching practices to places of exception. The same has happened with student learning spaces and times. University learning, which used to be strongly structured in previously established times and competencies, has entered this academic year in areas of uncertainty in the short and medium term. Despite the efforts made collectively to adapt to the situation, we have found ourselves with certain limits of prediction about the immediate future. However, this situation, which is strange for exclusively technical teachings, is the place we have always inhabited in artistic teachings, it is our natural place. Incorporating this uncertainty, living with it and knowing how to recognize new possibilities in it, is a crucial factor in our activity, in our way of being and learning-teaching.

Keywords: Meaningful learning, situated learning, boundary, arts, pandemic.

Curar la metodología

Resumen

El presente año académico ha sido especialmente complicado para todos los implicados en la docencia universitaria. Los condicionantes sanitarios han desplazado nuestras prácticas docentes hacia lugares de excepción. Lo mismo ha sucedido con los espacios y tiempos de aprendizaje del estudiantado. El aprendizaje universitario, que solía estar fuertemente estructurado en tiempos y competencias previamente establecidas, ha entrado este curso en zonas de incertidumbre en el corto y medio plazo. A pesar de los esfuerzos realizados colectivamente por acoplarnos a la situación, nos hemos encontrado con ciertos *límites* de predicción sobre el futuro más inmediato. Sin embargo, esta coyuntura que es extraña para enseñanzas exclusivamente técnicas, es el lugar que siempre hemos habitado en las enseñanzas artísticas, es nuestro lugar natural. Incorporar esta incertidumbre, convivir con ella y saber reconocer en ella nuevas posibilidades, es un factor fundamental de nuestra actividad, de nuestra forma de ser y aprender-enseñar.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, aprendizaje situado, límite, artes, pandemia.

Introducción

En la primavera de 2020 la evolución de la situación sanitaria permitía intuir que, para el curso 20-21, no iban a poder coincidir simultáneamente en el aula el total de los alumnos matriculados (50 aproximadamente) en cada grupo de Escultura II. Al inicio del curso 20-21, y aprovechando la confirmación de semipresencialidad en grupos reducidos alternos de 25 personas, el *proyecto de innovación docente* en el que se basa este artículo ha puesto en práctica una alternativa a la estructura tradicional¹ de la asignatura de Escultura II del Departamento de Escultura de la Universidad Politécnica de Valencia.

Esencialmente el ensayo consiste en la separación en dos tiempos del aprendizaje: durante el primer semestre, una exposición procedimental uniforme; durante el segundo semestre, el desarrollo de propuestas escultóricas personales². En paralelo a las sesiones presenciales se propusieron actividades asíncronas (individuales y grupales) que exponían a los alumnos a experiencias de búsqueda, análisis y crítica de informaciones relacionadas con el arte contemporáneo y la práctica escultórica.

En el primer semestre se les mostró un modelo³ de lo que se iba a obtener durante las sesiones de trabajo. El trabajo⁴ consistía en seguir un goteo de instrucciones (orales, demostraciones, escritas y dibujos) sin informar del global, la meta era por sesión. Los objetos resultantes⁵ individualmente no eran nada, pero en conjunto eran de aplicación incierta con potencial para ser artefactos diversos. La evaluación de esta actividad no se centró en el objeto resultante siendo un trabajo de autoría difusa, sino en la traducción a secuencias y croquis, que explicaban lo que debía ser según el modelo, por ejemplo una unión, y no lo que había resultado. Enfocándonos en la capacidad de transmitir lo entendido de lo que se hace (proceso), es decir en lo que se aprende y no en el producto. El segundo semestre se centró íntegramente en el desarrollo de una propuesta de trabajo personal, cuyos procesos, enfoques, complicaciones y resultados se reflejan en el presente artículo.

Objetivos

A través del proyecto de innovación docente⁶ hemos incorporado a nuestra asignatura como objetivos de aprendizaje significativo y situado: la conciencia del límite, y la reinterpretación del fracaso. Transversal a estos objetivos, ha sido experimentar (curar) una metodología de trabajo que se aleja de la idea de proyecto como forma cerrada de imaginar el futuro, para **incorporar la incertidumbre** propia del desarrollo del proceso de trabajo como una condición necesaria y deseable en procesos de aprendizaje inherentes a nuestro ámbito de conocimiento: escultura.

1 Tradicionalmente, la asignatura se encuentra dividida en 4 bloques de igual peso, que expone 4 veces al alumnado a un proyecto personal, dentro de un marco temático y de referentes propuesto, escultura y: objeto, arquitectura, cuerpo y naturaleza. Simultáneamente en demostraciones y prácticas se adquiere experiencia instrumental ligada a procesos de transformación material, principalmente constructivos (madera y metal) y de reproducción (moldes).

2 Hay que aclarar que, los conocimientos adquiridos en el primer semestre no fueron de obligada aplicación después, sino más bien una experiencia de aplicación incierta, como sus proyectos y las circunstancias.

3 Un marco de madera de 40x40x10 cm y dos escuadras de metal de 10x10x10 cm.

4 Comenzó siendo individual y derivó colaborativo, varias personas podían trabajar primero para finalizar un marco y luego el resto; colaborar daba la posibilidad de acumular experiencia.

5 Cada subgrupo obtuvo 25 marcos y 50 escuadras, que en conjunto eran un sistema modular para el que durante sesiones participativas se plantearon distintas disposiciones y se materializaron algunas de ellas.

6 Por mencionar otros objetivos importantes de nuestro proyecto de innovación docente, nos hemos propuesto fomentar la uniformidad en la experiencia del alumnado frente a procedimientos constructivos básicos en la escultura y a la vez y potenciar la vinculación de nuestros alumnos en sus propias propuestas personales de trabajo.

Metodología

Se ha establecido un constante proceso de diálogo, *co-revisión*⁷, atención y evaluación de “lo que va sucediendo” a través de preguntas trascendentales que aparecen desde que empiezan a perfilar sus intereses y continúan a lo largo del proceso de trabajo. Durante este proceso de co-revisión, hemos *liberado* la capacidad de nuestros alumnos para desvincularse de su visión inicial del trabajo. Algo contrario a lo que habitualmente sucede en las metodologías proyectuales, donde la proyección inicial se debe corresponder exactamente con el resultado final. De esta forma, los alumnos han podido re-contextualizar su trabajo en otros campos temáticos, variar su orientación o abandonarlo en busca de otras vías de desarrollo.

Discusión

Alucinamiento. Conciencia de que el proyecto no nos sirve porque no nos deja descubrir

Lo proyectual, presupone la consecución (materialización) de una visión previa que tiene aquel que proyecta. Esta visión previa es una suerte de alucinación, revelación o epifanía de aquello que vamos a obtener aplicando una serie de técnicas durante un periodo concreto de tiempo en base a una sucesión de pasos. El proyecto tiene clara su metodología, y ésta se convierte en un peso que no atiende a las circunstancias que aparecen durante el proceso de trabajo⁸ y que son inherentes al desarrollo del mismo. La *visión* que contiene un proyecto no está comunicada con el contexto ni con las personas que lo están llevando a cabo. Es por lo tanto el objeto cultural por excelencia de la Modernidad. El proyecto ejerce así una tensión hacia un futuro *ideal*, una utopía que solo culmina con éxito en forma de profecía autocumplida. Es un deseo que solo quiere cumplirse, no es un proceso que quiere vivirse. El proyecto es una predicción del futuro que solo funciona si se cumple *lo esperado* y por lo tanto el proyecto es un futuro clausurado.

Y paradójicamente, la realidad material es difícil de contener de forma íntegra en un proyecto, generando un choque para quienes se mueven en la inercia de ese imaginario de metodologías que se agarran a encontrar exactamente lo esperado. Llevamos tiempo observando que esta inercia provoca sistemáticamente fracasos que contagian todo el trabajo práctico, las temáticas y las reflexiones posibles. Este tipo de metodologías autoimpuestas, bloquean al alumnado dejando en muchas ocasiones como *tierra quemada* el tiempo de experiencia material -de medición y marcado, transformación, suministro- y el campo de sentido que empezaban a generar, en el que irrumpen con mayor o menor acierto, pero que era capaz de movilizarlos al principio.

Si centramos la acción docente en esta idea dura de proyecto, donde la ideación (*idealización*) y el resultado deben corresponder, se anulan las posibilidades de prueba-error y el imaginario se cierra a la confirmación de éxito o fracaso, lo que dificulta el aprendizaje significativo conectado con la vida real, mermando así su capacidad crítica. De esta forma, la secuencia de pasos cumplida es una confirmación en sí misma, si lo producido se aproxima a la idealización inicial (proyecto). Es difícil *descubrir algo nuevo*, cuando casi toda divergencia con la *idea original* ha sido descartada durante el desarrollo del trabajo.

7 Alumnos y docentes pensando juntos sobre cómo está afectando el proceso al propio objeto de trabajo (escultura), al contexto (aula-infraestructura) y los implicados en el mismo (docentes y alumnos).

8 Aunque algunas metodologías de proyecto incorporan zonas intermedias de evaluación de resultados y re-orientación, no se replantean la consistencia o la pertinencia de la visión inicial que movilizó el proyecto inicialmente y que en nuestro ámbito suele generar algo, de carácter más o menos material o materializable que queda como producto. En este tipo de desarrollo de proyecto el proceso no afecta al producto. El desarrollo del trabajo en el contexto clásico de proyecto no es circular, no altera la visión inicial del objeto.

El proyecto se convierte así en un objeto antipedagógico que obstaculiza el aprendizaje significativo y situado de nuestros alumnos, influyendo negativamente en la manera en la que los estudiantes incorporan la experiencia de actividades prácticas. Lo que nos lleva a considerar que bajo la influencia de ese imaginario del aprendizaje a través de metodologías basada en proyectos (MBP), se confunden actividades de aprendizaje, con actividades como instrucciones que obedecer⁹. Situando este imaginario de metodologías involuntarias¹⁰, como ajenas a la escultura, pues impiden la modificación simultánea a la ejecución, en la cual se amplían constantemente las posibilidades de formalización de aquello que estamos haciendo pero también de sentido, de lo decible y lo pensable.

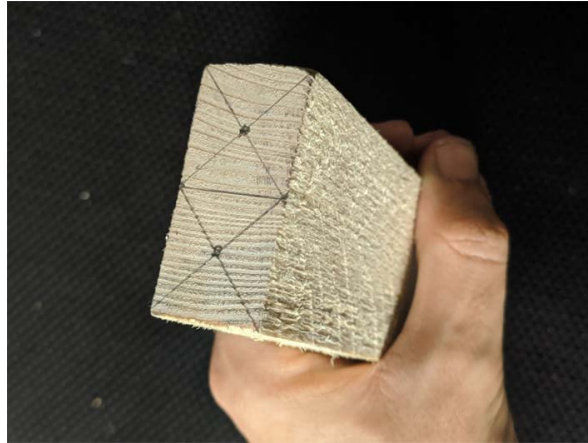


Figura 1. Imagen del proceso de trabajo¹¹

Límite. ¿Qué puede un estudiante? Atender al proceso y a las personas.

Asumir nuestra ignorancia de lo que un cuerpo es y de lo que puede hacer (...) construye una sociedad en la que la violencia "hecha carne" carece de "agarre" para ejercerse y esto -a mi parecer- es importante (Lambert, 2018).

A mediados del segundo semestre, en un contexto de aprendizaje como el aula de Escultura II, el proceso de trabajo ha puesto de manifiesto los límites temporales, capacidad de trabajo, capacidad crítica y autocrítica, de nuestros estudiantes rompiendo la visión que inicialmente tenían nuestros alumnos sobre lo que querían hacer-conseguir (proyecto).

Es en este momento, cuando el proceso de trabajo debería servir como un vector capaz de ampliar lo pensable y no lo hecho, sino nuestras posibilidades de hacer. Para que nuestros alumnos reconozcan, vivan y sean capaces de incorporar sus límites hemos puesto sobre la mesa preguntas como: ¿Es necesario continuar con este trabajo que estás haciendo? ¿Tiene ahora el trabajo las mismas orientaciones que tenía al principio? ¿Hasta dónde voy a poder llegar si sigo así? ¿Qué relación tiene el objeto final resultante de este proyecto con el aprendizaje?

9 Haciendo un símil culinario, parece desencadenar más una actitud de seguimiento de recetas, que la contemplación de la posibilidad de que, desde las recetas que te proponen, -entendidas como información instrumental que puede conectar distintos ámbitos- se pueda imaginar o simplemente encontrar nuevos sabores y lo que eso puede implicar como conocimiento.

10 Que aunque pueda parecer contradictorio, junto a las metodologías autoimpuestas e idealizantes son una posición no crítica de una interpretación de lo proyectado como secuencia de ejecución.

11 Insistiendo en un concienzudo y pormenorizado marcado previo al corte o perforado en esa actividad orientada a generar experiencia instrumental -primera mitad de curso-, ha supuesto la ralentización de procesos por ejemplo de ensamblado -que además eran reversibles-

Nos posicionamos así en una especie de metodología contraproyectual esquivando el efecto de clausura del futuro que el proyecto puede generar. De esta forma nos situamos más cerca del protocolo -casi en términos médicos- como una forma de actuación en función del devenir-contexto y que se reformula de forma colectiva, en una clara apuesta por el aprendizaje frente a la obra, es decir, la persona frente al producto.

Así, nuestra propuesta plantea una metodología de desarrollo que avanza fluida y móvil, en relación íntima con el contexto y con las personas que lo están ejecutando, abriendo posibles que generan incertidumbre, pero que al mismo tiempo fomentan la autonomía de nuestros estudiantes. Esta metodología ha sido especialmente oportuna en un año académico donde cualquier cosa podía ocurrir en relación con la presencialidad y por lo tanto con el trabajo continuado de materialización propio de la escultura, pero también en unos cuerpos fatigados por la pandemia y con unos imaginarios muy solidificados y deprimidos. Nos hemos preguntado sistemáticamente ¿Qué pueden nuestros alumnos? Pero dándole la vuelta a la formulación de Spinoza que parece plantear un cuerpo ilimitado y capaz de cualquier cosa (cuerpo maximizado o potencia). Nosotros les hemos preguntado qué podían-querían dentro de este contexto tan complicado, qué estaban dispuestos a asumir-hacer, asumir-pensar... Qué estaba realmente a su alcance en esta situación de profunda incertidumbre pero siempre con la condición de practicar una escucha atenta, crítica a sus condiciones de posibilidad pero a la vez atendiendo a lo que se va descubriendo en el proceso de trabajo.

Sin embargo hemos tenido que hacer pedagogía de la incertidumbre¹² del proceso de trabajo frente a los imaginarios proyectuales antes mencionados que proponen la separación en partes de lo proyectado para su ejecución y secuenciación de pasos más o menos largos y complejos. Planteamientos a priori consistentes, pero fuertemente influenciados por la ideación asociada a la genialidad¹³ y no a la observación, a la experiencia o la acción, es decir construcción proyectual que solo necesita de inspiración. Hemos tenido que reconducir, en acuerdo con nuestros alumnos, planteamientos de trabajos (proyectos) que eran ajenos a su propia materialidad, y aún más importante, que no tienen cuerpo¹⁴, donde la persona que debe hacer y sus condiciones de posibilidad (económicas, temporales, espaciales) no están presentes en el planteamiento del trabajo, de forma que no constituyen saberes encarnados, situados y significativos. Ha sido necesario desplazar algunas propuestas de trabajo que no se dejaban espacio y tiempo para descubrir qué está pasando mientras trabajamos, pensamos y miramos.

Incorporación. Convertir lo que está pasando en algo significativo.

Una teoría del error habrá de contener por ello reglas basadas en la experiencia y la práctica, indicaciones útiles, sugerencias heurísticas mejor que leyes generales, (...). Desarrollará la imaginación del estudiante sin proveerle de prescripciones y procedimientos ya preparados e inalterables. Habrá de ser más una colección de historias que una teoría propiamente dicha, y deberá contener una buena cantidad de chismorreos sin propósito de los que cada cual pueda elegir aquello que cuadre con sus intenciones. (Feyerabend, 1987)

12 Ha sido particularmente esclarecedor como algunos alumnos que venían con imaginarios de metodologías de desarrollo de trabajo práctico muy marcados, del que no parecen ser plenamente conscientes pero que aplican estrictamente, han conseguido vencer sus resistencias y encontrar en el proceso elementos que resignifican su práctica, superando las inercias de proyecto involuntario adquiridas que bloquean posibles, cuando imponen desde el inicio "esto sirve para" y "esto significa" X.

13 Es decir, no están basadas en la experiencia. Idealizaciones donde, entre la idea y el producto no hay nada pensado.

14 Paradójicamente mientras esto ocurre, la racionalidad que requiere la incidencia en lo material (escultura) y que bebe de la experiencia de ser cuerpo, que necesitamos pero que el arte no busca ni refutar ni confirmar, no está especialmente presente en su proceder. Siendo la transformación material esencialmente mágica, que junto a la racionalidad rígida del proyecto autoimpuesto, agudiza su efecto bloqueante. Pues se genera una distancia abrumadora entre lo que puedo y lo que quiero. Siendo el deseo así no un movilizador para idear, sino idea en sí.

Tenemos que transmitir las capacidades de sortear la *incertidumbre*, el *fracaso* y el *límite*, evaluando el escenario que nos ofrece e incorporando aquello inesperado y que pensamos positivo, variar, repetir, proponer o aprovechar, aparecen así como modulaciones sobre el descarte, pero nunca fracasos. Frente a este devenir fluido están los imaginarios cerrados del proyecto, como callejón sin salida en el que todo tiene que resultar maquinalmente según lo previsto, así todas las piezas han de encajar sin espacio para la holgura, el suplemento, la junta, lo parasitario, el injerto y otros elementos que conceptual y procedimentalmente nos hacen *divergentes* de toda una tradición racional del mundo. Siendo paradójicamente estos elementos (su poética y su política) los que mejor comunican el sentido de las temáticas sobre las que nuestros alumnos han decidido dedicar su semestre y en cierta medida las que opera y evidencia el arte contemporáneo.

Siento que mi trabajo -la escultura- no era tanto lo que estaba hecho con cerámica, si no toda la tensión que había alrededor de ella y el propio equilibrio, las gotitas de agua cayendo sobre los recipientes y este último desplomándose. Hoy cuando he colocado a las 9 de la mañana iba nervioso por si no se sostenían, pero cuando hemos puesto la pieza de Nerea solo quería que pasara lo contrario, que se desplomara.¹⁵



Figura 2. Imagen del trabajo de Carlos Zárate para la asignatura de Escultura II (2020-2021).

Fuente: Fotografía de María Vadell

En este tiempo pandémico¹⁶, nuestra estrategia docente ha tenido que incorporar la incertidumbre a nuestras actividades. Hemos reducido el número de proyectos a realizar durante el año académico para dar tiempo y espacio a una sola propuesta reformulable. El motivo fundamental por el cual hemos hecho esto, es que entendemos que, en este curso, era necesaria la escucha sobre sus límites (emocionales, políticos, personales, corporales) es decir, hemos incorporado los cuidados en las relaciones que se establecen con, en y desde lo académico.

Más allá del aprendizaje técnico-teórico que les proponemos, está su capacidad de aprender que no se puede luchar a toda costa por una visión (un proyecto) desatendiendo la capacidad de sus cuerpos de hacer el trabajo fundamentalmente físico que propone la escultura -así al menos les parece inicialmente- que también es pensamiento y acción. Lo que finalmente ha ayudado a desarrollar su capacidad de idear y proyectar, asumiendo que todo afecta a todo, atendiendo más al aprendizaje que a lo obtenido como producto.

¹⁵ Comentario de nuestra alumna, Carlos Zárate al final de la asignatura Escultura. Respuesta a una tarea en la que les solicitamos que nos hicieran balance de lo aprendido en la asignatura y de qué era la escultura para ellos después de esta experiencia.

¹⁶ Un tiempo extraño de mucha incertidumbre sobre lo que nos esperaba (presencialidad o no presencialidad), sin certezas sobre el número de sesiones para que nuestros alumnos pudieran relacionarse (desarrollar) con sus propuestas de trabajo.

El sentimiento de realización me incluye hasta las cosas malas, porque les veo un sentido global, veo un aprendizaje próspero y eso me basta.¹⁷

Somos conscientes de que estas cuestiones pueden tener difícil cabida en enseñanzas técnicas¹⁸, pero creemos que hemos encontrado (o respetado) cierta parte de la especificidad que tienen nuestros procesos de trabajo en el contexto del arte contemporáneo. Paradójicamente, el escenario pandémico nos ha hecho poder situarnos en el lugar del que nunca tendríamos que haber salido, nuestra capacidad de arrepentirnos, cambiar, buscar sin encontrar y no llegar a ninguna parte, para aprender.

Conclusiones

La conciliación con nuestros límites personales y colectivos forma parte del conocimiento que consideramos que debemos transmitir a nuestro alumnado para que sean capaces de encontrar alternativas más respetuosas con su contexto (personal, natural, social, cultural). En este sentido curar es una acción para sanar, una reparación o atención, pero también es la acción de tratar un material o alimento que pretende unas cualidades que antes del proceso no tenía. Es un proceso de transformación que por lo general necesita tiempo y la acción de una atmósfera externa.

Hemos podido comprobar que ha habido un avance significativo en la capacidad de nuestros alumnos para pensar lo posible y el límite,- en todas sus dimensiones, límite propio, material, económico, etc- no como fracaso en el sentido de interrupción y detenimiento, sino como fracaso válido para encontrarle sentido a nuestras prácticas. Ampliando así su capacidad de lidiar con la incertidumbre de un proceso creativo, situándose y detectando en sus propuestas distintos niveles de incertidumbre. Niveles que sólo requieren de reformulaciones -ya sea a nivel material, espacial o conceptual- y otros niveles de incertidumbre que son inherentes a la expresión y la comunicación. El proyecto de innovación docente que hemos puesto en marcha les ha dado tiempo para curar sus propuestas, enfatizando que el objetivo no es la creación de objetos artísticos sino el aprendizaje y la experiencia, desde la escultura. Este proceso nos ha servido para empezar a curar metodologías docentes y adaptarlas a los ámbitos y personas que trabajamos en el campo artístico y que queremos escapar de las predicciones de futuro que clausuran nuestros imaginarios.

Referencias

- Feyerabend, P. K. (1987). *Contra el método: Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Ariel. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=133472>
- Lambert, L. (2018). *Territorio ocupado. Otra mirada sobre el cuerpo, la ciudad y el imperio*. Pensaré Cartoneras.

17 Comentario de nuestra alumna, Sara Burguera al final de la asignatura Escultura. Respuesta a una tarea en la que les solicitamos que nos hicieran balance de lo aprendido en la asignatura y de qué era la escultura para ellos después de esta experiencia.

18 En estas enseñanzas puramente científico-técnicas los resultados tienen que estar dentro del rango de lo esperable o tienen que estar coordinados con el resto de piezas de un todo general, que no se cuestiona como disciplina.

Guillaume Niedjo's creative process in the artistic creation "Affôtè"

Eva Azevedo

*University of Lisbon, Faculty of Human Motricity, Institute of Ethnomusicology
Center for Studies in Music and Dance (INET-md), Portugal*

Abstract

Affôtè, artistic performance by Guillaume Niedjo, a beninese choreographer and dancer, is the result of a creative process developed either in the context of *Vodum* ritual ceremonies, held in the *Houngpamin* or in the context of public performative space. This article reflects on the elements and stages that characterize the development of the creative process of this professional dancer and *Vodum* culture adept. It is important to understand if and when the experience of a culture ends and the fantasy of recreating the cultural experience of a traditional *Vodum* dancer begins. Also important is to know the principles and fundamentals that allow us to build/deconstruct the corporeal configuration in *Affôtè* performance. Methodologically, we used the fieldwork carried out in Benin in 2020 and 2021, the observation of the work and the interviews to the dancer, *Vodum adepts* and *Hounnous*. As a main conclusion, we highlight that Niedjo permanently reinterprets *Vodum* culture, through the recovery of ancestral behaviours, following the rules and customs of his culture. Simultaneously, he uses other corporal scores of different dance languages, acquired as a dancer. *Affôtè* is the culmination of recreations and reinterpretations based on the author's artistic and socio-cultural self-reflection.

Keywords: performance, creative process, ceremony, ritual, Vodum.

El proceso creativo de Guillaume Niedjo en la creación artística "Affôtè"

Resumen

Affôtè, representación artística de Guillaume Niedjo, coreógrafo y bailarín beninés, es el resultado de un proceso creativo desarrollado en el contexto de las ceremonias rituales *Vodum*, realizadas en el *Houngpamin* o en el contexto del espacio escénico público. Este artículo reflexiona sobre los elementos y etapas que caracterizan el desarrollo del proceso creativo de este bailarín profesional y adepto a la cultura del *Vodum*. Es importante comprender si la experiencia de una cultura termina y cuándo comienza la fantasía de recrear la experiencia cultural de un bailarín de *Vodum* tradicional. También es importante conocer los principios y fundamentos que nos permiten construir / deconstruir la configuración corpórea en la actuación de *Affôtè*. Metodológicamente, utilizamos el trabajo de campo realizado en Benín en 2020 y 2021, la observación del trabajo y las entrevistas al bailarín, adeptos de *Vodum* y *Hounnous*. Como conclusión principal, destacamos que Niedjo reinterpreta permanentemente la cultura *Vodum*, a través de la recuperación de comportamientos ancestrales, siguiendo las reglas y costumbres de su cultura. Simultáneamente, utiliza otras partituras corporales de diferentes lenguajes de danza, adquiridas como bailarín. *Affôtè* es la culminación de recreaciones y reinterpretaciones basadas en la autorreflexión artística y sociocultural del autor.

Palabras clave: performance, proceso creativo, ceremonia, ritual, vodum.

Introduction

During the research for a Doctorate in Dance, started in 2018, within the scope of the fieldwork and the experiences with dancers of the *Vodum*¹ culture in ceremonies and artistic creation in Benin, numerous questions were raised. Due to its pertinence and also because the creation and circulation of the *Affôtê*² performance, led me to present the following one and to write this article: “How does a professional dancer and choreographer, as adept³ of the *Vodum* culture, recreate the dances of a ceremony and in an artistic creation?”

In Benin, the transmission of “traditional” knowledge occurs from masters to apprentices, through “mimicry” and “immersion” in ritual Vodum ceremonies. Tradition, which root is *tradire*, means “to deliver”, “to pass” something to another person, or from generation to generation within a community. In this historical course it acquires new expressions, related to multiple influences of encounters among peoples, without necessarily losing its essence, value and usefulness. A dancing body has an information memory inherited and experienced during life, of a knowledge in continuous movement, recreation and transformation of a cultural *corpus*. For this, learning takes on a symbolic value linked to the essence of African cosmogony.

Our aim is to understand how this traditional knowledge is expressed in the processes of choreographic creation of dancing bodies, simultaneously imbued with experiences and learning from other dance languages. Specifically, we will focus on the analysis of the creative process of Niedjo, a *Vodum* culture adept, choreographer and professional dancer, in the artistic performance *Affôtê*.

A dancing body, as *Vodum adept*, is obliged to follow and respect cultural and religious principles and knowledge, being forbidden, by its masters and ancestors, to show certain ritual actions to a non initiated public. So, in Niedjo’s creative process, it is important to understand how the choice of what can, or cannot, be exhibited in an artistic presentation is made. It is important to understand, if and how, the ceremonial complexity of symbologies, sacrifices, representative choreographies and embodiment of animal movements, in ritual ceremonies, which provide the dancing body with a connection to worshipped *Vodum* entities, remain in the creation of *Affôtê*.

In the workfield, we observed that in *Kocou* and *Sakpata* ceremonies, the adepts dancing bodies enter a trance state, when entity “posses” the adept’s body, allowing the (re)connection between men and deities. Relating the ceremonies with the *Affôtê* creation, we are interested in knowing how the trance state is experienced and recreated by Niedjo, as he moves from the Vodum ritual ceremonies dances performed in the *Hounkpamins*⁴ to an artistic creation in a performative space.

For this methodological approach, instruments and analysis processes were used, such as participant observation, audiovisual and photographic recording as well as analysis of *Sakpata* and *Kocou* ceremonies, *Affôtê* creation, and interviews to Niedjo, *Vodum* adepts and *Hounnous*⁵.

1 *Vodum, vodun, voodoo, vodoun, vodou, voudou, vodún, vudu* ou *vodu.*, *Vodum* form was adopted as it is the most used in portuguese literature.

2 In *Fon*, *Affôtê* means steps

3 *Adept* designates the follower of a culture or religion.

4 In *Fon*, *Hounkpamins* means “vodu wrapping”, where the training of adepts and the ceremonies of this cult take place.

5 *Priest*, “*pai ou mãe de santo*”, *babalorixá, babaloxá, babá, lalorixá*, designates an authority or religious minister, qualified to direct sacred rituals.

Vodum Dancing Body

Niedjo was initiated into *Vodum* at the age of 5 and he is *Kocou Hounnou*. As a traditional dancer, he researched dances in ceremonies throughout Benin and, as a professional dancer, he was trained in various techniques dance in national and international companies.

In *Gbe*⁶ *Vodún* means, what cannot be elucidated, effective potency or spirit. The spirits cult offers its followers a mythology of world origin, nature laws, social relations, understanding religion as interaction or communication between sensitive and phenomenological world of humans and the invisible world, where entities are supposed to inhabit, being responsible for the life sustainability.

During four years of research in Benin, it was observed that the *Vodum* cult integrates the everyday of the community, playing a role in the normalization of social rules, integrating all dimensions of individuals' lives. It is a social culture with assumed authority. "Across all logical, Vodum is: both in matter as in the receptacle, both in rituals as in the moving collective psyche" (Kligeh, 2001, p.86, our translation).

The presence of *Sakpata*, from Nigeria, was introduced in the ancient kingdom of *Danxomé*⁷, in 1715, (Kakpo, 2013). *Vodum Sakpata* is the head of the *Ayi-Vodum*, king of the world, lord of the earth, *Dokunon* (Possessor of all wealth) and *Jexosu* (King of pearls). Governor and Manager of the Earth, *Sakpata* is a beneficial force, responsible for fertility, and also represents a force capable of sanctioning those with no good moral character. His weapon is the disease smallpox, it's symbol.

Sakpata is a dual entity, both male and female, and its *adepts*, in artistic representations, dress it in human way with symbolic feminine attributes, as earrings and short skirts (*Valaya*). In the ceremonies, *Sakpata's* dances are characterized by symbolic choreographies with leaps, pirouettes, somersaults and reptilian movements associated to Earth element.

Kocou was brought to Benin from Ghana over a century ago by the *Ewe* elders. The cult of the warrior god *Fliimanu Koku*, along with his fetish, known as the ancient "spirit of the gourd", contained fourteen sacred knives. He is known for the protection and invincibility he brings to warriors in battle, and as a god of healing and power.

Adepts enter trance, barefoot on the sacred ground, with undulating and spinning dances, increasingly frenetic to the sound of drums and lauds, emitting dog howls, the animal that symbolizes it. After offerings, adepts (*kokoussi*) dressed in a raffia skirt (*Alatsi*), cover face and body with a yellow mixture (*Hadja*), composed of corn and palm oil.

A "dancing body" is assumed as a body socially informed by performative practice (Bourdieu, 2009), based on the concept of corporeality, introduced by Merleau-Ponty. In the multiplicity of aspects inherent to the body, in the motor, affective, intellectual, social and spiritual dimensions of the human being, dancing body designates how the brain recognizes and uses it as a relational instrument with the world.

The dancing body adept, in *Vodum* culture (*Vodunsi*) through the state of trance, becomes a "temple of knowledge" of the mythical world, allowing the (re)connection between men and deities, to understand from him, the natural and community phenomena of that *Vodum* (Bastide, 2001). Adepts, through an iniciatic ceremony held in the *Hounkpamins*, guided by the *Hounnons*, are reborn, being taught to forget their past, through the pedagogy of orality and authority, in which they are transmitted customs and traditions related to habits, uses and collective acting and thinking ways.

⁶ One of the dialects spoken in Benin.

⁷ *Danxomé*, *Abomey*, *Abomé*, *Dahomé*, "inside the venter of Dan"; *Dahomey* for Europeans.

In *Kocou adept* body, there is a sensorial overstimulation of consciousness that prevents the memorization and description of experiences during trance states, and their actions and embodiments. For Fu-Kiau, the spirits of the ancestors, when venerated, through trance, return to earth to share their wisdom. “Drumming-singing-dancing allows the broken social circle to be reconnected (religare) in order to make energy flow again between the living and the dead” (Fu-Kiau). Ritualistic moments are made up of offerings, sacrifices, praises, followed by songs, dances and sacred drinks, enabling the trance in the dancing *adepts'* bodies, promoting communication with the spirits.

Creative Process in Ceremonies and Artistic Creation *Affôhè*

To the question of what is the body's memory, Niedjo answers: “It's like a SIM card in the mobile phone. Where you have all the information and you choose what you want to use at different moments” (Niedjo, in an interview). When he dances in a ceremony, he presents in his body's memory a technical work of body awareness, developed as a professional dancer, while an object body⁸, not consciously invoked. When he enters the trance state, in which the body mediates entities and community, he changes his own daily corporeal configuration to the one of the entities that incorporates him, “losing body” to “gain body”, by “deconstructing” to “construct” (Navarro, 2000).

Differences in posture and body awareness, in traditional dancing bodies can be observed depending on whether they are professional dancers or not, even in a trance state. How does the dancing body's memory work when it enters this state of modified consciousness, of qualitative change in ordinary consciousness, in the perception of space and time, in the body image and in personal identity? The archive body becomes patent, seen as a place of collective memory (Costa, 2017), of information inherited and acquired, where the body is the first archive, as genetics are inscribed in it and the experiences of a lifetime are accumulated and renewed (Tércio, 2017).

The events of the past are inscribed in the memory of the dancing body as if in a weaving loom. When reorganized, memories are evoked, sometimes consciously, through the “flow of images”, others unconsciously, through the “flow of emotions” that the individual cannot rationally explain (Merlino, 2013).

In *Vodum* ceremonies, there is “behavior recovery” (Schechner, 1985) where a living literature is embodied, developed at each performance, reflecting the knowledge coming from tradition, understanding the “establishment of dynamics belonging to the arts domain” (Ligiéro, 2011). Niedjo, in a ceremony, constantly recreates and transmits gestures and habits of the cultural *corpus*, whose techniques and transmission procedures are ways of creation, passage, reproduction and preservation of knowledge recreated, restored and expressed in and by the body.

How can a *dionysiac body* control the trance state when passing its knowledge to an artistic creation? The *dionysiac body*, inspired by Nietzsche's works, destabilizes the dualist vision and proclaims the body powers. The subject is his body, and the body is no longer what prevents him from accessing knowledge, he is a source of pleasure, power and knowledge. As Lesage (1998) highlights, many dancers continue to identify with the dionysiac body model, realizing dance as a possibility to experience the body/spirit unity and their body as a vital body, crossed by energy, rhythm and space.

According to Niedjo, a dancer can fall into trance at any moment, either in a performance or an artistic creation. Entities can incorporate a *Vodum* adept body when he hears a specific rhythm or song, makes a specific movement, eats something, even when his mood changes. Sometimes he uses it as creative inspiration in a conscious way, choosing either to allow controlling the trance, or not, changing the pattern of movement, or completely stopping the action that led to that state.

⁸ For Dantas, in the object body there is a mechanization of movement, control, technique, virtuosity and a dissociation from the spirit.

From the interviews with different *Hounnouns* and traditional dancers, there are cultural and religious principles that an initiate in *Vodum* is obliged to follow, and not allowed to reveal specific ritualistic actions to a non initiated audience. During the ceremonies a ritualistic complexity was observed, which provides the dancing body with a connection with the entities of the *Vodum* cult. How is this ceremonial complexity present in *Affôtè*?

So, what is Niedjo's creative process in a ceremony and in an artistic creation of *Vodum*? Where does it end the lived experience of *Vodum* culture and begin the recreated fantasy? What are the processes that allow the dancer to build/deconstruct a corporeal configuration?

The performative memory, when worked on in function of the construction of personal testimony and the disposition of the performer's historical and cultural contents for creation, requires a "creative transit" between the knowledge acquired and in the process of being apprehended (Leonardelli, 2008). It's the very artist who undoes and reinvents himself in the creation and the structuring of his testimony at each performance.

Trying to understand, how in *Vodum* communities, the reproduction of sacred matrices inscribed in a dancing body inspires a link between tradition and creative experience, "cultural motriz" concept becomes evident in which the body is a knowledge in continuous movement, recreation and transformation of cultural corpus (Ligiéro 2011), allowing the human being to move in a natural creative way, combining the lived experience and the now (Leonardelli, 2008).

In the creative process *Affôtè*, Niedjo was inspired by steps, gestures, attitudes, conduct which an initiate must honor when he enters a *Hounkpamin* of *Kocou* and *Sakpata*, and when he transposes and interprets its deconstruction, in a performance of "making believe" or "pretending" (Zenicola 2001), respecting the rules, expressing their feelings, thoughts and reflections. In his solo, he allowed himself to use the trance state or not, depending on whether he was possessed or not, using spontaneous improvisation as a creative process. In the performance of his partner dancer, he directed her to interpret and recreate by "mimicry" the movements, sounds, facial expressions and gestures of the dancing bodies in trance in *Kocou* ceremonies.

For the scenery, Niedjo recreated a *Hounkpamin*, using a metallic structure in a cage shape, open at the top, symbolizing four paths of entities between heaven and earth, in a continuous and perpetual motion. This structure, tied with white, black and red fabrics, symbols of a *Hounkpamin*, allows to enter and leave the sacred place, be transported and manipulated, representing how an *adept* can build/deconstruct the symbology (matrices) of a ceremony in an artistic performance, preserving its meaning, fantasizing the re-creation of the lived experience of the cultural *corpus*.

In the costume colours design, white represents the "visible", and black the "invisible". In addition to the instrumental, based on a recreation of traditional rhythms, Niedjo used vocal sounds and clapping, the proper greeting in a *Hounkpamin*.

Conclusions

In a ceremony, the dancing body uses a spontaneous creative process, improvising its movements, following the "rules/behaviors" of its ancestors and its culture in connection with entities. It retrieves ancestral behaviors, invoking lived body memories, consciously or unconsciously.

In an artistic creation, the professional dancer collects from the memory of his archive body, the "restored behaviors" that characterize *Vodum*, respecting the "rules", using other body scores came from his learning with other dance languages and, sometimes, consciously using the trance state, making recreations/interpretations based on their artistic and sociocultural reflections.

In his creative process, Niedjo, in *Affôtè*, permanently reinterprets the experience of the body in general and the body that dances in particular, questioning his own “self”, the body scheme, the body and culture habits, creating new connections between the being and the world, art and culture, establishing other movements in the creative processes that are proper to him.

Through the exploration of movement with diversified principles and stimuli, using a set of skills and domains, its own artistic uniqueness and technical development, he makes a composition of materials through the combination of multiple factors and purposes.

We thus granted assume that these complex creative processes, potentially collaborative, and whose procedures include experimentation and improvisation, being limited and determined by intrinsic *Vodum* culture principles are, nevertheless, open processes permanently metamorphosed by the uniqueness of his author.

References

- Bourdieu, P. (2009). *O sentido prático [1980]*, Petrópoles: Editora Vozes.
- Bastide, R. (2001). *O candomblé da Bahia. Rito Nagô*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Costa, A. R. (2017). *Corporeidades Identitárias no Xirê*, RELACult.
- Dantas, M. F. (2011). O corpo dançante entre a teoria e a experiência : estudo dos processos de realização coreográfica em duas companhias de dança contemporânea. *Revista CAMHU – Ciências e Artes Do Corpo*, 1–17.
- Fu-kiau, B. (s.f.). A powerful trio: drumming, singing and dancing. In: *Bulwa, Mèso., Master's voices of Africa. v. I*. Manuscrito não publicado, cortesia do autor.
- KaKpo, M. (2013). *Vodun Sakpata et épidémie de Variole dans la littérature orale Sacré du golfe du Bénin*. Ponti / Ponts - Langues Littératures Civilisations des Pays Francophones 13/2013 Épidémies.
- Kligueh, B.G. (2001). *Le Vodun à travers son encyclopédie la géomancie AFà*. Editions AFRIDIC: Bagnieux, France.
- Leonardelli, P. (2008). *A memória como recriação do vivido*. (Tese de Pós-graduação não publicada). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.
- Lesage, B. (1998.). À corps se crée/accord secret; de la construction du corps en danse. In: *Histoires de corps, à propos de la formation du danseur*. Paris: Cité de la Musique (pp. 61-83).
- Ligiéro, Z. (2011). *Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras*. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda.
- Merlino, M. L., Quilici, C. S. (2013). A Trama de Memória Inscrita no Corpo, Campinas: *Conceição | Concept.*, Campinas, SP, 2(2), 93-104.
- Navarro, G. (2000). *O Corpo cênico e o transe- um estudo para a preparação corporal do artista cênico*. Universidade Estadual de Campinas.
- Tércio, D. (2017). *Arquivar performances ou os paradoxos do corpo-arquivo*. (ano 20). (n.28, p.93-107). Repertório: Salvador.
- Zenícola, D.M. (2001). *Dança das labás no Xirê: ritual e performance*. Dissertação de Mestrado em Teatro. UNIRIO: Rio de Janeiro.

Art and multisensory activities in foreign language acquisition.

María del Prado Camacho Alarcón

University of Castilla La Mancha, Spain

Abstract

The power of creativity makes all our goals possible and so does art as an expression of our deepest self. In spite of the fact, Art has traditionally been taught as an independent subject, when not even abolished, innovative methods include it as part of the didactic components to be planned to achieve our academic objectives. In the present article, we will go through the importance of including wide ranging art-based activities in the English as a second language (ESL) programming in order to open doors to reflection upon the language, emotions and motivation in the foreign language classroom. Furthermore, we will make reference to different ways of using art to enhance our students' comprehension and production skills in English in an enjoyable integrative learning atmosphere (Farokhi and Hashemi, 2012). Moreover, we will highlight the importance of using art as a motivational tool to awake our students' curiosity as well as providing them with sensory activities which will include, at least, two integrated crossed senses (Rains, Kelly and Durham, 2008). To conclude, we will learn about the benefits of including art in our lessons and different practical proposals to be implemented in the ESL classroom on behalf of our students' academic and personal development.

Keywords: Creativity, art, motivation, sensory activities, ESL.

Arte y actividades multisensoriales en la adquisición de lenguas extranjeras

Resumen

El poder de la creatividad hace posibles todos nuestros objetivos y también lo hace el arte como expresión de nuestro yo más profundo. A pesar de que el arte se ha enseñado tradicionalmente como una asignatura independiente, cuando no abolida, las metodologías innovadoras lo incluyen como parte de los componentes didácticos a planificar para lograr nuestros objetivos académicos. En el presente artículo, analizaremos la importancia de incluir una amplia gama de actividades artísticas en la programación de inglés como segundo idioma (ESL) para abrir puertas a la reflexión sobre el idioma, las emociones y la motivación en el aula de idiomas extranjeros. Además, haremos referencia a diferentes formas de utilizar el arte para mejorar la comprensión y las habilidades de producción en inglés de nuestros estudiantes en un ambiente de aprendizaje integrador y agradable (Farokhi y Hashemi, 2012). Además, destacaremos la importancia de utilizar el arte como herramienta motivacional para despertar la curiosidad de nuestros alumnos y brindarles actividades sensoriales que incluirán, al menos, dos sentidos cruzados integrados (Rains, Kelly y Durham, 2008). Para concluir, conoceremos los beneficios de incluir el arte en nuestras lecciones y diferentes propuestas prácticas para ser implementadas en el aula de ESL en beneficio del desarrollo académico y personal de nuestros estudiantes.

Palabras clave: Creatividad, arte, motivación, actividades sensoriales, ESL.

Introduction

Over the years, rigid methodologies have been replaced by new approaches which consider the importance of our brain work. Neuroeducation states that our brain is able to create new connections throughout our lives (neurogenesis), which means that learning can occur at any moment of our lives. Consequently, teaching programmes must consider brain processes involved when learning and the important role the environment and emotions play in innovative methodologies as we do not only own cognitive skills but also social, emotional, physical and spiritual. Guillén (2017) states that learning starting point takes place when our neurons release the appropriate neurotransmitters. That is the reason we teachers need to generate dopamine for motivated students, serotonin for them to be happy and we will find noradrenaline in a bored student who is listening to a lecture. As educators, knowing some basic concepts about how our brain works will facilitate a successful learning programme. As for this, executive functions in our brain will play an important role. From a functional approach, the prefrontal cortex will be stimulated for academic purposes as it is involved in coordinating, integrating and processing sensory and motor information in creative activities as well as in formal operations and decision-making (Tirapu-Ustárrroz y Luna-Lario, 2008) and it is involved in motivation, memory processes, attention and behavioural control (Flores y Ostrosky, 2008). Regarding to language acquisition, both central and peripheral nervous system are essential as the area of Broca, situated in the prefrontal cortex, is responsible for creating words, whereas the Wernicke area, responsible for language comprehension is situated in the temporal lobe. El Manri (2018) states that every stimulus can be transformed and codified in the form of a language since, in order to fulfill effective linguistic communication, all the surrounding structures will be interconnected.

Art education allows us to create mental habits and basic competences, such as creativity, problem solving and critical thinking, which are not just related to develop curricular contents but they are also related to our social nature and when we appreciate others' art expression, we learn from others' point of view (Guillén, 2016).

Creativity can be trained and it enriches our cognitive flexibility and divergent thinking (Stevenson Kleibeuker¹, De Dreu, Eveline and Crone, 2014). What is more, Beghetto (2013) states that promoting creativity in class will have positive effects on our students' creative progress. Within that purpose, Beghetto y Kaufman (2014) suggest teaching creative thinking, promoting observation and discovery, create a learning atmosphere and boost their intrinsic motivation in a learning atmosphere in which they feel at ease so that the creative process can take place.

Richards (2013) examines creativity from three viewpoints:

1. Creative teachers' qualities. Creative teachers must be knowledgeable, intuitive and self-confident to develop such qualities in their students too. Moreover, their pedagogical principles will focus on individuals and will facilitate the learners' progress on learners as progress. Last but not least, they will be non-conformist and their lessons will be distinctive and surprise their students.

2. The way creativity is implemented in their teaching. Creative teachers know about their students' lives and interests. Thus, they can also blend different methods to get adapted to them and create activities in which participants need to take risks, make decisions and use fantasy and original thought. Moreover, a creative teacher will normally use technologies as a motivational tool, offer students the opportunity to choose and will be flexible regarding the book and times.

3. How the school contributes to creativity. The school contributes to creativity blooming by supporting creative teachers and working cooperatively to achieve the same aims. That being so, the school must be motivated and open to innovation. In consequence, they must be eager to take risks and innovate, to question every fact and accept diversity as an enriching factor. Moreover, mistakes must be understood as natural effects of learning how to solve a problem as well as developing innovative connections with other organizations and environments.

The benefits of art and sensory activities

Arts are part and parcel of our lives as it surrounds us in all its multiple forms, and it should be so in education, not as a specific subject but as a common thread to achieve academic and personal success. Farokhi, M. & Hashemi, M. (2012) state that developing children's abilities for art provides more motivated learners as it offers a sense of anticipation, hope and interest. Regarding arts as languages or learning expressions, they provide students with stress-free situations in which they can reflect upon works or texts and critically think about them as well as promoting self-confidence and socio-emotional development. To conclude, the main benefits of arts implemented in a language classroom as a useful tool to (Farokhi, M. & Hashemi, M., 2012, p.926):

- Express their ideas in oral and written productions.
- Build on previous knowledge
- Connect written and spoken language.
- Learn in a significant way.
- Develop self-esteem.
- Enhance creativity.
- Develop an appreciation of the past
- Learn from similarities and differences comparing their own and the target language.
- Foster higher order thinking skills.
- Promote high levels of analysis, reasoning, and questioning.
- Support creative thinking
- Model problem solving and emphasize interpreting and communication of ideas.
- Enhance students' ways of observing, responding to, and representing the world.

Conclusions

Language acquisition is a creative process in which creativity has a key role. This is the reason why we must highlight the importance of providing our students with relevant input as the more information they have access to, the more easily they will create new structures on their own. Thus, the use of art and sensory activities in class facilitate the awakening of all senses in a positive learning atmosphere in which students feel free to communicate, make hypothesis, solve problems and take decisions. As a result, by using creativity in the ESL classroom as our main asset, students will be more productive in their oral and written productions. Yet, we will not only get effective linguistic communication but also improved executive functions and socio-emotional competence.

Acknowledgments

To my son, Mateo, because you always inspire me and you are the reason for me to work hard and keep learning. Thank you for making me experience the world again through your eyes. You are my growing seed of motivation and love. To my parents Jaime Camacho Nieto and Rosalina Alarcón Sánchez for all their effort and love. To my grandparents, Valentín Alarcón and Petra Sánchez, because you have created the most wonderful masterpiece ever. To my very creative siblings Maribel, Rosalina and Jaime and siblings-in-law, Julián and Ana, because your talent and originality make each of you unique. To my dear imaginative students for being always willing to learn differently and teaching me so much.

References

- Beguetto R. A. (2013). Nurturing creativity in the micromoments of the classroom. In *Creatively gifted students are not like other gifted students: research, theory, and practice*, 3-16. Sense Publishers.mmind.
- Beguetto R. A., Kaufman J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25, 53-69. DOI: 10.1080/13598139.2014.905247
- El Imrani, N. (2018). Una revisión de la neuroanatomía y neurofisiología del lenguaje. *Neuropsychiatry*, 81(3),196-202. doi: <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.20453/rnp.v81i3.3387>
- Farokhi, M., Hashemi, M. (2012). The impact/s of using art in English language learning classes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 923-926. 10.1016/j.sbspro.2011.12.170.
- Flores J. C., Ostrosky F. (2008). Neuropsicología de Lóbulos Frontales, Funciones Ejecutivas y Conducta Humana. *Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 47-58.
- Guillén, J. C. (2016). *¿Cuáles son las asignaturas más importantes para el cerebro?* Retrieved on 2nd June 2021 from: <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2016/05/30/cuales-son-las-asignaturas-mas-importantes-para-el-cerebro/>
- Guillén, J. C. (2017). *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. Estados Unidos: Createspace Independent Publishing Platform.
- Rains, J. R., Kelly, C. A, Durham, R. L. (2008). The Evolution of the Importance of Multi-Sensory Teaching Techniques in Elementary Mathematics: Theory and Practice, *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(2), 239-252.
- Richards, J. (2013). Creativity in Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(Issue 3), Special Issue, 19-43.
- Samuelsson, R. (2021) Environments for Imitation: Second-Language Use and Development Through Embodied Participation in Preschool Routine Activities, *Journal of Research in Childhood Education*, 35(1), 22-40, DOI:10.1080/02568543.2020.1734121
- Shams, L., Seitz, A.R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 411-417. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006>
- Stevenson C. E., Kleibeuker, S. W., De Dreu, C. K. W, Eveline A., Crone, E. A. (2014). Training creative cognition: adolescence as a flexible period for improving creativity. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 1-16. Doi: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00827>
- Tirapu-Ustárroz J., García-Molina, A., Luna-Lario P., Roig-Rovira T., Pelegrín-Valero C. (2008). Modelos de funciones y control ejecutivo (I). *Revista de Neurología*, 46(11). Doi: <https://doi.org/10.33588/rn.4611.2008119>

Experiential learning. Benefits of learning inside and outside the classroom

María del Prado Camacho Alarcón

University of Castilla La Mancha, Spain

Abstract

Over the years, traditional learning inside the classroom has led us to a diminishing motivation among our students. The present article aims to offer an overview of different methodologies in learning outside the classroom and experiential learning to widen our students' knowledge in varied fields to promote sociocultural and linguistic competences as well as enhancing their critical thinking by feedback and reflection. Throughout the following lines, we will approach different ways to learn outside the classroom and how learning through experience is able to furnish us with the appropriate components to get our students involved in their own learning process in a further more motivating learning atmosphere. Moreover, we will go through the use of online exchanges, which offer a stirring way to get out of the classroom and learn about different cultures as well, since there are no physical limits for our students thanks to nowadays technologies. In fact, research has provided us with accurate results about students' learning outcomes which became evident from their linguistic and intercultural competence (Tian & Wang, 2010) and the wonders it brings to their academic and personal development. To conclude, we will compare the benefits of learning inside and outside the classroom in terms of academic performance and motivation.

Keywords: experiential learning, motivation, critical thinking.

Aprendizaje experimental. Beneficios de aprender dentro y fuera del aula

Resumen

A lo largo de los años, el aprendizaje tradicional dentro del aula nos ha llevado a una disminución de la motivación entre nuestros estudiantes. El presente artículo tiene como objetivo ofrecer una visión general de las diferentes metodologías en el aprendizaje fuera del aula y el aprendizaje experiencial para ampliar el conocimiento de nuestros estudiantes en diversos campos y promover las competencias socioculturales y lingüísticas, así como potenciar su pensamiento crítico mediante la retroalimentación y la reflexión. A lo largo de las siguientes líneas, abordaremos diferentes formas de aprender fuera del aula y cómo el aprendizaje a través de la experiencia puede proporcionarnos los componentes adecuados para involucrar a nuestros estudiantes en su propio proceso de aprendizaje en un ambiente de aprendizaje aún más motivador. Además, pasaremos por el uso de intercambios en línea, que ofrecen una forma conmovedora de salir del aula y aprender sobre diferentes culturas, ya que no existen límites físicos para nuestros estudiantes gracias a las tecnologías actuales. De hecho, la literatura científica nos ha proporcionado resultados precisos sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes que se hicieron evidentes a partir de su competencia lingüística e intercultural (Tian & Wang, 2010) y las maravillas que aporta a su desarrollo académico y personal. Para concluir, compararemos los beneficios del aprendizaje dentro y fuera del aula en términos de rendimiento académico y motivación.

Palabras clave: aprendizaje experiencial, motivación, pensamiento crítico.

Introduction

In a world that evolves at the speed of light, new necessary methodological approaches have arisen to fulfill our students' needs of achievement and motivation. Throughout the following pages, we will examine experiential learning as an innovative active methodology in which curricular structures will be developed in an active integrated way to enhance our students' engagement in their own learning. Moreover, we will remark the difference between traditional roles of students and teachers in fixed instructional transmission methods and in experiential learning. As Toro and Arguis (2015) state, innovative methods will consider our students' interests and motivation to enhance our learner's creativity and critical thinking through reflection and participation in situational contexts. That being so, flexible times, varied heterogeneous groupings and the use of new technologies will be the key to success. Furthermore, teachers will be social agents whose role will consist of guiding and facilitating learning as well as providing them affection, capacity and behaviour support (Lai, 2015). In addition, the relation student-teacher is essential in terms of involvement, competence and autonomy for our learners as well as in their emotional and behavioural engagement (Davis, 2003).

Due to COVID-19, the role of technology in education has become essential to reach our goals. In fact, experiential learning has been present in our every day teaching-learning lives. Thus, this flipped classroom model offers us the power of interaction among peers and teachers in a flexible way so that they can access the information and educational materials at ease (Brahimi & Sarirete, 2015). Consequently, as Lai (2015) proved, teachers as social agents will be responsible for the amount and features of the self-directed use of technology to promote improvement in computer self-efficacy. Furthermore, this pandemic has also outstood the benefits of learning outside the classroom. This approach considers schools are not the only scenery in which future citizens' learning can take place and, consequently, parents, or other adults, as well as other institutions and external agents must be considered (Molina Ruiz, 2007). Molina Ruiz (2007) also states that enriching learning contexts lead to aim achievement and promote blending academic learning to cultural institutions.

Experiential learning

Experiential learning provides us with new approaches towards learning processes which permit interactivity and, consequently, collaborative and mutual learning, in which our students will not only participate actively but also reflect to gain both cognitive and affective significant learning (Gutiérrez Fernández, Romero Cuadrado & Solórzano García, 2011).

Kolb, D.A. (1984) remarks the challenge implementing experiential learning (EL) is as even among our students we could find those who will quickly understand the aim of it and others whose traditional understanding of education would find EL confusing. In Kolb's (1984) analysis, the improvement in academic results appears together with the implementation of direct life experiences by means of learning service, problem-based solving and action-based activities. This approach will furnish our students with holistic learning, with socio-technological concepts to integrate ideas and reflect upon their own progress.

Brahimi and Sarirete (2015) mentioned Massive Open Online Courses (MOOCs) as a natural solution to the circumstances arisen recently, as it offers students the possibility to learn inside and outside the classroom or efficient homeschooling. This method allows peers to interact among them and gives access to the selected information in a flexible way. In fact, technology offers us the possibility to work on different subjects and contents of the curriculum as, for example, we can travel anywhere (geography and science) and get to know multiple cultures (history and values) or experience risky activities (Physical education and problem-solving) thanks to the use of virtual reality (VR), which will also help us teachers to awake our students' curiosity and engagement.

Learning outside the classroom

Education Outside the Classroom (EOTC) is a teaching method which blends essential components for holistic education since its main objective is stimulating schoolchildren learning, physical activity (PA), social relations, motivation, and well-being through children-led approaches to problem-solving, experimentation, cooperation, PA, and play (Nielsen and Bølling et al., 2016).

The main resources used in EOTC are those teachers can find nearby, in their local environment. EOTC is action-centred and involves outdoor learning through observation, experimentation and interaction with the surrounding environment considering curricular contents (Nielsen and Bølling et al., 2016). Therefore, students can learn, for instance, about trajectory throwing a stone (physics), names of the flowers they observe (science), counting trees (mathematics), etc. In this regard, Nielsen and Bølling et al. (2016) remarked the importance of learning through observation by using senses in real situations connecting actions, feelings and thoughts. Molina (2007) explains that learning outside the classroom projects brings positive attitudes also among teachers, who consider it helps to:

- Promote values, attitudes and behaviours.
- Enhance curiosity, enthusiasm and imagination.
- Apply and assess the knowledge and skills learnt inside the classroom.
- Promote the scientific method.
- Interdisciplinary knowledge.

Romero Ariza (2010) remarks some of the most important benefits of EOTC as it:

- Enhances motivation and engagement.
- Develops positive attitudes towards learning.
- Improves the students' behaviour.
- Promotes integration and, consequently, reduces absenteeism.
- Provides challenges.
- Develops autonomy and self-sufficiency in problem-solving.
- Promotes critical citizens.
- Integrates respectful attitudes towards the environment.
- Provides contextualized and integrating learning.
- Permits concept interconnection.
- Guarantees better academic development.

Cobo and Moravec (2011) remark the importance of invisible learning as a continuum also in informal contexts through every day interactions, as learning can take pace anywhere and anytime. This concept integrates different approaches and considers not only formal but also not formal and informal education by getting the most out of the wide range of resources new technologies offer us. Moreover, invisible learning consists of combining varied learning approaches including creativity, innovation and collaborative work in a pliable way to get adapted to specific contexts in which learning occurs inside out by students generating their own contents, do it yourself activities, Project-based learning (PBL), etc (Cobo and Moravec, 2011).

Conclusions

Over the years, I have experienced how traditional methods, despite being requested by other teachers and a fixed academic system, were killing my students' motivation. Thus, the implementation of innovative approaches was needed to take their place.

Although the profile of my students is very heterogeneous in needs, interests and ages, which range from 16 to 60 approximately, experiential learning and learning outside the classroom has always had evident positive effects on their cognitive and socio-emotional development.

As a foreign language teacher, the use of technology to interact with other students around the world, virtual reality to learn about other traditions and cultures and to provide my students with attractive materials, information they can access anytime and social exchanges, which contribute to their linguistic and intercultural competence (Tian & Wang, 2010) as well as enriching their affiliation feeling. Moreover, taking what they have learnt inside the classroom to other places, such as natural parks or museums, to practice in an active and relevant way has promoted a positive learning atmosphere in which my students were stress-free and willing to new experiences.

Acknowledgments

To my parents Jaime Camacho Nieto and Rosalina Alarcón Sánchez for all their effort and love. To my son, Mateo, because you always inspire me and you are the reason for me to work hard and keep learning. Thank you for making me experience the world again through your eyes. You are my growing seed of motivation and love. To my siblings and my siblings-in-law for everything we have experienced so far and the wonderful moments we will share. To Santiago Valentín Núñez for your valuable friendship and so many significant experiences together. To my students for being an unlimited source of inspiration and for being willing to support my crazy-for-many innovative ideas.

References

- Brahimi, T., Sarirete, A. (2015). Learning outside the classroom through MOOCs. *Computers in Human Behavior*, 51, Part B, 604-609. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.013>
- Cobo, C., Moravec, J. (2011). Introducción al aprendizaje invisible: la (r)evolución fuera del aula. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (62), 66-81. Retrieved from: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34021066008>
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, 207-234.
- Gutiérrez Fernández, M., Romero Cuadrado, M. S., Solórzano García, M. (2011). El aprendizaje experiencial como metodología docente: aplicación del método Macbeth. *Argos*, 28(54), 127-158. Retrieved from http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372011000100006&lng=es&tlng=es
- Tian, J., Wang, J. (2010). Taking language learning outside the classroom: learners' perspectives of eTandem learning via Skype. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4(3), 181-197, DOI: 10.1080/17501229.2010.513443
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lai, C. (2015). Modeling teachers' influence on learners' self-directed use of technology for language learning outside the classroom. *Computers & Education*, 82, 74-83. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.005>
- Molina Ruiz, E. (2007). Escuela y educación fuera del aula: contribución de los escenarios exteriores al aprendizaje. *Revista Iberoamericana De Educación*, 44(4), 1-12. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie4442222>
- Nielsen, G., Mygind, E., Bølling, M. et al. (2016). A quasi-experimental cross-disciplinary evaluation of the impacts of education outside the classroom on pupils' physical activity, well-being and learning: the TEACHOUT study protocol. *BMC Public Health*, 16, 1117. Doi: <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3780-8>
- Romero Ariza, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*, 10. Especial Educación, 8, 89-102. Retrieved from: <http://revista.ujaen.es/huesped/rae/articulos2010/edu1008pdf.pdf>
- Toro, A., Arguis, M. (2015). Metodologías activas. *A tres bandas*, 38, 69-77. Retrieved from: <https://bit.ly/34UzjSZ>

Light and painting: an experiment to cinema students

Pedro Felipe Pinho Souza

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Abstract

The teaching of color is challenging, this theme permeates several areas of knowledge and a unique and singular approach does not seem to be feasible. To teach color it is necessary to contextualize and understand that color is in constant symbolic and perceptual change. In order to teach color to film artists, we propose two exercises that develop creativity and self-knowledge, rejecting pre-established uses and symbolisms for color, we seek exercises that encourage students to always question their references and expand creativity. The first one consisted of a painting exercise under special lighting conditions, for the student to understand different concepts about color and perception. The second, a written work that instigated the student to observe works under the color bias and to analyze them. The discussion of the two exercises brought many interesting perspectives and the certainty that the study of color remains relevant today.

Keywords: Color, Color Theory, Color Teaching, Cinema, Painting.

Luz y pintura: un experimento para estudiantes de cine

Resumen

La enseñanza del color es un desafío, este tema impregna varias áreas del conocimiento y un enfoque único y singular no parece ser factible. Para enseñar el color es necesario contextualizar y comprender que el color está en constante cambio simbólico y perceptivo. Para enseñar color a los cineastas, proponemos dos ejercicios que desarrollan la creatividad y el autoconocimiento, rechazando usos y simbolismos preestablecidos para el color, buscamos ejercicios que animen a los alumnos a cuestionar siempre sus referentes y expandir la creatividad. El primero consistió en un ejercicio de pintura bajo condiciones especiales de iluminación, para que el alumno entendiera diferentes conceptos sobre el color y la percepción. El segundo, un trabajo escrito que instigaba al alumno a observar trabajos bajo el sesgo de color y analizarlos. La discusión de los dos ejercicios trajo muchas perspectivas interesantes y la certeza de que el estudio del color sigue siendo relevante en la actualidad.

Palabras clave: Color, Teoría del color, Enseñanza del color, Cine, Pintura.

Introduction

Teaching colors has several challenges. It goes through so many areas of knowledge that it would be difficult to discuss this subject without a specific outline: what is intended to be taught, the reasons, and the audience. This paper aims to review experiments with color that can help film and audiovisual courses to work on this concept in an interesting and creative way for the students.

The idea was to create activities, readings and exercises with color that penetrate the students' study area: arts, multimedia, cinema and audiovisual. Two exercises were planned for the discipline of the undergraduate course in Visual Arts at UNICAMP: Art and new medias.

The first one consisted of a painting exercise under special lighting conditions, for the student to understand different concepts about color and perception. The second, a written work that instigated the student to observe audiovisual works under the color bias and to analyze them.

The importance of teaching and learning color today

An important question about teaching color is determining which theory to teach and which color system to use. For this, we would have to select a theory among many that would be the "correct" to be taught, and a system, among many, that can always be used, which, obviously, we will not do. We won't do it, because the beginning of the 20th century is marked by a profusion of color systems, all claiming to be better than the others. Since ancient times, attempts to organize, understand and study color have marked every society. There is no theory of color to cling to without understanding that "the study of color cannot be separated, in general, from the general behaviors of a society. (Francastel 1983, 206)". And we go further, there is no way to formulate a color theory dissociated from these behaviors, and their cultural and historical aspects. There is, therefore, no way to study color looking only at the past, whether in art, philosophy, psychology, etc. it is necessary to look at today's society to understand how to study and teach color.

Of course, we will go back to the past, to be able to understand concepts, observe experiments and understand the behaviors and interactions of colors, however, we strongly believe that only the needs of today's society can lead to a theory, if at all we can call it that, and this is doomed to obsolescence as new uses and conceptualizations of color emerge. Looking at the many color systems throughout history we can find similarities, of course. These would possibly lead us to a general theory of colors. However, as much as we have tried throughout history, no system seems to meet all possible needs and a new system appears from time to time to supply a certain demand.

Currently, thinking about this western consumer society, it is possible to buy several color systems that guarantee precision and easy communication between sectors of industry, design, etc. demonstrating that society's interest is to systematize and optimize time to provide more consumer products. Today's color systems meet this demand. They guarantee to represent and order all the colors, facilitating the search for a specific one and, thus, better coordinating communication between parts in the production chain. "Therefore, the results of the colorimetric functions, which are based on averages of data from many observers, should not fit perfectly to an individual's chromatic experiences. (Matsushima 2001, 59)".

We believe it is possible to understand colors as cultural means that carry all the development and way of thinking of an era. The difficulty in proposing a general theory, therefore, lies mainly in the fact that our perception works in a strictly individual way, which is constantly changing. Each individual feels and perceives the world differently according to infinite possibilities. "Each look involves an observation, each observation a reflection, each reflection a synthesis: when we look carefully at the world, we are already theorizing. We must, however, theorize and proceed with conscience, self-knowledge, freedom and - if you need to use a bold word - with irony: such skill is indispensable so that the abstraction, which we fear, is not harmful, and the empirical result, which we desire, be useful and vital to us. (Goethe 2013, 37)"

But, above all, what we can observe is that it is not in the interest of the current society organization that the systems meet each individual peculiarity, but that they are capable of accelerating industrial production to reach the greatest number of individuals in a generic way. Therefore, the teaching of color should always seek to bring individuality and notions of self-knowledge to its students above all else.

Exercises Development

To perform the painting exercise, the students were asked to light a room with some primary color light (red, green, or blue). For that, they could use LED lights or cover lightbulbs with translucent colored paper. All windows should be closed so that the environment is appropriate for the experiment. After that, they were asked to paint freely with the primary colors of the pigments, magenta, cyan and yellow. It is important to point out that this exercise was designed to be carried out in person, in the classroom, however, due to the pandemic, it was adapted for distance learning. For this reason, there was no requirement for specific material to perform the painting, as long as only the colors magenta, cyan and yellow were used.

The results of the experiment were very intense and confusing for the students' senses. We were able to see everyone's work, after turning on the lights, and while checking the results, many students were amazed and excited when they realized how their perception and sensation works and how they had no control over the painting and the exercise itself. The students' report was important and helped to build the prerogative that the use and manipulation of colors is a great way to develop creativity, personal, and inner notions of sensitivity in students. The student shows clear understanding of perception, colour light, primary and secondary colours, difference between light and ink and they were able to debate about it. The most important concept to be debated was their own colour perception and how this has changed through changes in the environment.

The second exercise was a written exercise, the students were asked to analyze a work through color bias, despite its simplicity, it brought unexpected results because it showed how the teaching of color needs to move towards new media and means of communication. When an analysis of colors in audiovisual works was asked, it was expected that the majority would focus on cinematographic or television sections. However, the results showed new perspectives and connected much more with the students' reality. They analyzed color in multimedia art installations, video games, animations, Anime, Social media, and the new means of communication and media that are part of their daily lives and that the teaching and study of color will not analyze or refer.

The result of these two exercises brought dynamic and interesting approaches to the teaching of color and perspective for new areas of knowledge in which color may be present.



Figure 1. Visual perception exercise performed by students – under blue light with watercolor and paper; face tint in skin under red light



Figure 2. Visual perception exercise performed by students - gouache
Paint under red light and after light son

Conclusions

A society marked by digital canvases and lights still organizes the teaching of color linked to an organization of colors based on color as matter, the so-called pigment-color, and not light-color. The teaching of color still fundamentally involves exercises and analyzes of color in these terms. Painting and color as matter are still the main foundation in the development of color education. Modifying this a little is a challenge for this job.

We do not intend to change this completely, as we understand the importance of the color-pigment and its teaching, but it is necessary to give space to the teaching of practices with the color-light. Understanding the importance of the appearance of the pixel and all the possibilities arising from it, and establishing a base of students/artists who know how to manipulate color in different environment seems to be fundamental when it comes to teaching color today. In addition, educational practice must also, as well as artistic, develop and provide critical and questioning skills, so demonstrating and questioning the profitable and pragmatic color systems of today's society is the only way to recreate a theory of color for a less consumerist society and insensitive to individual peculiarities.

References

- Francastel, P. (1983). *Imagem, visão e imaginação*. Lisboa, Portugal: Edições 70 Ltda.
- Goethe, J. W. (2013). *Doutrina das Cores*. São Paulo: Nova Alexandria.
- Matsushima, E. H. (2001). A questão ontológica da percepção de cor. *Paidéia - USP*, 59-66.

The Afro-Brazilian and African Diasporic Portal to Literature, Theatre and Performance: literafro as a medium of African diaspora arts, education and resistance

Adélcio de Sousa Cruz

UFV, Brazil

Abstract

What could be driving writers, playwrights, actors/performers to keep themselves in contact with their public? What is driving a specific public – students, teachers, and researchers – to keep interest in reading, learning and sharing their aesthetic and educational experiences? *Portal literafro* (www.letras.ufmg.br/literafro) may be one of the venues where we can find a bit of both (considering both the temporal and spatial range of the African diasporic and African production). Most challenging is the new phase in which we, as researchers and teachers, are facing with the dream that is coming true: after 15 years of dialogues and preparations, the portal is becoming a meeting place where literature, theatre, and performance can be found alongside the production of Afro-Brazilian/Black literature (poetry, short stories, and novels) – at its first 15 years – and now, receiving materials from researchers on African literature – initially focused on Angola. The portal also displays biographical information and essays of Black intellectuals – concerning a variety of genres such as narrative, poetry, literary critic, drama and performance. For instance, this work will focus and discuss literature, theatre and performance through researching, learning and theoretical fields explored via *Portal literafro* experiences.

Keywords: Literature, Theatre, Performance, Black Diaspora, Education.

El portal afrobrasileño y africano de la diáspora a la literatura, el teatro y la performance: el literafro como medio de Artes, educación y resistencia de la diáspora africana

Resumen

¿Qué podría estar impulsando a los escritores, dramaturgos, actores / intérpretes a mantenerse en contacto con su público? ¿Qué está impulsando a un público específico - estudiantes, profesores e investigadores - a mantener el interés en leer, aprender y compartir sus experiencias estéticas y educativas? Portal literafro (www.letras.ufmg.br/literafro) puede ser uno de los lugares donde podemos encontrar un poco de ambos (considerando tanto el rango temporal como espacial de la producción africana diaspórica y africana). Lo más desafiante es la nueva etapa en la que nosotros, como investigadores y docentes, nos enfrentamos con el sueño que se está haciendo realidad: después de 15 años de diálogos y preparativos, el portal se está convirtiendo en un lugar de encuentro donde se puede encontrar literatura, teatro y performance. junto con la producción de literatura afrobrasileña / negra (poesía, cuentos y novelas) - en sus primeros 15 años - y ahora, recibiendo materiales de investigadores sobre literatura africana - inicialmente enfocada en Angola. El portal también muestra información biográfica y ensayos de intelectuales negros, relacionados con una variedad de géneros como narrativa, poesía, crítica literaria, teatro y actuación. Por ejemplo, este trabajo se enfocará y discutirá la literatura, el teatro y la performance a través de la investigación, el aprendizaje y los campos teóricos explorados a través de las experiencias de Portal literafro.

Palabras clave: literatura, teatro, performance, diáspora negra, educación.

Introduction

Portal literafro (www.lettras.ufmg.br/literafro) is a dreaming that became true, and a virtual place dedicated to the production of Black/Afro Brazilian writers, extremely considering the myriad of obstacles imposed by a fallacy called 'racial democracy'. For those who don't know it, Brazil is the country, outside the African continent, that has the biggest Black population. And why the literature produced by Blacks/African descendants in Brazil was 'invisible' when concern the curriculum from elementary school to the university? A direct and simple answer would be due to structural racism that permeates Brazilian society's fabric. But we also must consider the Eurocentric core of the Brazilian school's mentality and curriculum, that is responsible for a kind of educational contents ethnic cleansing. Trying to change that, and at the same time try to find more answers to that question, a group of Black undergraduate students at UFMG's Faculty of Letters started to catalogue the production of Black/African-Brazilian writers in early 1990's. Then, the GIEAB (Interdisciplinary Group of Afro-Brazilian Studies) was created to gather not only the literary production, but also discuss questions concerning racism that permeates the Brazilian school's curriculum and society. A small but precious collection of books, journals and mimeo materials were the first seeds to what is now available to academic and general community in digital formats.

The initial research group was formed and managed only by undergraduate students (from the faculties of Letters, Education, Psychology, and Librarianship. Most of them were women. In more than a decade, I could only recall that me and other three men were members of the GIEAB. Being Black male in a Brazilian university was never easy, never... And I must state that it continues to be hard and a very difficult environment for Blacks in general, no matter your position in that system, especially for those who have a developed consciousness on the racial issue in Brazil. The "color line" never sleeps...

In the 2000's except for one former member, all the original group was not present as graduate or undergrad students. The collected material gather through a decade was in peril, because the GIEAB were no more than a reference sign in a room's door at the UFMG Faculty of Letters. But a great surprise happens when teachers and new students started to research the material and rediscover it. Then, from that new generation emerged the NEIA/UFMG - *Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade – Universidade Federal de Minas Gerais* (Interdisciplinary Centre of Otherness Studies at Federal University of Minas Gerais). During the same period, we started to discuss/draw the project that was named *literafro*, initially it was a basic internet site due to the technical and financial issues concerning access to internet, like high-cost equipment – personal computers, (especially in Brazil), limited bandwidth, and high cost of internet bills. Our goal was to have a kind of virtual library dedicated to Afro-Brazilian literature, Afro-Brazilian authorship, and the research on them, produced in Brazil and abroad. The initial research material to be available on the site, it was mainly in text or PDF formats, along with writers' images and/or photo reproductions. Simple acts of "watch a video" or "listening to an interview" were not possible on those early days of the site...

We also must mention another important contribution to the Black and Afro-Brazilian studies in Brazil: the constant action of graduate and undergrad students, teachers, scholars, and other people belonging to the Brazilian Black Movement to insert the Black Literature, History and Culture on the national curriculum, from elementary school to university. As one result of this constant struggle, in 2003 was approved a federal law in Brazil – Law 10.638/2003 – to obligate the teaching and learning of Afro-Brazilian and African contents in schools. It seems utterly surprise the existence of such legal resource to guarantee an obvious issue to national education, where we have the biggest Black population outside African countries. Five years later, the federal law 11.645/2008 was approved, amplifying the 2003 one, including the Native Brazilian Literature, History, and Culture contents. "Believe me, or not", Blacks/Afro-Brazilians, and Native Brazilians (aka "Indians") were most part of the Brazilian national image/symbols, but their presence was not visible on school curriculum. We were, in a sense, invisible...

Afro-Brazilian/Black literature as a concept in continual building

The year of 2004 was the opening of *Portal literafro*, amplifying the the amount of content that we had before. As we mention before, the basic site only had text and PDF files. Then, after the modification, from a basic site to an internet portal, it was possible to add audio and video files from the UFMG radio (*Momento literafro*) and TV (*literafro Entrevista*) programs (also available on TV UFMG's YouTube channel). The audio files from the *Momento literafro* radio program were added to the portal as a podcast. We could notice that after these changings, the *Portal literafro* audience began to monthly increase. The construction of the portal is like the concept of Afro-Brazilian literature: a process of continual building.

And why the Afro-Brazilian literature concept is a continual building? Most of the Brazilian literary core did not count more than four Black authors, until the research made by Black students and scholars went public. We must add that federal laws 10.639/2003 and 11.645/2008 were responsible for a change in Brazilian school's curriculum, adding contents related to the artistic, historical, and cultural contributions of African descendants to Brazilian society. And we cannot forget the amazing work done by the Black Brazilian Movement throughout this country history, especially considering the struggle for access to a better education (Gomes, 2019).

The concept of Afro-Brazilian literature according to Eduardo de Assis Duarte (2011e) started to become more "visible" in Brazil when:

Since the 1980s, the work of writers who identify openly as individuals of African descent has grown in volume and has started to occupy a space in the cultural scene, just as, at the same time, the demands of the black movement have grown and acquired institutional visibility. Since then, there has also been a similar increase in academic studies about such literature, which, for most of the twentieth century, had been almost exclusively the object of study by foreign scholars like Bastide, Sayers, Rabassa and Brookshaw, among others.

As stated by Duarte, such literature was not an object of study to Brazilian scholars and universities. Most of this as a horrible consequence of the conceptually attached to the idea of a single and united people/population, without any character that could imply a threat to 'national identity'. A common Brazilian sentence related to this 'belief' is "Nobody is Black in Brazil due to miscegenation". And if nobody is Black, therefore there are no Black and/or Afro-Brazilian literature. We also must add that was during the 1980's began the process of re-democratization of Brazil, after twenty-one years of a military dictatorship régime, also supported by civilian Brazilian upper class.

Most of the literary Afro-Brazilian production was centered on poetry and short stories, as we can see by the work published on *Cadernos Negros*, a collective project organized by Black authors in São Paulo, since the year of 1978, uninterrupted launching a volume of texts yearly alternating from poems to short stories. At the second half of 1990's and in beginning of the 2000's, three novels marked a new phase to Afro-Brazilian literature: *Cidade de Deus* (1997), written by Paulo Lins; *Ponciá Vicêncio* (2003), by Conceição Evaristo, and *Um defeito de cor* (2006), by Ana Maria Gonçalves. These novels opened the universities doors and placed there once and for all the literary work of Black/Afro-Brazilian writers. Before them, in a period of almost a hundred years, only two writers were object of periodic research in Brazilian academic field: Machado de Assis and Lima Barreto. We could say that both *Cadernos Negros* and *Portal literafro* since their beginning are performing art and research resistance.

The Afro-Brazilian literature concept as it defined by Eduardo de Assis Duarte (2011e) in his seminal article:

What elements, finally, distinguish this literature? Along with the conceptual discussions, some identifying components can be described: an *Afro-descendant authorial voice*, explicit or not in the discourse; *Afro Brazilian themes*; linguistic constructions marked by *Afro-Brazilian tones, rhythms, syntaxes or meanings*; the *discursive presence of a political project* that intends to speak to a large readership, explicit or not; but, above all, a *point-of-view or place of enunciation* that is *politically and culturally identified with Afro-descendance*, as both an end and as a beginning. Taking into consideration that this is a *concept under construction*, let's look more closely at each one of these elements. (Italics are ours)

Those are the basic characteristics to Afro-Brazilian literature, and it can have more aspects depending on what genre – prose or poetry – writers from this ethnic group want to create or emphasize. For instance, we should call the attention to the public on other aesthetics marks from these productions. In most of these texts, the fictional space is urban and semi-modern to modern. Thus, it can show the paradox of progress holding hands with an abyss of inequality, where Black population is on the bottom of all social and economic indicators. As aesthetics strategies, Black writers create literary resources identified by critics such as: 'poetic brutalism' (Duarte, 2006) presented in Conceição Evaristo's novels and short stories; 'cantopoemas' and 'silent literature' are concepts by Pereira (2002) from his research on the poetics of the Brotherhood of Rosário (traditional Bantu-Catholic religious association); 'noisy literature' (Cruz, 2012) that can be found on the first Paulo Lins' novel, *Cidade de Deus* (1997), and in many short stories by authors who wrote on urban violence against Black people.

Besides literature, the portal also includes information and essays on Black/Afro-Brazilian theatre and performing arts. In the beginning of 2021, the NEIA/UFMG received a proposal from the GEED (Diasporic Aesthetics Studies Group) to integrate their production on African and African-diasporic literatures to the *Portal literafro*. The GEED was affiliated in 2010 to the Graduate Program in Literature at PUCMinas (Pontifical Catholic University of Minas Gerais). The first GEED essays to be included at *literafro* are related to the literature of Angola and Cabo Verde. We hope to see more and more research information on African and African diasporic literature and performing arts available to the public.

As if was possible to draw conclusions on a continuous and progressive work, this brief essay aimed to bring to a broader academic and all public interested on Black/Afro-Brazilian, African, and African diasporic literature, the few aspects of a long research journey that is far from something called 'end'... And more than everything, that is the challenge we are facing every time we open a new book written on the African diasporic flow, fighting the constant and present fear/menace of invisibility...

Acknowledgments

We would like to thank to our ancestors, to former GIEAB/UFMG members and to all scholars, students and collaborators that made possible the existence of *Portal literafro*.

References

- Cruz, A. de S. (2012). *Narrativas contemporâneas da violência: Fernando Bonassi; Paulo Lins e Ferréz*. Rio de Janeiro: 7Letras.
- Duarte, E. de A. (2006). O *bildungsroman* afro-brasileiro de Conceição Evaristo. In *Estudos Feministas*. Florianópolis, 14(1), 305-323.
- Duarte, E. de A. (2011a). *Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica*; Volume 1: Os Precusores. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Duarte, E. de A. (2011b). *Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica*; Volume 2: Consolidação. Belo Horizonte: Editora UFMG.

- Duarte, E. de A. (2011c). *Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica*; Volume 3: Contemporaneidade. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Duarte, E. de A. (2011e). Por um conceito de literatura afro-brasileira. In E. de A. Duarte, M.N.S. Fonseca (2011d), *Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica*; Volume 4: História, teoria, polêmica. Belo Horizonte: Editora UFMG. Toward a concept of Afro-Brazilian literature. Translated by Melissa E. Schindler; Adelaine Laguardia. In <http://www.lettras.ufmg.br/literafr/artigos/artigos-teorico-conceituais/1480-eduardo-de-assis-duarte-toward-a-concept-of-afro-brazilian-literature>
- Duarte, E. de A. et al. (2014). *Literatura Afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI*. 2 ed. Rio de Janeiro: Pallas.
- Gomes, N. L. (2019). *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes. Kindle edition.
- Literafró, Portal. (2004). Recuperado de: www.lettras.ufmg.br/literafr
- Pereira, E. de A. (2002). Cantopoemas: uma literatura silenciosa no Brasil. In M. do C. Lanna Figueiredo & M. N. Soares Fonseca (Orgs.), *Poéticas afro-brasileiras*. Belo Horizonte: Mazza. (pp. 37-79).

Gaming and assessment in higher education

Loredana Muntean, Adina Vesa, Karla Barth, Cristina Maria Florescu

University of Oradea, Romania

Abstract

Evaluation is one of the eternal challenges of educational theory and practice. Current technologies open new perspectives both in evaluation and in research related to this complex activity. This paper is structured in two parts. The first part, is a synthesis of the current theoretical ideas regarding the presence of gaming elements in the evaluation of students. The second part presents the design of the research. The study assumes that, through the use of gaming elements and various applications, the process of assessing students' knowledge can be significantly improved. Questioning 153 students from the Primary and Preschool Pedagogy specialization regarding the use of gaming elements in assessment, we identify both the types of applications and games used in assessment and the type of subject and activity that teachers assess with the help of some applications or games, as well as the contribution that the applications and games have in the right quantification of the learning results, in the diminution of the stress associated with the evaluation and in the motivation of the students for continuous learning. The research results show that, although in the evaluation of students the elements of gaming are used to a small extent, they consider that such evaluation methods reflect better their level of knowledge. Regarding the reduction of stress associated with assessment by using applications, students' responses indicate a high score. The results also show that assessment with the help of gaming elements is a strong motivating factor for lifelong learning. The study confirms the ideas in the literature that the impact of using gaming elements in student assessment is considerable. Because through such assessment methods, students' motivation and engagement increase significantly, and the stress associated with assessment decreases, the assessment approach from a more specific perspective and needs of students becomes a must-do.

Keywords: gamification, assessment, evaluation, higher education.

Juegos y evaluación en la educación superior

Resumen

La evaluación es uno de los eternos desafíos de la teoría y la práctica educativas. Las tecnologías actuales abren nuevas perspectivas tanto en la evaluación como en la investigación relacionada con esta compleja actividad. Este artículo está estructurado en dos partes. La primera parte, es una síntesis de las ideas teóricas actuales sobre la presencia de elementos de juego en la evaluación de los estudiantes. La segunda parte presenta el diseño de la investigación. El estudio asume que, mediante el uso de elementos de juego y diversas aplicaciones, el proceso de evaluación del conocimiento de los estudiantes puede mejorarse significativamente. Al interrogar a 153 alumnos de la especialidad de Pedagogía de Primaria y Preescolar sobre el uso de elementos de juego en la evaluación, identificamos tanto los tipos de aplicaciones y juegos utilizados en la evaluación como el tipo de asignatura y actividad que los profesores evalúan con la ayuda de algunas aplicaciones o juegos, así como la contribución que las aplicaciones y juegos tienen en la correcta cuantificación de los resultados del aprendizaje, en la disminución del estrés asociado a la evaluación y en la motivación de los estudiantes para el aprendizaje

continuo. Los resultados de la investigación muestran que, si bien en la evaluación de los estudiantes se utilizan en pequeña medida los elementos del juego, consideran que dichos métodos de evaluación reflejan mejor su nivel de conocimientos. En cuanto a la reducción del estrés asociado a la evaluación mediante el uso de aplicaciones, las respuestas de los estudiantes indican una puntuación alta. Los resultados también muestran que la evaluación con la ayuda de elementos de juego es un fuerte factor de motivación para el aprendizaje permanente. El estudio confirma las ideas de la literatura de que el impacto del uso de elementos de juego en la evaluación de los estudiantes es considerable. Debido a que a través de tales métodos de evaluación, la motivación y el compromiso de los estudiantes aumentan significativamente, y el estrés asociado con la evaluación disminuye, el enfoque de evaluación desde una perspectiva y necesidades más específicas de los estudiantes se convierte en algo imprescindible.

Palabras clave: gamificación, valoración, evaluación, educación superior.

Introduction

Evaluation is present from the earliest age in every person's life. In education, through the multiple functions it fulfills, evaluation plays the role of a vector that guides teaching decisions and approaches in a certain direction. The objectivity of the evaluation, the stress associated with this process, the motivational power of the evaluation, the timeliness of the evaluation techniques and countless other questions are just as many challenges that are still looking for solutions.

The present study aims not only to formulate explicit answers to the stated questions, but especially to open some perspectives that invite reflection and dialogue regarding the importance of using gaming elements in the evaluation of higher education students.

Gaming and assessment in higher education

As Waycott & all (2010, p. 1040) state, „the transformation of academic authoring in a social web environment poses complex and urgent assessment-related challenges for policy-makers and educators alike". Assessment is recognized as a powerful influence on learning in general (Rust, O'Donovan & Price, 2005) and on students' use of technologies in higher education (Kirkwood & Price, 2008). We agree that „assessment therefore needs to be seen as an indispensable aspect of lifelong learning. This means that it has to move from the exclusive domain of assessors into the hands of learners." (Boud, 2000)

The active involvement of students in the process of assessing knowledge is currently facilitated by the technologies we have, regardless of whether we think of the tools gathered under the umbrella label of "Web 2.0" or "social web technologies," including blogs, wikis, videos / photo-sharing sites, and social networking sites." (O'Reilly & Battelle, 2009) or to the elements of gaming. Studies in the last decade show that the use of gaming elements in evaluation turns this approach into a personalized, individualized, effective action. (Orji, Nacke, & Di Marco, 2017) They also show that the use of gaming elements produces a series of changes in a positive sense at the psychological and behavioral level. (Hamari, Koivisto, & Sarsa, 2014)

Tondello & all (2019) define gamification as „the use of game design elements in non-game contexts (Deterding et al., 2011). It is often used to create gameful applications or systems (i.e., applications that use game design elements) aimed at encouraging specific behaviors and altering behavior patterns." We think here of two components closely related to evaluation: the stress associated with evaluation and the motivation for learning after the moment of evaluation.

Research methodology

In the present study we aim to analyze the students' perspective on the use of gaming elements in assessing their knowledge. Our purpose is to identify the level of using gaming elements are used in assessment activities in courses and seminars, the extent to which students feel that by applying such methods, they are less stressed during assessment and more motivated for continuous learning and the extent to which they think that the results of the evaluation are objective and conclusive.

We assume that if the elements of gaming are present in the students' assessment, they get a clearer picture of the level of knowledge and skills, feel less stressed during the assessment and more strongly motivated for lifelong learning.

The questionnaire applied to a total of 154 students from the Faculty of Social-Humanistic Sciences, specialization Pedagogy of Primary and Preschool Education is structured in three parts. The first part includes items related to faculty, specialization, age and gender. The second part contains two items for identifying applications known and considered appropriate by students for assessment in higher education. The third part of the questionnaire contains 14 statements regarding the researched topic, for which students choose an answer option that suits them, from those offered, on a 5-point Likert gradation, where 1 means strong disagreement, 2 - disagreement, 3 - neither agreement nor disagreement, 4 - agreement, and 5 - strong agreement.

Research results

The research results show that students know multiple applications of e-learning, social media, gaming, quiz, editing, entertainment. According to the respondents, these applications are used more in the evaluation activities during the seminars than in the knowledge evaluation activities assimilated to the courses, although the highest values are registered for the answer variants neither agreement nor disagreement - 3 points (58, respectively 49 of answers) and agreement - 4 points (39, respectively 37 answers).

It is interesting to note that although 46 students express their full agreement, and 51 agree that they like it when, for assessment, teachers use different applications, only 38 of them give a score of 5 points and 41 - 4 points to the statement according which they want to be evaluated as often as possible using applications, as shown in the following graphs.

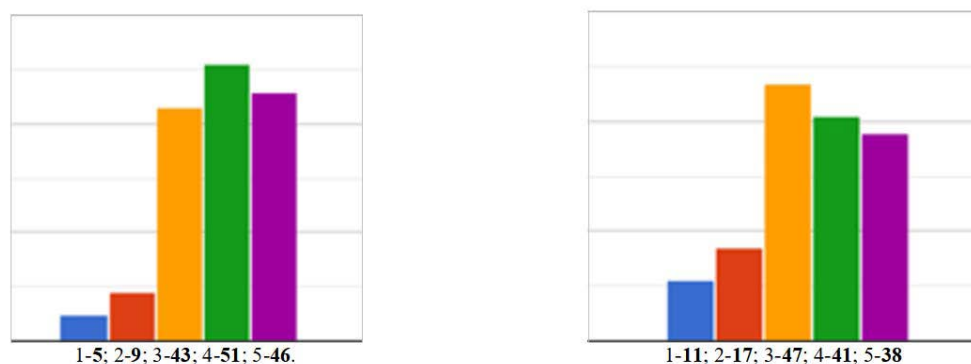


Figure 1. Students like / want to be evaluated with gaming tools

In relation to the importance of using gaming elements in assessment to obtain objective and conclusive results regarding the knowledge they have at a given time, most students agree (50 answers) and strongly agree (43 answers).

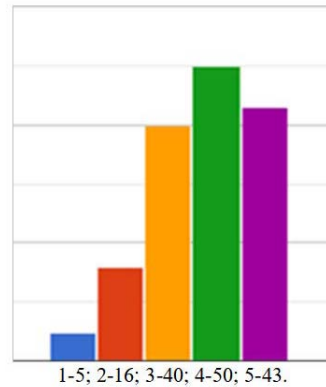


Figure 2. Importance of using gaming elements in evaluation to obtain objective and conclusive results

About the stress associated with the assessment, 53 of the respondents agree and 40 students strongly agree that it is greatly diminished when gaming elements are used, as shown in the graph below.

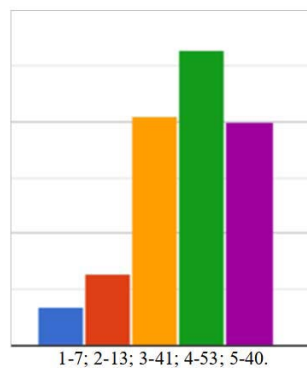


Figure 3. The role of gaming elements in reducing the stress associated with evaluation

86 of the respondents feel strongly and very strongly motivated to get high score in games when they are evaluated and they like to receive immediate feedback for their performance in games and applications. If the score obtained in the games and applications used for assessment is low, 52 of the students agree, and 33 strongly agree that they understand more quickly what knowledge they need to deepen, what they still have to work on. Thus, we note that the tendency to abandon the study associated with low scores in the evaluation is replaced by the motivation to resume the study, in order to fill in the gaps or deepen the study material. In fact, students agree (46 answers) and strongly agree (39 answers) that the scores and prizes obtained in games and applications motivate them to continue learning, regardless of scores.

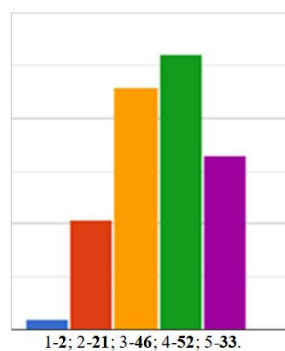


Figure 4. The motivational power of low scores obtained in the evaluation with online gaming elements

Limitations and perspectives

Among the research limits we mention: 1) lack of validated research tools, 2) non-correlation of the use of gaming elements in assessment with other factors that reduce the stress associated with assessment or other factors that improve students' motivation for lifelong learning and 3) reduced concern for psychological results and behaviors obtained by students from the use of gaming elements in assessment. This research is the first stage of a larger project on the use of gaming elements in evaluation. In the following stages, we aim to make a comparative analysis between the different specializations - real, human, vocational (especially performing arts), between online and face-to-face study situations, to identify the extent to which the opinions of the students and of the teachers coincide in connection with the topic and, by disseminating the results, to invite reflection and dialogue on the importance of using gaming elements in the evaluation of students in higher education.

Conclusions

Gaming generates contexts that can increase students' involvement and motivation for lifelong learning because it ensures the freedom to make mistakes, provides quick and objective feedback, allows the progressive organization, on levels of difficulty and using missions, different rewarding systems, etc. The study confirms the ideas in the literature that the impact of using gaming elements in student assessment is significant. Given that, through such assessment methods, students' motivation and engagement increase significantly and the stress associated with assessment decreases, the assessment approach from a perspective more oriented to the specifics and needs of students, including gaming elements becomes a must do.

References

- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. doi:10.1080/713695728
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". *MindTrek '11: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). New York: Association for Computing Machinery. doi:10.1145/2181037.2181040
- Hamari, J., Koivisto, J., Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? — A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. *47th Hawaii International Conference on System Sciences*. Waikoloa, HI: Institute of Electrical and Electronics Engineers. doi:10.1109/HICSS.2014.377
- Kirkwood, A., Price, L. (2008). Assessment and student learning: a fundamental relationship and the role of information and communication technologies. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 23(1), 5-16. doi:10.1080/02680510701815160
- O'Reilly, T., Battelle, J. (2009). *Web Squared: Web 2.0 Five Years On*. San Francisco: Web 2.0 Summit. Retrieved from: http://assets.en.oreilly.com/1/event/28/web2009_websquared-whitepaper.pdf
- Orji, R., Nacke, L. E., Di Marco, C. (2017). Towards Personality-driven Persuasive Health Games and Gamified Systems. *CHI '17: Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pg. 1015-1027). New York: Association for Computing Machinery. doi:10.1145/3025453.3025577
- Rust, C., O'Donovan, B., Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(3), 231-240. doi:10.1080/02602930500063819
- Tondello, G. F., Mora, A., Marcyewski, A., Nacke, L. E. (2019). Empirical validation of the Gamification User Types Hexad scale in English and Spanish. *International Journal of Human-Computer Studies*, 127, 95-111.
- Waycott, J., Gray, K., Thompson, C., Sheard, J., Clerehan, R., Richardson, J., Hamilton, M. (2010). Transforming assessment in higher education: A participatory approach to the development of a good practice framework for assessing student learning through social web technologies. In C. H. Steel, M. J. Keppell, P. Gerbic, & S. Housego (Ed.), *Curriculum, technology and transformation for an unknown future. Proceedings ascilite Sydney*, (pg. 1040-1050). Sydney. Retrieved from: <http://ascilite.org.au/conferences/sydney10/procs/Waycott-full.pdf>

The role of the arts in education: Passadeira - painting plots about beings and spaces

Gabriela Castilho Guimarães¹, Lucilene Cury²

¹*Estudiante de Maestría. Programa de Posgrado en Integración de América Latina (PROLAM). Universidad de São Paulo, Brasil*

²*Profa. Dr. Asociada. Departamento de Comunicaciones y Artes de la Escuela de Comunicaciones y Artes. Profesora e Investigadora en el Programa de Posgrado en Integración de América Latina (PROLAM). Universidad de São Paulo, Brasil*

Abstract

In Brazil and in the world, the cultural sector was one of the first to stop due to the start of the pandemic that is devastating the world and must be one of the last to fully resume its activities, which means a challenge for artists and cultural producers efforts to seek the best conditions to maintain their projects, as well as to develop their role in society, contributing in a playful way to socio-educational action. In this perspective, the material produced by the artist and researcher of the Postgraduate Program in Integration of Latin America, at the University of São Paulo (Brazil), is used, an exhibition in website format, to attend the needs of these times and non-presence. We bring together the Art and Education specialties to propose this work, with the intention that the exhibition be pedagogical, and provoke in the subjects the notion of the complex, of what becomes collective, unique, at the same time that supposes respect for the other and for otherness. Through the perspective that it is possible to change the state of Education, making it pleasant, welcoming and, mainly, citizen.

Keywords: art, education, internet.

El papel de las artes en la educación: "Passadeira – pintando tramas sobre seres y espacios"

Resumen

En Brasil y en el mundo, el sector cultural fue uno de los primeros en parar debido al inicio de la pandemia que asola al mundo y debe ser uno de los últimos en retomar plenamente sus actividades, lo que significa un desafío para los artistas y productores culturales de buscar a las mejores condiciones para mantener sus proyectos, así como desarrollar su rol en la sociedad, contribuyendo de manera lúdica a la acción socioeducativa. En este sentido, se utiliza el material producido por la artista e investigadora del Programa de Posgrado en Integración de América Latina, en la Universidad de São Paulo (Brasil), una exposición en formato de *website*, para atender a las necesidades de estos tiempos y a la no presencia. Reunimos a las especialidades Arte y Educación para proponer este trabajo, con la intención de que la exposición sea pedagógica, y provoque en los sujetos la noción de lo complejo, de lo que se transforma en colectivo, único, al mismo tiempo que supone el respeto por el otro y por la alteridad. A través de la perspectiva de que es posible cambiar el estado de la Educación, haciéndola agradable, acogedora y, principalmente, ciudadana.

Palabras clave: arte, educación, internet.

Introducción

El presente trabajo pretende presentar una producción artística elaborada y ejecutada en condiciones de aislamiento social, que los últimos tiempos nos han exigido, y mostrar que a pesar de eso es posible crear propuestas que generan conexiones profundas, que incluso apuntan rutas por las cuales el arte y la educación pueden caminar juntos.

La exposición a que nos referimos se llama “Passadeira - pintando tramas sobre seres y espacios”, el primer trabajo artístico autoral de Gabriela Castilho Guimarães, que es una invitación a la reflexión, a una mirada hacia los demás con los oídos y los brazos abiertos a la escucha y a la acogida en comunidad. La traemos como un ejemplo de que forma la experiencia de transmitir mensajes y sensaciones de una producción artística – cuyas técnicas, procesos y trabajos finales se basan totalmente en la elaboración manual, puede seguir siendo eficaz en ambientes digitales y colaborar con el proceso educativo actual, con aspectos desafiantes para estudiantes y docentes.

Propuesta

Para eso, les presentaremos los ejes que estructuran la exposición los cuales apuntan cuestiones importantes presentes en nuestras sociedades y que igualmente se pueden trabajar en el ambiente educativo.



Figura 1. Identidad visual de la Exposición “Passadeira - Pintando tramas sobre seres e espaços”

El proyecto: el arte como canal de expresión de incómodos y sentimientos

A partir de la experiencia personal de la artista de haberse ido a vivir a una nueva ciudad sin sentirse acogida, Passadeira propone el movimiento de mirar de adentro hacia afuera, de hacer que un sentimiento incómodo sea impulso para buscar a otras personas que pudieran haber tenido experiencia similar. Para eso, reúne a un grupo de lo que llama “forasteras y forasteros”, mujeres y hombres que venían de otras partes, en distintas épocas, y que por distintos motivos optaron por hacer de un mismo lugar un hogar, cuyas historias es posible aprender a través de entrevistas componentes del proyecto. Ese ejercicio, se traduce en un trabajo que invita a la reflexión sobre lo que nos hace sentir pertenencia, partes de una comunidad, un barrio, una ciudad y, al mismo tiempo, es un llamado a abrazar a quienes no se sintieron incluidos, a los que extrañan a sus lugares de origen, familiares y amigos, y también una invitación para la acción de preparar un mejor terreno para recibir a los que están por venir.

Entrevistados: cada historia importa, cada diferencia es bienvenida



Figura 2. Personas entrevistadas en la Exposición “Passadeira - Pintando tramas sobre seres e espaços”

La configuración del grupo de entrevistados, cuyos relatos fueron grabados en formato audiovisual y que, combinados con la biografía de la artista, sirvieron de inspiración para la elaboración de las obras de la exposición, se realizó con la intención de dar voz a historias cotidianas, de ciudadanas y ciudadanos comunes, mostrar cómo pueden ser ricas y similares a las nuestras, aportar nuevos puntos de vista, abrir horizontes sobre los porqués y las elecciones (o no) de los demás.

La iniciativa propone encontrar la belleza en cada una de estas vidas, y promover la identificación, la empatía real, el reconocimiento en el diferente de un poco de nosotros. Busca humanizar las relaciones tanto entre individuos como entre individuos y el lugar en el que viven. Contribuir a la redefinición del pasado reciente de la ciudad en la que habitan, el estigma de la violencia en este lugar - común a todos - y tiene como objetivo suavizar el impacto que esta aún puede tener en las relaciones y configuraciones de su territorio. Busca colaborar para superar las barreras de las diferencias sociales, religiosas, raciales, de género y de sexualidad en esta comunidad.

Obras: acercar la creación artística a la rutina, componer caminos que conectan márgenes



Figura 3. Obra "Vendaval de Axé" y su matriz grabada en madera con la técnica de *Block Printing*

Vidas impresas en *passadeiras*, realizadas sobre paneles de tela, estampadas manualmente, con tintas elaboradas a partir de elementos naturales. Con este espíritu, se creó una serie de paneles de tela 100% algodón de formas rectangulares y de diferentes dimensiones, aludiendo a alfombras de ese tipo, un adorno común en los hogares brasileños.

Bajo la propuesta de acercar la elaboración artística a la rutina, a través de la posibilidad de embellecer nuestras casas para nosotros, y dar la bienvenida a quienes llegan: con aroma y pintura de café, con jarrón lleno y pintura de flores. Un trabajo que sugiere que es posible componer caminos que conecten márgenes y faciliten las posibles llegadas y cruces. Con el fin de unir y acercar a los que ya están allí, traer consuelo y contribuir a la construcción de la identificación y el sentido de pertenencia y, en primer lugar, recordarnos que somos nuestros propios hogares, siempre, donde sea que vayamos.



Figura 4. Obras para la Exposición "Passadeira - Pintando tramas sobre seres e espaços", São Paulo, 2021

Procesos: pasado, presente y futuro

La obra también evoca la recuperación de conocimientos ancestrales, tanto en el uso de pigmentos naturales para la elaboración de las pinturas empleadas, como en la adopción de antiguas técnicas de impresión manual, de sustancial relevancia histórica en el universo del diseño de superficies y el arte en general. Recupera, además, la razón y función primaria de la estampa, es decir, la de contar una historia o narración a través de una imagen impresa, así, conectando a través de este proyecto: pasado, presente y futuro.

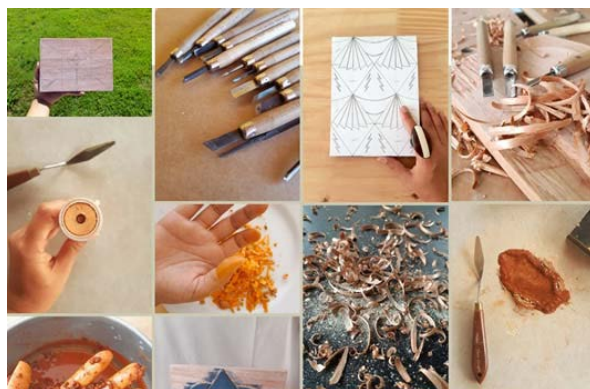


Figura 5. Procesos de grabación de matrices y confección de pinturas naturales (vegetales y minerales)

Conclusiones: el arte como instrumento pedagógico

La principal intención del presente trabajo es destacar la posibilidad de que el arte siga en contacto con el ambiente educativo, aunque en este momento el proceso de aprendizaje esté pasando por adaptaciones que son resultados de la realidad pandémica. Realmente creemos que presentar producciones artísticas como instrumento pedagógico sea para ahora o para el futuro, en el que esperamos que se vuelva a la convivencia en las aulas y otros espacios culturales y educativos, es un camino fructífero.

El proyecto artístico presentado es capaz de establecer conexiones con importantes pensadores de las ciencias humanas al plantear interrogantes sobre cómo nos ubicamos en el mundo de hoy, ya sea en relación con nosotros mismos o frente a los demás, eligiendo llevar la atención de la experiencia a la agenda de la diferencia, a través de interacciones que se inician al compartir lo común entre los seres.

Dialoga, por ejemplo, con la perspectiva de Alain Touraine (2006) quien presenta la distinción entre sujeto e individuo. Al traer que, aunque ambos se relacionen de forma dinámica, se designa sobre el individuo la condición de ser capturado por la estructura actual, el que asume que el ser humano tiene una postura egoísta, individualista y racional, predominante en la ideología neoliberal, especialmente entre las décadas de 1980 y mediados de los años 2000. En su visión del sujeto (posmoderno), afirma que el movimiento de mirar hacia adentro es una acción de resistencia a las ataduras que lo retienen, lo que lo hace encontrar su verdad. El autor cree que la construcción de la singularidad convierte a los sujetos en seres libres y combativos, capaces de transformar la realidad.

Experiencias como esta de Passadeira son capaces de presentar demandas sociales de forma lúdica y sin complicaciones, contribuyendo a la propuesta de Touraine (2006) de transformar los medios de comunicación y expresión, así como la educación, fomentando procesos de aprendizaje que van más allá de los muros escolares, provocando ejercicios de autorreferencia al despertar al reconocimiento de profusas realidades.

La exposición también conversa con las ideas del filósofo francés Edgar Morin (2009), ya que presenta la posibilidad de educar a través de la comprensión de uno mismo y del otro, de la reflexión sobre la pertenencia a un grupo o territorio, y también del rescate de conocimientos ancestrales a la hora de transformar elementos de la naturaleza en material para la práctica artística, pues muestra que nuestras identidades se construyen frente a nuestras relaciones, además de presentar la planetarización como capaz de extrapolar fronteras en el acceso a manifestaciones artísticas y culturales, como es el caso de la obra en cuestión.

La producción también está en línea con Morin (2009) al defender la forma poética de vivir y expresarse en la Tierra, el enfoque interdisciplinario y la complejización del conocimiento y la formación, además de la recuperación e integración de la dimensión de la afectividad como una forma de proveer humanidad.

Referencias

- Morin, E. (2009). *Educar na era planetária* (3ª. ed). São Paulo: Cortez Editora.
- Guimarães, G. C. (2021). *Passadeira – Pintando tramas sobre seres e espaços*. São Paulo. Recuperado de: <https://www.ateliergabicastilho.com.br/>
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2006). *El sujeto. Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Buenos Aires: Paidós.

Incorporating sexual diversity with Museari through the project “Second Round”

Ricard Huerta

Universitat de València, Spain

Abstract

Museari is an online museum that defends Human Rights and sexual diversity through art, history and education, a non-profit institution, at the service of society and open to the public, which acquires, preserves, studies and spread its heritage. The objectives of Museari are the promotion of art education and history as fundamental instruments for the defense of Human Rights. The secondary school teachers and students have more than 70 exhibitions here to be able to work on LGTB issues in the classroom through the work of artists from different countries. Some are known for their work in the world of comics, such as Laerte Coutinho (Brazil), Nazario, Sara Colaone (Italy) or Sebas Martín. Laerte is a Brazilian cartoonist who was part of the “under” scene of Brazilian comics. Nazario, a countercultural artist, portrays underground Barcelona in the adventures of his character Anarcoma. Sara Colaone presents *In Italy they are all males*, a work awarded in numerous international competitions, which investigates, reconstructs and returns to readers a painful matter: the confinement of three hundred Italian homosexuals during the fascist regime. Sebas Martín presents his work loaded with irony and social message in Museari. This project is supported by the SFPIE of the University of Valencia, participating in the Aid to Development of educational innovation projects for the 2020-2021 course, Office for Employment and Training Programs of the University of Valencia. Project reference: UV-SFPIE_PID20-1350597

Keywords: art education, secondary school, museari, comic, LGBT.

Incorporando la diversidad sexual mediante Museari a través en el proyecto “Second Round”

Resumen

Museari es un museo online que defiende los Derechos Humanos y la diversidad sexual mediante el arte, la historia y la educación, una institución sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde su patrimonio. Los objetivos de Museari son la promoción de la educación artística y de la historia como instrumentos fundamentales para la defensa de los derechos humanos. El profesorado y alumnado de secundaria dispone aquí de más de 70 exposiciones para poder trabajar las cuestiones LGTB en el aula a través de la obra de artistas de distintos países. Algunos son conocidos por su labor en el mundo del cómic, como Laerte Coutinho (Brasil), Nazario, Sara Colaone (Italia) o Sebas Martín. Laerte es una dibujante brasileña que formó parte de la escena “under” del cómic brasileño. Nazario, artista contracultural, retrata la Barcelona underground en las aventuras de su personaje Anarcoma. Sara Colaone presenta *En Italia son todos machos*, una obra que reconstruye un asunto doloroso: el confinamiento de trescientos homosexuales italianos durante el régimen fascista. Sebas Martín presenta en Museari su trabajo cargado de ironía y mensaje social. Este proyecto cuenta con una ayuda del SFPIE de la UV, *proyecto de innovación*

“Second Round: Arte y lucha en Secundaria con cómic, ilustración y videojuegos”, Ayudas al Desarrollo de proyectos de innovación educativa para el curso 2020-2021 del Vicerrectorado de Empleo y Programas Formativos de la Universitat de València. Referencia del proyecto: UV-SFPIE_PID20-1350597

Palabras clave: arte, educación secundaria, innovación, audiovisual, LGTB.

Introducción

La investigación que presentamos analiza los resultados de una propuesta de innovación impulsada para fomentar las artes en secundaria. Se trata del proyecto de innovación docente “Second Round”, que une los esfuerzos de varias universidades y centros de secundaria para favorecer e impulsar la indagación en temáticas emergentes, mediante nuevos espacios de integración creativa. Durante el curso 2020-2021, a causa de las circunstancias extraordinarias provocadas por la pandemia de COVID-19, se optó por incorporar la reflexión sobre aspectos como los videojuegos, cómic e ilustración. Es en esta tesitura que se ha utilizado también un museo online mediante el cual, especialmente a través de algunos artistas del cómic, podemos incorporar la educación en cuestiones de diversidad sexual y realidades LGTB. Destaca la creación de un conjunto de cápsulas audiovisuales, llamadas “Píldoras Second Round”, en las que especialistas y docentes, tanto de la universidad como de secundaria, exponen sus puntos de vista. Se presenta aquí uno de los vídeos realizados, concretamente el que se refiere a artistas del cómic que tratan temáticas LGTB en sus obras. Con este tipo de iniciativas estamos logrando acercar entornos tradicionalmente distantes, como son los departamentos universitarios y los institutos de secundaria, potenciando así la cooperación entre ambos, generando al mismo tiempo recursos para el alumnado y el profesorado que incorporan tecnologías digitales. La labor está sirviendo para contagiar de energía al profesorado.

Metodología

La metodología que se ha seguido en este proyecto es de tipo cualitativo, basando la estrategia metodológica en el estudio de casos (Stake, 1995). Además de elaborar un estudio de caso (Yin, 2009), el criterio de incorporación de imágenes como resultado de la investigación y proceso de desarrollo obedece a un esquema que parte de la Investigación Basada en Artes (Arts Based Research, ABR), incorporando asimismo la Investigación Educativa Basada en Artes (Arts Based Educational Research, ABER). Esta metodología artística fomenta el uso de las imágenes como elemento a valorar en el conjunto de la investigación. De este modo, vemos que tanto a la hora de buscar los referentes, como al elaborar la píldora audiovisual (que podría considerarse un pequeño documental educativo), las imágenes ocupan un papel preponderante en el conjunto. La metodología utilizada permite incorporar, a nivel curricular, una temática emergente como es la diversidad sexual y las disidencias LGTB.

Desarrollo

La metodología que se ha seguido en este proyecto es de tipo cualitativo, basando la estrategia metodológica en el estudio de casos (Stake, 1995). Hemos analizado el caso concreto del video sobre diversidad sexual a través del cómic. Además de elaborar un estudio de caso (Yin, 2009), el criterio de incorporación de imágenes como resultado de la investigación y proceso de desarrollo obedece a un esquema que parte de la Investigación Educativa Basada en Artes (Arts Based Educational Research,

ABER). Esta metodología artística fomenta el uso de las imágenes como elemento a valorar en el conjunto de la investigación. De este modo, vemos que tanto a la hora de buscar los referentes, como al elaborar la píldora audiovisual (que podría considerarse un pequeño documental educativo), las imágenes ocupan un papel preponderante en el conjunto. La metodología utilizada permite incorporar, a nivel curricular, una temática emergente como es la diversidad sexual y las disidencias LGTB.

Museari es un museo online que defiende los Derechos Humanos y la diversidad sexual mediante el arte, la historia y la educación. Museari es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde su patrimonio. Los objetivos principales de Museari son la promoción de la educación artística y de la historia como instrumentos fundamentales para la defensa de los derechos humanos, con especial énfasis en el respeto a la diversidad sexual. El profesorado y alumnado de secundaria dispone aquí de más de 70 exposiciones para poder trabajar las cuestiones LGTB en el aula a través de la obra de artistas de distintos países. Entre los artistas internacionales que exponen en Museari, algunos son conocidos por su labor en el mundo del cómic, como Laerte Coutinho (Brasil), Nazario, Sara Colaone (Italia) o Sebas Martín.

La exposición de Laerte para Museari se titula *Muriel decide trabajar*. Laerte Coutinho es una dibujante brasileña con una trayectoria muy impregnada por la historieta gráfica. Formó parte de la escena "under" de cómics brasileños de la década de 1980. Fundó, junto con Luiz Gê, la revista *Balão*. Es conocida su implicación política y social en defensa de la democracia y las libertades. En Netflix está disponible el film *Laerte-se* dirigido por Lygia Barbosa y Eliane Brum. En su exposición para Museari nos presenta al personaje de Muriel, que decide trabajar en la prostitución. Su humor y su ironía contrastan con la densidad del mensaje que transmite.



Figura 1. Viñeta de Laerte Coutinho para Museari. Del cómic *Muriel decide trabalhar*

La exposición de Nazario Luque para Museari se titula *7 Imágenes sin título*. Artista contracultural y pieza clave de la movida barcelonesa de los setenta, junto a su amigo Ocaña. Retrata la Barcelona underground en las aventuras de su personaje Anarcoma. Convierte el sexo en tema obsesivo de sus comics, siendo el primer dibujante que usa la temática gay como fuente de inspiración de su obra, tras las historietas *Kakes* de Tom of Finland. Exhibicionista, solidario, provocador, agitador, rompedor, arriesgado, polifacético, transgresor, canalla, son adjetivos que emplean quienes escriben sobre él. Además de exponer como artista visual, actualmente se dedica sobre todo a escribir y publicar sus libros.

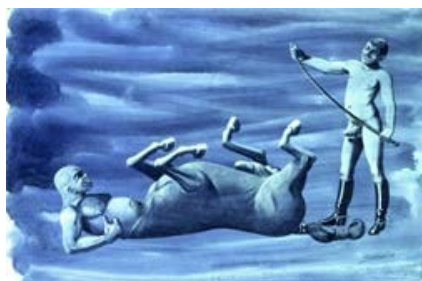


Figura 2. Ilustración original de Nazario para Museari

La exposición de la artista italiana Sara Colaone para el museo Museari se titula *En Italia son todos machos, todavía hoy*. Se trata de una selección del cómic *En Italia son todos machos*. Es una obra que ha sido premiada en numerosos certámenes internacionales, los dibujos son de Sara Colaone, y los textos de Luca de Santis. En español lo ha publicado Norma Editorial. Se trata de una historieta que por primera vez indaga, reconstruye y devuelve a los lectores un asunto doloroso y olvidado: el confinamiento de cerca de trescientos homosexuales italianos durante el régimen fascista. Una elección definida, basada en la fuerza de la narración con imágenes, que ha llegado a un público amplio y que ha provocado un sentido crítico no solo respecto el pasado sino también hacia el presente. La recuperación de la memoria y de las imágenes es crucial para evitar la superficialidad del juicio, y más en un contexto de definición de las identidades y las orientaciones sexuales.



Figura 3. Viñeta de Sara Colaone del cómic *En Italia son todos muy machos*, expuesta en Museari

Por su parte, el artista Sebas Martín presenta en Museari su exposición titulada *Sexo y figura*. El trabajo de Sebas Martín está cargado de ironía y mensaje social. Habla abiertamente de los deseos homosexuales y de la vida en los barrios de Barcelona. En sus dibujos vemos hombres en entornos históricos, fantásticos o cotidianos. Hombres jóvenes o no tanto, peludos o sin pelo, musculados o con “michelines”; hombres, hombres, siempre hombres saliendo de su lápiz. Mediante ilustraciones o viñetas. Sebas Martín, que presume de ser uno de los pocos dibujantes de cómic que vive exclusivamente a este trabajo. Nos dice que siempre quiso contar historias y dibujarlas. Historias de hombres con hombres en la fina barrera que puede separar el erotismo de alguno más explícito. Esta es la intención de su trabajo, acercarse a las realidades LGTB mediante dibujos e historietas gráficas.



Figura 4. Ilustración de Sebas Martín para Museari

Os animamos a visitar Museari en la web www.museari.com para poder generar actividades creativas y multidisciplinares en las aulas, ya que las exposiciones de Museari son gratuitas y de acceso libre, y están pensadas para poder ser vistas en cualquier dispositivo.

Conclusiones

Innovar en materia de arte y educación artística en secundaria supone establecer contacto con aquellos elementos que puedan resultar más interesantes al alumnado. Las Píldoras Second Round nos ayudan doblemente, ya que incorporan temáticas emergentes, pero también pueden servirnos en las clases online que nos impone la pandemia COVID-19. Así las cosas, la elaboración de estos recursos nos obliga a centrar nuestra atención en aquellos elementos de la cultura visual que puedan resultar más atractivos, tanto al profesorado como al alumnado de secundaria. Incorporamos las cuestiones de diversidad LGTB a través del arte (en este caso el cómic) al mismo tiempo que hacemos uso de un museo online.

Referencias

- Briggs, A., P. Burke (2009). *A Social History of the Media. From Gutenberg to the Internet*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Butler, J. (2010). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, New York, NY: Routledge.
- Duncum, P. (2015). Transforming Art Education into Visual Culture Education through Rhizomatic Structures. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(3), 47-64. Doi: <https://doi.org/10.18039/ajesi.66849>
- Escaño, C. (2019). Biopolitical commons in the postdigital era. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 298-302. Doi: <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00041-2>
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giroux, H. (2018). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: Acritical reader*. New York, NY: Routledge.
- Greteman, A. J. (2017). Helping Kids Turn out Queer: Queer Theory in Art Education, *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 58(3), 195-205.
- Huerta, R. (2020). *Arte, género y diseño en educación digital*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Huerta, R. (ed.) (2021). *Profesorado LGTB*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Pancioli, C. (2016). Los bienes culturales como patrimonio educativo, *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 7, 86-99. Doi: <https://doi.org/10.7203/eari.7.8158>
- Rolling, J. H. (2017). Arts-Based Research in Education. In Leavy, P. (ed.) *Handbook of Arts-Based Research*, New York: Guilford, 493-510.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of a Case Study Research*. London: Sage.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research*, London: Sage.

Integral Architecture: convergences between inhabitant, environment and society

Brenda-Estefanía Díaz-Macias, Ricardo López-León

Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

Abstract

This research takes up a topic already discussed in the world of architecture regarding methodologies, processes and design models, in which is necessary to apply certain procedures for decision-making. The objective is to present a theoretical proposal to understand the architectural design that subsequently could work as a principle for the elaboration of an applicable model during the design process for the development of an integral architecture based on three axes: the inhabitant, the environment and society. The dialogue between these three axes facilitates students to reflect, plan and develop architectural projects from a holistic vision and more appropriate to the demands of the times in which we live. It is a doctoral research in process that acquires relevance as a methodological tool in architectural design during the stage of the creative process and constitutes a proposal that mainly differs from the existing models by its nature focused on the three axes; in addition to its practical application, it is observed the feasibility to be implemented in the field of education in search of improving teaching methods in Architecture.

Keywords: architecture, methodology, design, creativity, teaching.

Arquitectura Integral: convergencias entre habitante, ambiente y sociedad

Resumen

Esta investigación retoma un tema ya tratado y discutido en el mundo de la arquitectura referente a las metodologías, procesos y modelos de diseño, en los que surge la necesidad de aplicar determinados procedimientos para la toma de decisiones. El objetivo es presentar una propuesta teórica para planear y abordar el diseño arquitectónico que posteriormente funcione como base para la elaboración de un modelo aplicable durante el proceso de diseño para el desarrollo de una arquitectura integral basada en tres ejes: el habitante, el medioambiente y la sociedad. El diálogo entre estos tres ejes facilita a los estudiantes reflexionar, planear y desarrollar proyectos de arquitectura desde una visión holística y más adecuada a las demandas de los tiempos en los que vivimos. Se trata de una investigación doctoral en proceso que adquiere relevancia como técnica/ herramienta metodológica en el diseño arquitectónico durante la etapa del proceso creativo y constituye una propuesta que principalmente se diferencia de los modelos existentes por su naturaleza centrada en los tres ejes; además de su aplicación práctica, se observa la viabilidad para ser implementado en el ramo de la educación en búsqueda de mejorar los métodos de enseñanza en Arquitectura.

Palabras clave: arquitectura, metodología, diseño, creatividad, enseñanza.

Introducción

Esta investigación se enfoca en el estudio del proceso de diseño arquitectónico, el cual se trata de una cuestión de resolución de problemas (Geoffrey, 2018) que implica una serie de tomas de decisiones que tendrán como resultado una pieza arquitectónica que conformará el espacio habitable; es decir, el inicio de la materialización de la arquitectura en el mundo físico, parte de un proceso mental por lo que la conformación de nuestros edificios y nuestras ciudades es el resultado de lo que pensamos. Es por ello, que la importancia de establecer una estructura de pensamiento para las tomas de decisiones en el proceso de diseño se vuelve indispensable ya que es el primer paso para llegar a un fin previsto. De acuerdo con (Alexander, 1986, pág. 21) el objetivo final del diseño es la forma, no puede alcanzarse la claridad física en una forma hasta que haya primeramente cierta claridad programática en la mente y las acciones del diseñador.

A lo largo de la historia del *design research* se han propuesto diferentes modelos que apoyan en dar entendimiento y orden al proceso de diseño, siendo el modelo un esquema teórico de un sistema o una realidad compleja que se elabora para facilitar su comprensión y que se basa en una teoría. Para la elaboración de este modelo de arquitectura integral se buscó identificar elementos de donde partir, de donde comenzar a diseñar y alrededor de los cuáles se pudiera realizar la toma de decisiones durante el proceso de diseño, con una estructura que permita claridad programática para lo cual se consideró necesaria la visualización de la integridad o totalidad del problema arquitectónico para poder ofrecer una guía o dirección considerando aspectos de relevancia e impacto en el resultado de diseño independientemente del tipo de proyecto que sea o el lugar donde se vaya a materializar.

Por su naturaleza, en el proceso creativo se ven involucradas gran cantidad de variables, esta cantidad infinita de datos e información refleja deficiencias y limitaciones que se evidencian en el alto riesgo de error en la toma de decisiones intuitivas (Rafael, 2019), los diseñadores se enfrentan a la gran complejidad del diseño. La incompreensión de esta complejidad ha implicado la reducción del discurso general de la profesión, hasta ser concebido hoy en día como un problema netamente formal, en detrimento de las respuestas de diseño con relación a los múltiples requerimientos implícitos de la arquitectura (C. & B. Tamayo, 2010). Cuando el diseñador no comprende un problema con la suficiente claridad para dar con el orden que realmente exige, se vuelve hacia algún orden formal escogido arbitrariamente y el problema, debido a su complejidad, permanece sin solución. (Alexander, 1986, pág. 9)

El estudio integral permite ahondar en el proyecto más allá del tema formal y estético, es necesario considerar que el compromiso del arquitecto es con los seres humanos, con la sociedad, con la naturaleza. Cada decisión que tome el arquitecto ha de ser el producto de pensar la complejidad que constituye estructurar el "hábitat" (Palacio Echenique, 2016). Las relaciones conductuales entre el hombre y el edificio, las interacciones ecológicas entre el edificio y la naturaleza, así como el papel que el edificio desempeña en la percepción y la orientación del hombre respecto al paisaje urbano, son puntos que el proyectista debe tomar en cuenta cuando está planeando edificios (T. White, 2007). Dificultades resultantes de decisiones de diseño erróneas o incompletas tomadas producen efectos reales (Edward T. White, 2007), la buena o mala planeación de un edificio impacta de manera directa o indirecta sobre el habitante, el contexto social/ urbano y el contexto natural.

Esta parte de la investigación se centra en presentar las decisiones que llevaron al planteamiento del modelo en base a la investigación teórica realizada y a la recolección de datos empíricos.

Modelo de arquitectura integral

Principios y conceptos importantes

Después de una amplia investigación teórica sobre el tema, se concluyó que era necesario seguir ciertos principios para la realización del modelo de diseño para una arquitectura integral, entre ellos los siguientes:

1. Lograr el ajuste entre forma y contexto que plantea (Christopher Alexander, 1986), siendo la forma la solución planteada para el diseño como respuesta a un contexto conformado por los tres ejes (habitante, ambiente y sociedad) los cuales funcionan como un sistema en el cual se mantiene una interrelación entre ellos.

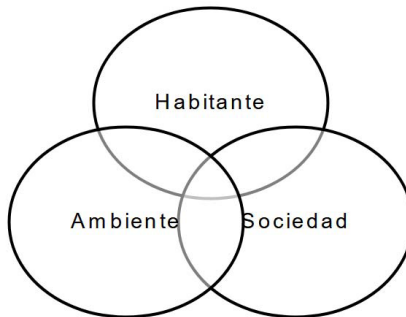


Figura 1. Contexto como sistema habitante-ambiente-sociedad

Fuente: elaboración propia

2. Seguir objetivos universales planteados a partir de situaciones propias del siglo XXI que se relacionan con cada uno de los tres ejes: usuarios cada vez más exigentes, crisis medioambiental y falta de identidad en las sociedades a causa de la globalización. En respuesta se plantean los siguientes objetivos a considerar de manera universal en la arquitectura: 1) lograr el confort físico y psicológico del habitante (en relación con el eje habitante); 2) Disminuir el consumo energético (en relación con el eje ambiente) y 3) Aportar un valor cultural a la sociedad (en relación con el eje sociedad)

3. Fomentar una arquitectura consciente. Se entiende que las primeras etapas de diseño son de vital importancia ya que la comprensión del planteamiento de diseño es necesaria para lograr el orden formal que realmente exige y en ninguna otra etapa se influye más a fondo en la dirección de la solución como al principio (Edward T. White, 2007). De igual manera, la naturaleza de la solución estará inevitablemente condicionada al modo de captar, definir y articular el problema, la definición del problema forma parte de la respuesta (Ching, 2008).

4. Diseñar desde las consecuencias del objeto arquitectónico. En este punto se reconoce la facultad disruptiva del diseño mediante la cual se inserta una pieza de diseño en un contexto con la intención de afectarlo (León, 2016). La afectación que pueda tener la arquitectura se manifestará en el habitante, el ambiente y/o la sociedad, es por ello que considerar los tres ejes de manera prioritaria durante el proceso de diseño es diseñar desde las consecuencias.

5. Representar la complejidad que permita visualizar la totalidad o integralidad que implica el planteamiento arquitectónico. (Christopher Alexander, 1986) menciona que “es necesario que el diseñador considere diversas divisiones diferentes de un conjunto, superpuestas, al mismo tiempo”. Para (Briceño et al., 2010) “las diferentes capas son maneras complementarias de percibir la realidad. Se pueden apreciar interacciones, particularidades y procesos que no se perciben al estudiarse por separado”. Es importante visualizar la complejidad de la realidad en capas que facilite visualizar y estudiar “la realidad” de manera total o global, así como en partes y ver como se relaciona una con otra al poder verlas de manera superpuesta. En este sentido, los tres ejes de diseño representan estas capas que conforman la realidad las cuales es necesario verlas en conjunto, de manera integral, y que también pueden estudiarse por separado y de manera superpuesta.

Propuesta del modelo

No existe como tal una metodología en la literatura para la elaboración de una teoría o modelo de diseño; sin embargo, (Amaresh Chakrabarti & Lucienne Blessing, 2015) establecen criterios a satisfacer para poder ser considerados de este modo: 1) las teorías y modelos de diseño deben describir, explicar o predecir algunos aspectos del fenómeno de diseño 2) deben ser útiles para la investigación, así como en la práctica y/o educación 3) debe referir a fenómenos actuales y existentes y contener un conjunto de proposiciones para describir o explicar algunas características del diseño 4) deben ser prácticos, fáciles de usar, poder ser usados con rapidez, deben proveer información y visión y son evolutivos más que estacionarios.

Según estos autores, un modelo representa de manera simplificada e idealizada una interpretación de un sistema, proceso o fenómeno. Es una representación simplificada y esquemática de la esencia de una teoría y representa características de un sistema en el mundo o en una teoría científica. Además, sugiere un curso de análisis y sirve como herramienta para especificar y organizar la comprensión actual de un sistema.

A continuación se presenta de manera esquemática y simplificada la Teoría de Diseño Integral que surge de los principios planteados en la sección anterior. En esta representación esquemática se presentan los elementos que conforman la estructura de esta teoría de diseño. La forma del modelo se estructura con un triángulo en el que los tres ejes (habitante, ambiente y sociedad) aparecen en los vértices, alrededor del planteamiento de habitabilidad unidos por conceptos enlace que relacionan un eje con otro: confort (que tiene una relación con el eje de habitante y el ambiente), sostenibilidad (que relaciona ambiente y sociedad) e identidad (que relaciona habitante y sociedad). De igual manera se incluyen los objetivos universales propuestos en esta teoría para cada uno de los ejes: lograr el confort físico y emocional del habitante, reducir el consumo energético y ofrecer valor cultural al entorno social.



Figura 2. Modelo de Arquitectura Integral

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

La aplicación del modelo teórico de Diseño integral puede traer múltiples ventajas. En el proceso se pueden obtener parámetros y lineamientos basados en los tres ejes que permitan acotar y direccionar el problema de diseño y se propicia un proceso orientado a la reflexión que fomente propuestas arquitectónicas más conscientes hacia el contexto.

En relación con los resultados del proceso de diseño basados en el modelo, se prevé que las formas arquitectónicas propuestas como solución lleguen a tener un impacto positivo transformador y de trascendencia sobre la o las personas que habiten el espacio, el medioambiente y las personas que formen parte del contexto del edificio, que en el modelo se denomina “sociedad”. Resultados tangibles de mayor valor para el contexto podría incluso llevar a una revalorización de la profesión.

Se detectan diferentes posibilidades para este modelo: a) el modelo puede funcionar como complemento de otras metodologías; b) a partir de este modelo se abren también otras líneas de investigación en base a la particularidad de los tres ejes c) se pueden incentivar normativas que impulsen la creación de diseños que consideren los tres ejes; d) el modelo puede emplearse como una filosofía de trabajo para empresas, profesionistas y equipos de trabajo dedicados al diseño y construcción.

Agradecimientos

Agradecemos al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) así como a la Universidad Autónoma de Aguascalientes por el apoyo económico invertido en esta investigación.

Referencias

- Amaresh Ch., Lucienne B. (2015). A review of Theories and Models of Design. *Journal of the Indian Institute of Science*, 95.
- Briceño, J., Cañizales, B., Rivas, Y., Lobo, H., Moreno, E., Velásquez, I., Ruzza, I. (2010). La holística y su articulación con la generación de teorías. *Educere*, 14, 73–83. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35616720008.pdf>
- Ching, F. D. K. (2008). *Arquitectura. Forma, espacio y orden*. Gustavo Gili.
- Christopher, A. (1986). *Ensayo sobre la síntesis de la forma*. Infinito.
- Geoffrey, M. (2018). *Proceso del diseño en arquitectura* (Primera ed). promopress.
- León, R. A. L. (2016). Especialización y transdisciplina: apuntes sobre el diseño integral como propuesta de posgrado. *La Transdisciplina En El Arte y El Diseño*.
- Palacio Echenique, B. (2016). La enseñanza integral de la arquitectura, desde la perspectiva de la sostenibilidad ambiental. *Módulo Arquitectura CUC*, 16, 35–38.
- Rafael, M. Z. (2019). *Diseño arquitectónico. Enfoque metodológico*. Trillas.
- Villate, C., Tamayo, B. (2010). La práctica de la arquitectura como racionalización sistémica. *Dearq*, 6, 178–199. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3404962>
- White, E.T. (2007). *Manual de conceptos de formas arquitectónicas*. Trillas.

The music learning path in the artistic education scene in Barcelona

Dr. Marta Casals-Balaguer

University of Barcelona, Spain

Abstract

The main purpose of this presentation will be to analyse how music students begin their learning path in the world of music, and we will focus on studying those issues that relate to training and the spaces of transmission and teaching of musical knowledge, above all focusing on the processes of initiation of musical learning and the dimensions concerning stylistic and instrument selection. To this end, we will present the case of the artistic education scene in the city of Barcelona, where it is currently possible to receive music training in different educational spaces through various levels of education, whether formal or informal. The diversity of centres and academic paths entails multiple training trajectories that have repercussions and condition the different learning experiences of the students and, consequently, also the possibilities of follow-up in the learning process. Based on a qualitative research methodology, the main data collection techniques used were semi-structured interviews and participant observation. More than 50 semi-structured interviews were carried out with different agents of the Barcelona music scene, including musicians, music educators, members of the public administration and qualified informants from the music sector. Participant observation was also carried out in different musical and educational settings, such as concerts, jam sessions, music classes and music lectures.

Keywords: music education, artistic scene, music learning, Barcelona.

El camino del aprendizaje de la música en la escena de la educación artística en Barcelona

Resumen

El propósito principal de esta presentación será el de analizar los caminos de entrada al mundo musical por parte de los estudiantes de música, y nos centraremos en estudiar aquellas cuestiones que se relacionan con la formación y los espacios de transmisión y enseñanza de los conocimientos musicales, sobretodo centrados en los procesos de inicio del aprendizaje musical y las dimensiones en relación a la selección estilística y del instrumento. Para ello, presentaremos el caso de la escena educativa musical en la ciudad de Barcelona, donde actualmente se puede recibir formación en música en diferentes espacios educativos a través de diferentes niveles de educación, ya sea con la formación reglada o no reglada. La diversidad de centros y recorridos académicos conllevan múltiples trayectorias de formación que repercuten y condicionan las diferentes experiencias de aprendizaje de los alumnos y, por consiguiente, las posibilidades de seguimiento en el proceso de aprendizaje. A partir de una investigación de metodología cualitativa, se utilizaron como principales técnicas de recolección de información utilizadas la entrevista semi-estructurada y la observación participante. Se llevaron a cabo más de 50 entrevistas semi-estructuradas a diferentes agentes de la escena musical de la ciudad, desde músicos, profesionales de la educación musical, miembros de la administración pública e informantes cualificados del sector musical.

Palabras clave: educación musical, escena artística, aprendizaje musical, Barcelona.

Project Comunica, the emotion of communicating collectively

Laura Victoria Burruezo Hernández¹, Ángel Manuel Campos Vidal²

¹CEIP Virgen del Carmen, Cox, Alicante, España

²Escuela Municipal de Música Dionisio Aguado, Fuenlabrada, Madrid, España

Abstract

What is the COMUNICA project? With the aim of developing linguistic competence in students from psychological significance, and starting from the consideration of concrete operations, we have designed the COMUNICA project. This project consists of a total of 16 stories presented either in traditional text format or in video story format, depending on the cognitive and emotional needs of the students. Graphic representation of a story. In either of the two formats, a story is made up of texts and images of equal value in the extraction of information. With the information extracted through memory, the students must construct a message that they can present through the elaboration of video stories or other formats. It is important to extract information from multiple sources, designed to achieve the arousal of positive emotions in girls and boys, and the subsequent linguistic production. We start from popular songs. For the development of positive emotions, psychological significance must be emphasized. The COMUNICA project uses melodies from popular songs and lyrics adapted to didactic use. The idea is to take advantage of an already known melody, more easily memorizable for the students in the information extraction phase. Methodological bases. The methodological bases are the use of positive emotions prior to purely intellectual work. Positive emotions are elicited through the use of sources that are psychologically close to the students, while intellectual work is the extraction of information, the selection, ordering and planning of a final message. In the choice of the form of that final message, emotions appear again and, in this way, the work is rounded off. Hence, from emotions to the intellect and back to emotions.

Keywords: story, project, resources, songs, drawings.

Proyecto Comunica, la emoción de comunicar colectivamente

Resumen

¿Qué es el proyecto COMUNICA? Con el objetivo de desarrollar la competencia lingüística en el alumnado desde la significatividad psicológica, y partiendo de la consideración de las operaciones concretas, hemos diseñado el proyecto COMUNICA. Este proyecto está formado por una totalidad de 16 cuentos presentados bien en formato texto tradicional, bien en formato videocuentos, dependiendo de las necesidades cognitivas y emocionales del alumnado. Representación gráfica de un cuento. En cualquiera de los dos formatos, un cuento se compone de textos e imágenes de igual valor en la extracción de información. Con la información extraída a través de la memoria, el alumnado debe construir un mensaje que puede exponer a través de la elaboración de videocuentos o de otros formatos. Importa la extracción de información de múltiples fuentes, diseñadas para lograr la suscitación de emociones positivas en las niñas y los niños, y la posterior producción lingüística. Partimos de canciones populares. Para el desarrollo de las emociones positivas, se debe incidir en la significatividad psicológica.

gica. El proyecto COMUNICA emplea melodías de canciones populares y letras adaptadas al uso didáctico. La idea es el aprovechamiento de una melodía ya conocida, más fácilmente memorizable para el alumnado en la fase de extracción de información. Bases metodológicas. Las bases metodológicas son el recurso a las emociones positivas previas al trabajo puramente intelectual. Las emociones positivas se suscitan mediante el empleo de fuentes cercanas psicológicamente al alumnado, mientras que el trabajo intelectual es la extracción de información, la selección, la ordenación y la planificación de un mensaje final. En la elección de la forma de ese mensaje final de nuevo aparecen las emociones y, de esta forma, se redondea el trabajo. Por ello, de las emociones al intelecto y de nuevo a las emociones.

Palabras clave: cuento, proyecto, recursos, canciones, dibujos.

Introducción

Dada la pertinencia del diseño de materiales en relación con las emociones del alumnado, y dada la necesidad de estructurar el proceso de cognición del alumnado a partir de la competencia lingüística, hemos diseñado un proyecto que se basa, esencialmente, en la utilización de cuentos sencillos, bien en su formato tradicional, bien en formato audiovisual (videocuentos). Estos recursos se utilizan ora como producto del proceso de comprensión lingüística, ora como fuente para el desarrollo de esta subcompetencia. Se trata, por último, de desarrollar un sistema de pedagogía social (Peleteiro Vázquez, 2005, p. 51) dado que gran parte del alumnado con el que hemos trabajado pertenece a sectores sociales desfavorecidos.

Bases metodológicas y psicopedagógicas

Las bases metodológicas de este proyecto se fundamentan en la pedagogía social tal y como la plantea Adolf Diesterweg en el sentido que a través de los materiales curriculares y de la práctica docente que emana de ellos, se puede incidir en los problemas sociales desde el sistema educativo (Peleteiro, 2005, p. 51). En nuestro caso, los sectores sociales subalternos, representados en las familias del alumnado con el que trabajamos, requieren el desarrollo incisivo de la competencia lingüística pero desde una perspectiva que no suponga un gravamen en sus economías familiares y, además, desde un formato que sea atractivo. La extracción de información de diversas fuentes, la selección de los datos extraídos en base a unas ideas previamente trabajadas en el aula, su ordenación posterior y la culminación a través de la producción de un mensaje ordenado, adecuado, coherente y cohesionado no es tarea sencilla, sobre todo en la Educación primaria. Sin embargo, pensamos que este planteamiento es esencial puesto que mediante el lenguaje estructurado se organizan los procesos cognitivos que posteriormente permitirán la aprehensión de conocimientos en las áreas más diversas. Incluso para formas de trabajo como los ABP es pertinente la articulación de saberes globales, o de cualquier tipo de contenidos, dentro de la capacidad de comprensión profunda de los mensajes y de la producción de un contenido atendiendo a la extracción de estas ideas (Ribas, 2020, p. 11). Aquí se ubica el Proyecto COMUNICA.

El proyecto COMUNICA un proyecto completo

Para empezar, el nombre del proyecto es debido a que COMUNICA engloba componentes necesarios para una comunicación, sea en este caso una comunicación oral, escrita o incluso gráfica y artística. No importa el formato, sino que este se relaciona con los intereses del alumnado y sus preferencias.

Y hemos podido comprobar que a través de los equipos informáticos del centro educativo se pueden generar materiales que cubren, de forma más atractiva, las fases de producción de mensajes coherentes, cohesionados, correctos y adecuados.

Este proyecto está formado por 16 cuentos, agrupados por estaciones del año y por efemérides. Cada cuento, el niño o la niña lo puede escuchar y visionar en un videocuento pero también puede leerlo en formato tradicional. Todos los cuentos van acompañados de una canción, con una melodía ya popularmente conocida pero con una letra de uso didáctico y unos talleres para trabajar los campos semánticos, fonéticos además de la atención, la memoria, la respiración, relajación y praxias. En resumen podemos decir que todos los cuentos tienen 9 actividades más una canción.

Los materiales que se componen las actividades también están en formato manipulativo, listos para imprimir y digitales e interactivas para que el alumnado trabaje desde el ordenador o incluso desde una PDI en su aula. De esta forma, han ahorrado recursos.

Beneficios de la Música y situación histórica

Ya nuestros antiguos filósofos griegos anticiparon las relaciones existentes entre la música y los diversos ámbitos del conocimiento, como son la geometría, las letras, las artes o los oficios, por ejemplo. La música, desde entonces es el medio y en muchos casos el fin de importantes sectores de la sociedad; la música profana, la música de la corte, el mundo militar o por ejemplo la iglesia, en el que bajo ese paraguas se desarrolla y tecnifica.

En el siglo XX, se realizan multitud de estudios objetivos sobre la escucha y la práctica de la música desde diferentes disciplinas, como son la neurociencia, la pedagogía, ciencias del deporte, ciencias sociales, antropológicas, etc. Todas vienen a concluir (lo que por otra parte es evidente a todas luces) que la música necesita de todas las áreas del cerebro y luego su práctica lo estimula en la totalidad. Además, la manifestación musical necesita de elementos matemáticos, de comunicación, lógicos, psicomotrices, emocionales, reales y abstractos, memoria a corto y largo plazo, etc. Incluso podemos afirmar que la música es la única disciplina que necesita y utiliza todos los tipos de inteligencia (descritos por Howard Gardner), enseña a respetar turnos, jerarquías, el sentido de la puntualidad, disciplinas de organización, etc. y hace trabajar en colectivos desde el juego pero con un fin tangible. Por ello, en general el estudio o la práctica musical nos hace mejores personas.

Cómo escuchamos y participamos de la música

De lo que no se habla en demasía son los dos principios en los que se basa el hecho de oír música, también en participar de la música de otras formas, como son, tocar un instrumento, cantar, bailar, etc. desde nuestro punto de vista son cruciales, nos referimos a la anamnesis y la prolepsis.

El término anamnesis se refiere al “saber como recordar”, nos permite entender modelos ya realizados (pretéritos, en este sentido) y gracias a este hecho podemos construir mapas mentales cada vez más completos y sofisticados. Ante una determinada circunstancia, gracias a la anamnesis se produce la prolepsis, nuestra capacidad de predecir el futuro dado que las vivencias tendemos a catalogarlas y agruparlas por hechos o circunstancias parecidas.

Si una película comienza con un asesinato a un inocente, es fácil pensar que el asesino pagará por su crimen tarde o temprano, otro ejemplo es que ante la exclamación “hola don Pepito” quién no sabría continuar la frase. En ambos casos, hemos sido presa de anamnesis y prolepsis (en realidad lo somos constantemente), pues en ambos casos hemos tenido vivencias previas que nos incitan a poder adelantarnos. Por qué creemos que tenemos seguridad para “ser adivinos”, pues la clave de esta

seguridad es la repetición, seguramente sin querer nos hemos sometidos varias cientos de veces a lo largo de nuestra vida al famoso estribillo de *Hola don Pepito*. La música, y el hecho de ser partícipes de ella se rige constantemente por lo anterior. Desde escuchar-repetir-memorizar-comprender estructuras cada vez más complejas hasta participar del juego inconsciente de escuchar o cantar una canción por el mero hecho de comprobar si la pieza se desarrollará como prevemos, si habrá sorpresas, etc.

En este pasado y futuro del hecho musical, ocurre lo que para nosotras es la magia de la música, y es que no sólo recordamos estructuras, sino que también recordamos y hacemos aflorar nuestros sentimientos (en forma de recuerdos y otras formas) que hemos tenido a lo largo de todo este aprendizaje. Ante “hola don Pepito” no sólo predecimos la frase siguiente sino que además esta canción nos remite a la infancia, a nuestros padres y madres más jóvenes, antiguos amigos profesores, etc. y todo esto en milisegundos. Incluso muchas veces no sabemos por qué una canción nos gusta tanto o nos relaja, pero siempre hay un fondo en ese sentido. Es por ello por lo que con la utilización de esta expresión artística se movilizan sentimientos que, sumados a tareas vinculadas a la competencia lingüística, se movilizan los procesos cognitivos de orden superior.

Por qué partimos de canciones populares

El proyecto COMUNICA, se basa en melodías de canciones populares, re-arregladas y con las letras cambiadas para el uso pedagógico que en cada unidad se considera. Podríamos haber producido música totalmente original, con canciones innovadoras. Sin embargo, la idea es poder aprovechar la inercia de una melodía ya conocida (por el principio anamnesis-prolepsis), en este sentido para el alumnado es mucho más fácil memorizar y trabajar con letras y fonemas nuevos, y en realidad es además el objetivo principal de la actividad.

Por qué combinamos canciones, cuentos, actividades, etc.

La música es un grano de arena en COMUNICA. De hecho, en la producción de videocuentos es el alumnado el que escoge el tipo de música que se utiliza. Es por ello por lo que el trabajo es más atractivo. La complejidad y a la vez la sencillez de mezclar diferentes expresiones artísticas en un mismo proyecto educativo genera una riqueza de expectativas didácticas, que, como bien ya sabemos produce resultados muy positivos. De esta manera, se genera un sistema de aprendizaje que conecta con las necesidades del alumnado. De esta manera, la competencia lingüística, una competencia compleja e intelectualmente exigente, se puede desarrollar. El resto de actividades son las que hacen atractivo el viaje a nivel emocional, lo cual es esencial en el trabajo docente con alumnado que adolece de autoestima adecuada y equilibrada, como es con el que trabajamos.

Conclusiones

Del análisis de las rúbricas de evaluación del proceso de enseñanza y de los materiales empleados, así como de la aplicación de rúbricas para analizar el grado de consecución de la competencia lingüística (Ribas, 2020: 5) hemos deducido que los procesos de comprensión de ideas sencillas, aunque estos procesos no lo sean en sí, así como los procesos de producción de mensajes en formato de videocuentos, han contribuido a desarrollar la competencia lingüística en mayor o menor grado. Creemos que estos instrumentos de evaluación son los más pertinentes para comprobar si el alumnado ha sido capaz de realizar tareas complejas como la elaboración de narraciones en formato oral o escrita (Vilá i Rodríguez, 2020: 46). De hecho, hemos comprobado que la escritura de un cuento, o de un

guión para la producción de un videocuento posterior, concebida como escritura creativa, consigue despertar la curiosidad por esta forma de trabajo intelectual en el alumnado, sobre todo en aquellos sectores más desfavorecidos (Jordán, 2020: 63). De hecho, esta experiencia confirma lo que otros autores han defendido acerca de la relación entre la utilización de microcuentos, en este caso en formato digital, más atractivo, y el cambio social (Calero, 2018: 248).

Agradecimientos

Este proyecto no se hubiera podido llevar a cabo sin antes agradecer al equipo que ha colaborado con ilusión y han puesto sus ganas en ello. En primer lugar agradecemos a los ilustradores Carlos Masegosa Delgado y a Mira Eskandari que gracias a ellos, han representado tanto a los personajes de los cuentos como las ilustraciones para los materiales y talleres. Ángel M. Campos Vidal, músico y compositor, ha realizado las instrumentales así como la música de fondo de cada videocuento. Por ello, su tarea ha sido esencial. Por último, agradecemos a las personas que han interpretado las canciones y que han prestado sus voces a narradores y personajes. Estas personas son familiares y amigos que han prestado la voz para dar vida a los cuentos y que el alumnado pueda captar los mensajes, escuchando los videocuentos.

Referencias

- Byrne, D. (2017). *How Music Works*. Reservoir Narrativa.
- Calero Mas, M. (2018). Microrrelatos y Filosofía: una propuesta propedéutica. *Actas del I Congrés d'Humanitats, Ciències Socials i Educació*, Alacant, Universitat d'Alacant i Cefire.
- Copland, A. (2011). *What To Listen For In Music*. Signet Classics.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Jordán Enamorado, M. A. (2020). La escritura creativa para el desarrollo personal en contextos sociales desfavorecidos. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 88. Barcelona, Graó
- Levitin, D. J. (2018). *Tu cerebro y la música. Por qué nos gusta la música y por qué disfrutamos con ella*. Barcelona, RBA Bolsillo.
- Peleteiro Vázquez, I. E. (2005). Pedagogía social y didáctica crítica: consideraciones para una práctica educativa orientada a los sectores en situación de desventaja y exclusión social. *Revista de investigación*, 58, 48-62.
- Ribas Seix, T. (2020). La evaluación en el área lingüística. ¿Tiene sentido si no parte de las competencias? *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 88. Barcelona, Graó.
- Vilá i Santasusana, M., Rodríguez Gonzalo, C. (2020). Rúbricas de evaluación de géneros discursivos. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 88. Barcelona, Graó.

Apollo's chariot. Museums and inclusivity

David Escalona

Universidad de Granada, España

Abstract

The aim is to recount the experience of an artistic action workshop that took place in the Russian Museum of St. Petersburg in Malaga, in which a handicapped person, in a gold-plated wheelchair, toured the different rooms, viewing the works in its collections with discomfort. While this was happening, a saxophonist who accompanied her improvised sounds, while the rest of the participants played bells with their eyes closed, according to the guidelines marked on a small score card. The intention was to create a sound environment, turning the museum into a resonance box with the aim of highlighting the architectural, social and psychological barriers that make it difficult for people with disabilities to visit. With this action, which was the result of a workshop, the aim was to criticise the lack of accessibility in museum or cultural spaces, where people with functional diversity encounter numerous obstacles when contemplating or approaching works of art. It is also about highlighting disability, difference and diversity as an opening to other possibilities, hence the golden chariot ("Apollo's Chariot"). Thus, the fragile and uneven body of the disabled person contrasted with the collection of portraits of powerful empresses and illustrious Russian women that were exhibited during the action with exuberant golden frames.

Keywords: museum, disability, accessibility, artistic action.

El carro de Apolo. Museos e inclusividad

Resumen

Se trata de contar la experiencia acerca de un taller de acción artística que tuvo lugar en el Museo Ruso de San Petersburgo de Málaga, en la que una persona minusválida, en una silla de ruedas bañada en oro, recorría las diferentes salas divisando las obras de sus colecciones con incomodidad. Mientras esto ocurría, una saxofonista que la acompañaba, improvisaba sonidos, mientras que el resto de participantes tocaban cascabeles con los ojos cerrados, según las pautas marcadas en una pequeña tarjeta-partitura. La intención era crear un ambiente sonoro, convirtiendo el museo en una caja de resonancias cuyo objetivo era evidenciar las barreras arquitectónicas, sociales o psicológicas que dificultan la visita a las personas con discapacidad. Con esta acción, que fue fruto de un taller, se trataba de hacer una crítica a la poca accesibilidad existente en espacios museísticos o culturales, en los que las personas con diversidad funcional encuentran numerosos obstáculos para contemplar o abordar obras de arte. Se trata también de poner en valor la discapacidad, la diferencia, la diversidad como apertura a otras posibilidades, por ello el carro de oro ("El carro de Apolo"). Así pues, el cuerpo frágil y accidentado de la persona discapacitada, contrastaba con la colección de retratos de las poderosas emperatrices y mujeres ilustres rusas que se exponían durante la acción con exuberantes marcos dorados.

Palabras clave: museo, discapacidad, accesibilidad, acción artística.

Introducción

El taller de intervención artística “ El carro de Apolo” tuvo lugar en el Museo de San Petersburgo de Málaga durante el “II Encuentro Internacional de Mediación y Educación Cultural: arte inclusivo y nuevos públicos”, celebrado durante los días 23 y 24 de Mayo de 2019. El objetivo principal era “crear un foro de debate y reflexión sobre museos inclusivos, centrando el debate en torno a cómo la mediación y educación cultural actúa ante el reto de la plena inclusión”¹. Dicho encuentro pretendía crear un espacio de reflexión con el fin de sensibilizar de la importancia de la educación y mediación cultural para muchos colectivos en riesgo de exclusión social. Una de las líneas metodológicas era el desarrollo de talleres o “Workshops”, con los que se pretendía una interacción más cercana y práctica entre expertos y la ciudadanía, visibilizando así proyectos artísticos y de investigación sobre accesibilidad, arte inclusivo o museografía.

Dentro de este marco fui invitado como artista para desarrollar el taller *El carro de Apolo* con un grupo de personas que previamente se habían matriculado. La idea era llevar a cabo una performance en el espacio museístico interactuando tanto con las obras de la colección del museo como con los espectadores que se visitaban sus salas, quienes solían quedar sorprendidos, pues no se les había informado de tal evento. Así pues, jugábamos con el factor sorpresa.

Este taller de intervención artística *El carro de Apolo* intentaba concienciarnos de la necesidad de una mayor adaptabilidad de los museos. La intención era visibilizar y poner en valor a las personas con diversidad funcional, homenajear el heroico esfuerzo que realizan día a día para sortear gran cantidad de barreras físicas y mentales en nuestra sociedad actual, en la que aún perviven demasiadas ideas preconcebidas o tabúes en torno al cuerpo discapacitado. Con dicho taller se pretendía hacer hincapié en un cambio educacional en cuanto al cuerpo y nuestra percepción, concienciar sobre el potencial del cuerpo “discapacitado”, el cual puede ayudar a redefinir nuevas formas de relación con nuestro entorno y nosotros mismos, cuestionando el vago concepto de “normalidad”. Se trataba, en definitiva, de contemplar el cuerpo enfermo o accidentado como un acontecimiento que puede abrirnos a nuevas posibilidades en nuestra cultura, como han ejemplificado muchos artistas, pensadores o literatos que, teniendo una salud frágil, a llegado a revolucionar con ideas, métodos y obras novedosas el campo en el que trabajaban, como podría ser el caso de Frida Kahlo, Virginia Woolf, Henri Matisse, Pepe Espaliú, etc. En este caso podríamos incluso hablar de “Gran salud” (Deleuze, 2005, p. 208) o, como llamaría el neurólogo Oliver Sacks (2003): “a esa capacidad creativa desencadenada a raíz de un estado patológico o accidente, y no patología” (p. 383).

Desarrollo de la intervención artística

Para la realización de este taller interdisciplinar de intervención artística conté con la participación de:

- Laura Guerrero, quien, debido a las sesiones provocadas por un accidente de tráfico, sufre de paraplejia, lo que la obliga a usar una silla de ruedas para poder desenvolverse en su vida cotidiana. Ella era la principal protagonista de la performance.
- Elisa Urrestarazu, una de las jóvenes saxofonistas más destacadas del panorama musical de nuestro país, formando parte de la lista de artistas de Henri Selmer París y siendo embajadora de D’Addario Woodwinds España. Esta comprometida profesora y concertista, forma y dirige grupos y proyectos creativos relacionados con danza, literatura, música electrónica y audiovisual².

1 <http://www.mediacioncultural.es/ii-encuentro.html#>

2 <https://elisaurrestarazu.com/>

- Álvaro Escalona, joven compositor cuya línea trabajo actual se desarrolla en torno a la experimentación con la creación de obras musicales electroacústicas e instrumentales, la videocreación y los paisajes sonoros. En su trayectoria profesional, Álvaro fue galardonado con el Primer Premio del Concurso de Composición Casa da Música/ESMAE de Oporto y ha participado en proyectos con instalaciones sonoras como en el Museo de Arte Contemporáneo de Sevilla (CAAC) o en la Feria Internacional de Arte ARCO para la fundación ONCE, entre otros.³

La actividad propuesta para el Museo Ruso de Málaga contó con varias fases. Antes de todo primera toma fue necesaria una primera toma de contacto con el edificio y los profesionales que trabajaban en él (coordinadores, personal de sala, restauradores, museógrafos, etc), con el fin de hacer un estudio técnico, ver necesidades, revisar la normativa de seguridad y, lo más importante, conocer el grado de accesibilidad (rampas, ascensores, altura y posición de las obras, iluminación, braille, audiodescripciones, audioguías, cambios de textura, etc.). Después de hacer un recorrido minucioso con Laura en su silla de ruedas, quien iba contando los pros y los contras que encontraba a la hora de abordar las obras de arte, decidí hacer un taller experimental en el que involucrara de una forma activa a los participantes que, como performers en propio espacio museístico, establecieron un diálogo con las piezas de las diferentes colecciones que se exhibían y con el público visitante. La idea era crear una experiencia estética en un ámbito en el que los límites de las diferentes disciplinas se diluyeran, así como las fronteras entre los espectadores y las propias obras de arte.

La performance consistía en una intervención artística y sonora en la que Laura recorría las salas en una silla de ruedas bañada en oro, observando las distintas obras como si de una espectadora se tratara. Mientras tanto, la saxofonista Elisa la acompañaba improvisando sonidos y ruidos en relación al espacio y a las obras que contemplaba. El resto de participantes de dicha performance debían permanecer en pie con los ojos cerrados en sitios estratégicos del Museo con un cascabel dorado en su mano, que tocaban según unas pautas dadas. Para ello, Álvaro Escalona creó una serie de tarjetas que, a modo de partituras, les indicaba cuándo tenían que tocar el cascabel para conseguir una sincronización musical, dando también margen también a la improvisación. De este modo, el museo se convertía en un espacio activado por sonido, funcionando a modo de caja de música o de resonancias. La idea era tomar conciencia del cuerpo, de nuestros sentidos a la hora de abordar estéticamente una obra de arte que, normalmente, debe contemplarse a una distancia prudencial siguiendo el protocolo que impone el museo. Así pues, las personas que sufren de algún tipo de discapacidad tienen que sortear numerosos obstáculos, como por ejemplo eran los mismos visitantes que se interponían entre ellos y la obra, por no hablar de la elevada altura de las vitrinas o peanas, del reflejo que producían los cristales o el barniz de los óleos debido al bajo ángulo de visión que tiene una persona en una silla de ruedas.

El carro de Apolo

El carro de Apolo, es una silla de ruedas bañada en oro que alude, como su título indica, al dios griego del Sol, astro que ha sido venerado por todas las culturas. El fin del oro, un elemento sagrado de gran poder evocador, es reflejar los rayos de luz y homenajear a todas esas personas con discapacidad que diariamente, y de forma heroica, tienen que sortear numerosos obstáculos en nuestra sociedad. Apolo era el dios de la música, del buen orden y el equilibrio racional, por lo que la música creada por la saxofonista Elisa y los cascabeles de los demás performers cobraban especial sentido. Pero hemos de

3 <https://www.alvaroescalona.com/>

decir que Apolo era también un dios terrible que podía hacer enfermar a las personas con las flechas que disparaba (los llamados “los golpeados por el sol”). El resplandeciente carro dorado, que recorre las salas del Museo Ruso, contrastaba con los grandes marcos dorados de los grandes retratos a óleo de las exuberantes emperatrices rusas de la colección del museo. Así pues, se produjo un interesante diálogo entre el cuerpo discapacitado y frágil de Laura, que simboliza la resiliencia, y los cuerpos retratados de dichas emperatrices idealizadas, metáfora del poder y la necesidad de inmortalidad que tiene el hombre ante la contingencia y el paso del tiempo.



Figure 1. Acción El carro de Apolo (detalle), David Escalona, 2009



Figure 2. Acción El Carro de Apolo, David Escalona, 2009



Figure 3. Acción El Carro de Apolo, David Escalona, 2009



Figure 4. Acción El Carro de Apolo, David Escalona, 2009

Conclusiones

Este proyecto interdisciplinar, además de visibilizar la diversidad funcional y de ponerla en valor, es una apuesta por el abordaje multisensorial de las obras de arte, además de incidir en el arte como un medio eficaz para generar experiencias estéticas, construir conocimiento y educar. Con esta performance artística se invita al espectador a tomar conciencia no sólo de la vista, sino también del oído y el tacto, haciéndonos cuestionar los límites de la sala de exposiciones y pensarla como un ámbito de encuentro e interacción de una forma más activa y horizontal entre el público, los artistas y las obras de arte. *El Carro de Apolo*, el cual es una obra viva dentro de un museo, pone en evidencia la necesidad de hacer más accesibles e inclusivos nuestros espacios culturales y pensar nuestra relación con el arte y la discapacidad, un vago concepto que debe ser redefinido.

Acknowledgments

Laura Guerrero, Elisa Urrestarazu, Álvaro Escalona, Colección del Museo Ruso San Petersburgo/ Málaga y a todos los participantes del taller.

References

- Deleuze, G. (2005). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós, 2005.
- Sacks, O. (2003). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Barcelona: Anagrama.

IMPROV: Improvisation in folk & jazz music in interrelation with audiovisuals and contemporary dance

Nehir Akansu

Faculty of Fine Arts, Polytechnic University of Valencia, Spain

Abstract

This article presents the idea of interdisciplinary art & performance and progress within the PhD thesis of Art: Production & Research. Nehir Akansu is a versatile violist who plays and improvises in classical, jazz, folk and experimental styles. Music took her to various countries around the world. In her orchestral career, she has played in the Young Euro Classic Berlin in Konzerthaus, Roma Santa Cecilia Concert Hall with the Turkish National Youth Philharmonic Orchestra, participated in the Baltic Sea Youth Orchestra tour to Bonn Beethovenfest, Usedom, St Petersburg, Milan and Verona music festivals. She won the scholarship in an advanced orchestral specialization program at the Santiago de Compostela School of Music and she played as a trainee in the Orchestra Real Filharmonía de Galicia. Graduated from the master "Contemporary Performance (Production Concentration)" at Berklee College of Music, started composing her improvisations and recorded 8 songs in various styles of world music for her final project. This work opened the opportunity to become a member of Dutch viola society and she was accepted to participate in the International Viola Congress in Rotterdam 2018, to speak about "New Ways to Perform" and played her composition "Rotterdam Blues" duo with viola & piano which is composed especially for this congress. Currently she lives in Valencia, PhD student in Art: Production and Research at the Faculty of Fine Arts of the Polytechnic University. Her project and investigation focus on improvisation in folk & jazz music in interrelation with audiovisuals and contemporary dance. Also she continues to be part of the classical music world, and is a member of the University of Valencia Philharmonic Orchestra since 2018. Lately, participated in Valencia Intramurs Festival and Circle Migrants with contemporary dance and musical improvisation collaboration. She performed in the Requiem interdisciplinary production of Cienfuegos Danza for their 20th anniversary, they performed this spectacle in the principal theatre of Valencia and with that they participated in Madrid Dance Festival 2021. In January 2021 she became a member of Cia Mattered interdisciplinary contemporary ensemble which fuses musical improvisation with contemporary dance, contact and sculptures in form of foam and similar materials. They created a choreography called "ANIMA" (spirit) and performed this piece in Valencia Sala Russafa, Festival Cabanyal Intim and they got the scholarship of Gomera artist residence for November 2021.

Keywords: music, audiovisuals, contemporary dance, interdisciplinary art.

IMPROV: Improvisación en música folk & jazz en interrelación con audiovisuales y danza contemporánea

Resumen

Este artículo presenta la idea de arte e interpretación interdisciplinaria y progreso dentro de la tesis doctoral de Arte: Producción e Investigación. Nehir Akansu es un violista versátil que toca e improvisa en estilos clásico, jazz, folk y experimental. La música la llevó a varios países del mundo. En su carrera orquestal, ha tocado en el Young Euro Classic Berlin en Konzerthaus, la Sala de Conciertos Roma Santa Cecilia con la Orquesta Filarmónica Nacional Juvenil de Turquía, ha participado en la gira de la Orques-

ta Juvenil del Mar Báltico a Bonn Beethovenfest, Usedom, San Petersburgo, Milán y Verona. festivales de música. Obtuvo la beca en un programa avanzado de especialización orquestal en la Escuela de Música de Santiago de Compostela y actuó como becario en la Orquesta Real Filharmonía de Galicia. Graduada de la maestría "Contemporary Performance (Production Concentration) en Berklee College of Music, comenzó a componer sus improvisaciones y grabó 8 canciones en varios estilos de músicas del mundo para su proyecto final. Este trabajo le abrió la oportunidad de convertirse en miembro de la sociedad holandesa de viola y fue aceptada para participar en el Congreso Internacional de Viola en Rotterdam 2018, para hablar sobre "New Ways to Perform" e interpretó su composición "Rotterdam Blues" dúo con viola y piano que está compuesta especialmente para este congreso. Actualmente vive en Valencia, Doctora en Arte: Producción e Investigación en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Politécnica. Su proyecto e investigación se centran en la improvisación en la música folk & jazz en su interrelación con los audiovisuales y la danza contemporánea. Asimismo, continúa formando parte del mundo de la música clásica, y es miembro de la Orquesta Filarmónica de la Universidad de Valencia desde 2018. Últimamente, participó en Valencia Intramurs Festival y Circle Migration con la colaboración de danza contemporánea e improvisación musical. Actuó en la producción interdisciplinar de Réquiem de Cienfuegos Danza por su 20 aniversario, realizaron este espectáculo en el teatro principal de Valencia y con ello participaron en el Festival de Danza de Madrid 2021. En enero de 2021 se incorporó al conjunto interdisciplinar contemporáneo Cia Materia que fusiona la improvisación musical con la danza contemporánea, el contacto y las esculturas en forma de espuma y materiales similares. Crearon una coreografía llamada "ANIMA" (espíritu) e interpretaron esta pieza en Valencia Sala Russafa, Festival Cabanyal Intim y consiguieron la beca de residencia de artistas de la Gomera para noviembre de 2021.

Palabras clave: música, audiovisuales, danza contemporánea, arte interdisciplinar.

Introduction

Art has the power to nurture, educate and transform people in a way that they can question their lifestyles, their goals, likes/dislikes and more importantly what they can bring to the world or change in the world in their lifetime. It opens you to think and understand the situation, the issue or the idea through creative and unique ways. These creations can be in various forms, such as painting, sculpture, music, dance, photography, video, etc...

In the History of Art, we can see the development of expressions in different styles. These tendencies marked each period, such as baroque, rococo, classic, romantic, impressionism, expressionism, cubism, futurism, surrealism, minimalism, and so on. Each period was born from an idea and got its character according to those circumstances, expressed through the art branches. French musician, composer and philosopher Jean Jacques Rousseau's book called *Encyclopedie*, he wrote "Baroque music is that in which the harmony is confused, and loaded with modulations and dissonances. The singing is harsh and unnatural, the intonation difficult, and the movement limited. It appears that term comes from the word 'baroco' (unshaped pearl) used by logicians" (Diderot, 1751-1772).

For the nature of Romanticism, they approached that the most important thing was the free expression of the feelings of artists. To express these feelings, it was considered that content of art had to come from the imagination of the artist, with as little interference as possible from "artificial" rules dictating what a work should consist of. Samuel Taylor Coleridge and others believed there were natural laws the imagination—at least of a good creative artist—would unconsciously follow through artistic inspiration if left alone (Day, 2011).

In this era *originality* was essential. The idea of a genius or an artist who was able to bring out his/her talent and originality in the process of creation. It was the concept of this period and generally it is called "romantic originality" (Pyle, 1995).

One of the most important breaking points in the history of art was the birth of Impressionism in the 19th century. It focused mostly in France, the painters based in Paris area, in between 1860 -1945. In this era all the art pieces were unique but at the same time they have similarities in a way of creation: Palette of colours, techniques of brush strokes, the approach to life outside, observation of present time and style of open composition which shows changeability of moments. This art movement caused many parallel and contrary art tendencies: Fauvism (France in 1904), Expressionism (Germany in 1905), Cubism (France 1907), Futurism (Italy in 1910), Dada (Switzerland in 1916), Arbeitsrat und Kunst (1918), Bauhaus (Germany in 1919), Surrealism (France in 1920) and so on. We can say that Impressionism opened the door to modern art and from this perspective of open minded, flexible and diverse approach, the art evolved to contemporary art.

Reflection of Contemporary art in Music

What makes contemporary art striking, global, understable and acceptable is, it fuses diversity of today's World with advanced art and technological techniques and it brings out courageously (NYU Steinhardt, s.f.). Sometimes the message is so obvious to see and understand, sometimes it takes time to go within. But there is always an appreciation of originality, wonder of limitless creation ways and hope for transforming a better world.

Music is powerful, direct, accessible to the emotion in the moment that we cannot think of the mosaic of Contemporary art without it. It has been through all passages of art evolution in history. Yet today it goes on exploring new ways to create. With or without collaboration of other art branches, it has a strong character of putting things out and also has various types of presenting itself. Such ageless and rich polyphonic classical music is performed by a symphonic orchestra which becomes eighty to one hundred musicians or a jazz big band when it plays a Charlie Parker's bebop song, an original piece presented by a dancer with a pianist or a Vj performance with a viola improviser... Combination can go on and on.

Essential message of music is that it happens in real time. That moment can't repeat itself a hundred percent. It may be performed for the second, third or fourth time but it won't be the same with any others. Because who makes it, is a human and we are currently changing inside and out; thoughts, feelings, the people that we perform for, the energy when we play or record. That's why it flows naturally with contemporary art with its philosophy: Live in the moment, be mindful and aware of the world and your environment. As we accepted that cooperation and uniting powers are two important virtues for saving the future generation. This understanding influences the art world which takes us to interdisciplinary art. Collaboration between different artistic expressions to create, fulfill and transmit effectively.

So, IMPROV project seeded in this ideology that brings the message in collaborative presentation. Especially improvisation happens at that moment and could be needed for some ambiental elements to make it easier to understand and internalize by the audience. Also this type of creation and performance create consequences and dimensions affecting themselves. In the big picture they evolve together and each time is unrepeatable and it forces you to be there only not anywhere else. If we dive in more, this way educates the mind to be in the present time, the importance of paying attention to where we are, what we do and how. And of course it is not something unrealistic or dreamy or a history. There is a lot of technical, physical and mental preparation under this form. Metaphorically improvisation is water who overflows from the glass when it is completely full. It is still water but in another form like improvisation is still music or movement but not written or recorded, happens at that moment.



References

Diderot, D. (1751-1772). *Encyclopédie; Lettre sur la Musique Française*. France: André Le Breton.

Day, A. (2011). *Romanticism*. Published December 13, 2011 by Routledge.

Pyle, F. (1995). *The Ideology of Imagination: Subject and Society in the Discourse of Romanticism*. Stanford University Press, p. 28.

NYU Steinhardt (s.f.). *Department of Art and Arts Professions*. New York. Retrieved from: <https://steinhardt.nyu.edu/art-and-art-professions>

