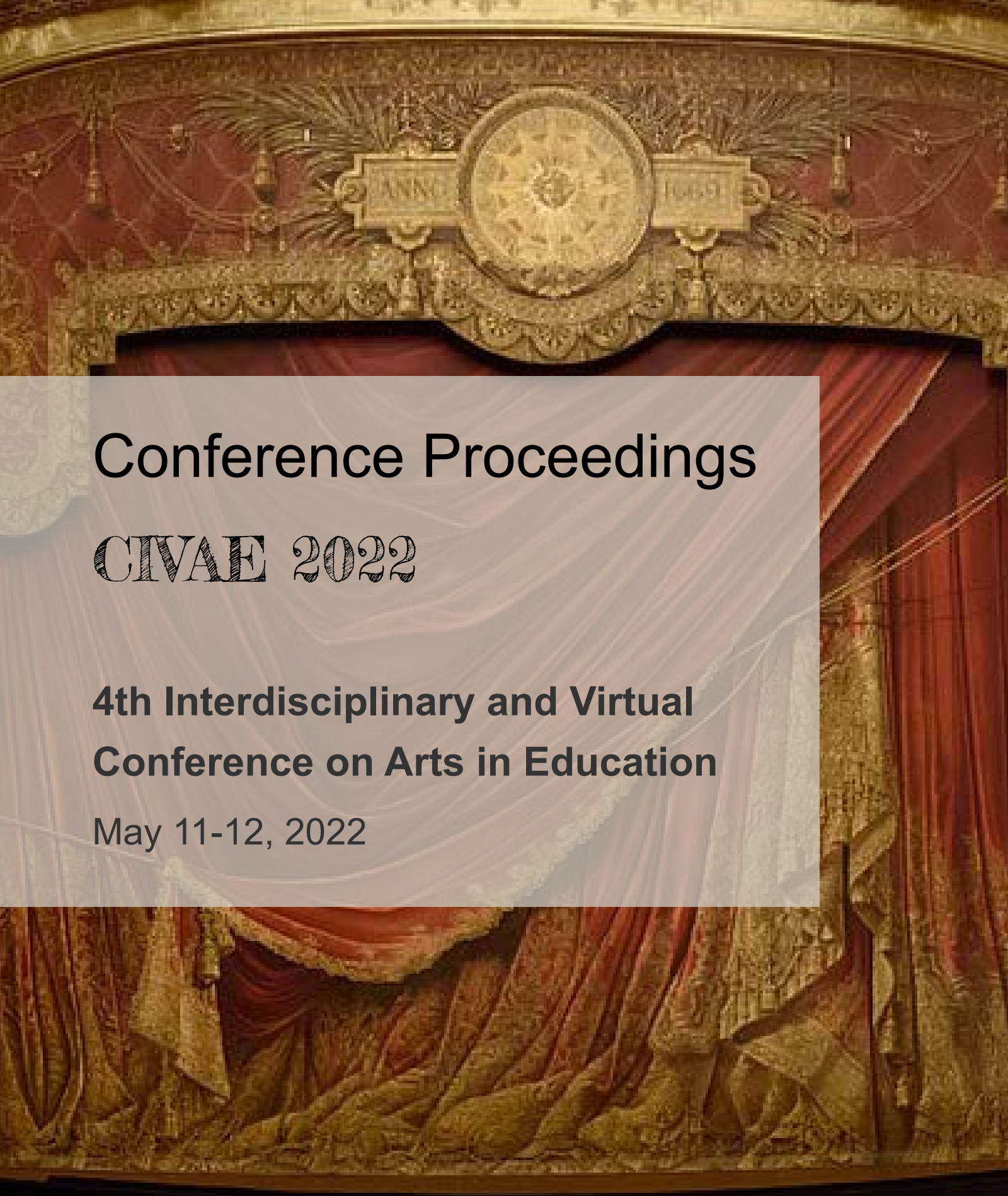


Conference Proceedings

CIVAE 2022

4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

May 11-12, 2022

Edited by
MUSICOGUIA

Conference Proceedings CIVAE 2022

4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

May 11-12, 2022

Edited by

MUSICOGUIA

Published by MusicoGuia Magazine
musicoguia@gmail.com
www.musicoguia.com

Conference Proceedings CIVAE 2022
4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education
May 11-12, 2022

Edited by MusicoGuia
Text © The Editor and the Authors 2022
Cover design by MusicoGuia
Cover image: Pixabay.com (CC0 Public Domain)

ISBN 978-84-124511-5-3
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.). (2022). *Conference Proceedings CIVAE 2022*. Madrid, España: MusicoGuia.

Table of contents

Table of contents

Interdisciplinary Pedagogy of the Meter Visualising Mathematical Music Theory Through the Ski-hill Graph 6
Andrea M. Calilhanna

Quality of life with attitude and leadership by character, education, competence, and influence. Case-Study- Project: "Eco - Vital XXIst century" 14
Maria Niculescu[1], Claudia Florina Bucsai[2]

Gamification strategies for the enhancement of didactic processes in university teaching of History of Art 19
Alicia Sempere Marín

Wizer.me as an innovative digital teaching tool 24
Ana Tereza Želinski

The plastic expression in Early Childhood Education 27
Vicente Monleón Oliva

How has Covid-19 affected to my students? Analysis of creative practices carried out by college students along the courses 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 and 2021/2022 33
Javier Sanz-Azna

Rap as a creative resource in the Primary Education classroom: a teaching innovation project with improvisation as a creative spark 38
Francisco José Álvarez García

Educate in the understanding of contemporary photography 43
Carmen Jareño López

Spanish Contemporary Music in the didactics of instruments 49
María Luz Rivera Fernández

Didactic use of comics in the Spanish as a foreign language classroom 53
María Isabel Martínez López

Resources for Inclusive Education in the Ceramics Workshop 56
Antoni Miquel Morro Mas

Urban space as a reference in the visual arts 62
María Paula Santiago Martín de Madrid

Falerone Art Colony 65
István Frigyes Váli

MusicArte: Musictherapy as a pending subject 73
Beatriz Valiente-Barroso

Creative thinking in musical composition: strategies to stimulate, develop, and optimize it 77
Dr. Mauricio Beltrán Miranda, Jonathan Abdiel Díaz Pérez

Cherish our Earth. Smart-ecology educational project through art skills 82
Paula Gómez-Vela, Eva Jechimer

Preparation of infographics as a motivational resource 88
María Paula Santiago Martín de Madrid

Elaboration of didactic material. From digital design and manufacturing 91
Ángel López Ramos, Alejandro Bonnet de León

Herd instinct, self-realization and Bildung 94
Mikko Ketovuori

Falerone Art Colony – Architecture Student Design Projects 99
István Frigyes Váli

The Art of the Mentally Ill. Learning other methodologies for exploring the patient in the Spanish psychiatrist of 1935 107
Pedro J. Trujillo Arrogante

Convergence between art and neuroscience 112
Ana Gerena Bonilla

Cognitive processes in the music classroom: Computational Thinking 116
Carmen María Sepúlveda Durán, Azahara Arévalo Galán, Cristina María García Fernández

Músical Memory in the Saxophone Elementary Education 121
Sergio Eslava Arraiza

Poetry as a principle of learning and knowledge 126
Melanie Albáñez Rodríguez, Anabel Amador Manríquez, Elino Villanueva González

Holistic training of conservatory students through the Design thinking methodology applied to contemporary music creation. Didactic resources for teacher training 130
Natalia García Iglesias

Confluence. Encounters of audiovisual narratives in Childhood 133
María Adriana Canales Quezada

How Music Affects Cognitive Skills and Mental Health in Children: A Literature Review 138
David O. Akombo

Community dance for the training of the architecture student 148
Carla Sentieri Omarrementería, Eva Raga i Domingo

COVID 19, sanitary masks and theatrical mask 153
Patricia Castañeda Meneses

Songs and audiovisual translation: an effective synergy for teaching English in the university classroom 156
Alicia Ricart Vayá, Miguel Ángel Jordán Enamorado

How to adapt a magic trick for Educational Magic in the classroom 160
Ignacio González-Puelles de Antonio

The development of racism in the Spanish Roma population related to the late implementation of flamenco in Andalusian education 164
Carmen Heredia Martínez

A tectonic composition: visual musicality in the architectural and artistic space 169
Luis Bouille de Vicente

Romanesque art and formation of Catalan national identity 174
Dora Sesar

The potential of music in education and teacher's role in its achievement 177
Maria Strenacikova, Jr., Maria Strenacikova, Sr.

The museum as an alternative space to the classroom 182
Deliacir Macher J.

Il fondale - Cineteatro Beato Pellegrino - Falerone 187
István Frigyes Váli

Artistic Creativity through Stories and Tales 194
María del Valle De Moya Martínez, Raquel Bravo Marín, Bohdan Syroyid Syroyid, Alfredo Segura Tornero, María del Valle Robles De Moya

Infusing Aesthetics Across the Curriculum 197
Jon Lee Smythe

May the relative clauses be with you! Assignments inspired by Star Wars for students of Spanish as a foreign language 200
Marti Barrera

Reflections and methodological contributions on the use of the song in the Early Childhood Education stage 203
Beatriz Hernández Polo

Towards a 21st century classroom: the layout of space as a tool for teaching innovation 208
Carlos Esbert, Iván Cáceres, Elena SV Flys

Deconstructing hegemonic History: Narratives of the otherness into historical museum from the contemporary practice 213
Carla Ana Hayes Mayoral

La perspectiva paranoico/critica de Salvador Dalí como metodología de análisis y creación visual 218
Jorge Brower Beltramin

Contemporary art and collective memory as pedagogical triggers of Human Rights 220
José Carlos García-Vega, Inés Dacuña-Vázquez, Dr. José María Mesías-Lema

Spherical Tube: Rethinking Design Thinking for Alternative Methods in Fashion Sketching 225
Faseeh Saleem

The surtitle of the sung word: a form of linguistic and cultural mediation 230
Virginia Sciutto

Surrealism in the Classroom: Surrealist Games as Creative Techniques 236
Dr Carlos Ruiz Brussain

The collaborative design of a literary arts course: from a local need to a global syllabus 237
Sabina Sorrentino, Guillermo Duff

Stressors in music education as triggers of physical and mental illnesses 242
Crismary Ospina Gallego, Carlos Eduardo López Giraldo, Maria Nuria Lloret Romero, Angela Díaz Cadena

Towards a critical review of the adoption of the concept of media art in the context of higher arts education in Spain 246
David Lima Guerrero

Visualization as an intergenerational link in distance learning 252
Zdenko Mikša, Sonja Vuk

Gamification in art education as a learning approach to sustainable development 257
Jelena Bogdanic, Sonja Vuk

Technology use in a Secondary Education music classroom: Ethical, philosophical and pedagogical implications 263
Luis R. Suárez-Canedo

Learning through interspecies art: encounters and sharing space with non-human beings 268
Andrés Richarte Ramírez

Interdisciplinary projects to train future kindergarten teachers in musical, corporal and visual-plastic integration 273
Martín Caeiro Rodríguez, Rosa Serrano Pastor, Berta Murillo Pardo, Belén López Casanova, María Enfedaque Sancho

An experience of approach to Mathematics through Dance 276
Mariló López, Miguel Ureña, Laura Álvaro, Alejandro Lechón

Socialization of the BBAA performance art subject through ICT with the implementation of Instagram: Promotion and validation of the young BBAA generation 282
Álvaro Terrones

“Traveling with Giotto & Co”: 14th-Century art in Padua, a project for teenagers 289
Elda Omari

Arts as health devices for adolescents and young people. 295
Carlos Torrado Lois

Art and recycling in primary education 302
Urkia Sánchez Mendizabal

Music in the Holocaust 307
Marta Gort Paniello

A Vademecum for Bass Clarinetists: Learning Bach’s Suites BWV 1007-1012 310
David Arenas Ruiz

La necesidad de un espacio “otro”. Enseñanza del teatro como parte del proceso de reparación del daño con adolescentes vulnerados en sus derechos 316
Iria Retuerto Mendaña

Identity and creative thinking through the poetry of José Hierro 320
Violeta Nicolás Martínez

The importance of play and dramatic play in early childhood and primary education 325
Itziar Urretabizkaia Zabaleta

Amazonian indigenous music as a factor of cognitive development and social transformation 329
Amador Cernuda Lago

Students' creativity as a content platform in the higher education of dramatic arts 334
Rafael Félix Rodríguez Marzo

Critical and creative thinking through the ***antipoetry*** of Nicanor Parra 339
Violeta Nicolás Martínez

The importance of active listening for musicians 344
Ilkhas Mammadov

Game Based Learning using Virtual Reality for "Sadu": A Qatari Traditional Textile Sewing Design and Animation 348
Afsaneh Eliyas A Shibani

On the Unseen Scene: Experimenting with Methods to Analyse Children's Creative Processes in Drama 353
Anna Johansson

4ArtPreneur Project 358
Esther Jiménez, Judith Urbano, Mónica Fernández

Education in visual culture through public sculpture: a proposal from feminist geography 363
Alba Oller Benítez, Micaela Maisa Montero

Arts and Environmental Education in Ungaran, Central Java 367
Cristina Rodriguez Sosa

Bits of intelligence in the music classroom: An interactive and digital education 372
Azahara Arévalo Galán, Carmen María Sepúlveda Durán, Cristina María García Fernández

Architectural decorative techniques in Hispania: educational experiences for new generations 376
Ana Isabel Calero-Castillo, Ana López-Montes, Teresa López- Martínez, Ana Carrasco- Huertas, Marta Durbán García, Ana Reyes Pérez, Eva Vivar García, Alberto Martínez Ramírez, Carla Álvarez Romero

Heterotopias Gallery 381
Monica Rodrigues Klemz

Activities for the introduction of the IEM Methodology in the piano class 384
María Gertrudis Vicente Marín

Artistic & cultural activities, a proposal for social reconnection for older adults post pandemic 389
Laura Patricia Mata Jurado, Oscar Luis Narváez Montoya, Ricardo Arturo López León

Art, ethics of care and integral health 394
María Paula Santiago Martín de Madrid

The seventh art enters the EFL classroom: Advantages and implementation 397
Estefanía Sánchez Auñón

Music training in decolonial, opened and embodied perspectives: experiments in Counterpoint and Ensemble Practices 400
Ana Luisa Fridman, Rogerio Luiz Moraes Costa

Body painting in teaching anatomy for dance teachers 405
Izabela Lucchese Gavioli

Use of drawing tools in Virtual Reality and its potential contribution in the learning of the digital artist 408
Vanessa Ruiz Martín, Eva Perandones Serrano

EduCanto: Educational project of The Orfeon Pamplones' Choral Society 413
Mari Paz Arizkun González, María Echeverría Zubieta

Proposal of a project on colour blindness at the Faculty of Fine Arts, UCM 418
Ana Iribas Rudín

Urban art as support for public space: The Paseo Bandera in Santiago de Chile 422
M. Eugenia Pallarés Torres, Mirtha Pallarés Torres, Jing Chang Lou

The failure of music education in compulsory education: possible causes and solutions 427
Rafael Villanueva Liñán

Imaginary cartography as dramaturgy. A divergent methodological tool in staging 433
Rafael Félix Rodríguez Marzo

"I want to BE" Project: a choreographic process - poetics of difference 438
Elisabete Monteiro, Joana Santos, Patrícia Macedo, Paula Lebre

The altarpiece of the Reserved Chapel of the Monastery of San Isidoro del Campo. Material and ornamental study, an immersive teaching experience in virtual reality 443
Mª José González López

The pedagogical tool box as an artistic object. An experience in the training of Visual Arts teachers 449
Inês Andrade Marques, Constança Vasconcelos

Experiments in Radical Pedagogy: the practice of art in the Waldorf education 452
Ana Ramos

Audiovisual teaching resources applied to heritage conservation 456
María-José González-López, Beatriz Prado-Campos, Benjamín Domínguez-Gómez, Juan-Salvador Sanabria-Fernández

Imagination as a new challenge for Fine Arts higher education 462
Irene Ballesteros Alcaín

Psychocriticism in the “New Art of Writing Plays” by Marco Antonio de la Parra 466
Domingo Ortega Criado

Do you listen or do you listen? A look from art therapy 471
Raquel Santana Clemente

Visit the Exhibition of Black Artist and Militant Abidias Nascimento at MASP: an introduction to Afro-Brazilian art and the art of Candomblé 475
Eunice Gonçalves Queiroz, Henrique Cunha Junior

Art History and society. Black artists and Candomblé Art in the history of Brazilian art and the art curriculum 478
Henrique Cunha Junior[1] Eunice Gonçalves Queiroz

Accompaniment as a cultural mediation practice between art and education. The case of *Creixem al Carme* in Valencia, Spain 481
Jodie Di Napoli

Social Design in a curricular context: A collaborative practice with a humanitarian purpose 486
Carla Cadete

Learning based on interdisciplinary projects of integral formation of educational processes: the case of the Theater Company (CTC) of the Center of the South (CUSur) of the University of Guadalajara (UdeG), Mexico 492
Hugo Salcedo Larios, Rosa Elena Arellano Montoya, Jorge Martínez Ibarra, Oscar Rodríguez Romero

Performing arts in education: an embodied experience of caring for fragility through relationships 500
Cristina Zappettini

How to understand the musical creation on the key of improvisation 506
Florin Raducanu

The potential of Animated Videos use by a Whatsapp Group in Kenya to Create Virtual Communities of Practice 512
Julia Bello-Bravo, PhD, Anne Namatsi Lutomia, PhD, Jennifer L Scruggs

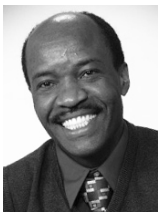
14/16 Artecultores: estrategia pedagógica para trabajar la identidad personal de jóvenes adolescentes a través del arte 515
Georgina González Domínguez

SCIENTIFIC COMMITTEE

Acknowledgement and thanks are given to the Scientific Committee

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. 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. Ramón Pérez Parejo

Associate Professor of the Department of Didactics of Language and Literature of the Faculty of Teacher Training at the University of Extremadura (Caceres), Spain.

Dr. Irma Susana Carbajal

Associate Professor of the Bachelor of Music, the Master of Art and the Interinstitutional Doctorate in Art and Culture at the Autonomous University of Aguascalientes, Mexico.

Dr. Karina Gabriela Ramírez

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

Dr. Alfonso Elorriaga Llor

Associate Professor of the IES Francisco Umbral de Ciempozuelos (Madrid) where he founded the project “Voces para la Convivencia” (VplC). Adjunct Professor at the UAM, Spain.

Dr. Viviane Jugero

Dramatist, performer, researcher, and professor. Postdoctoral Researcher at the University of Stavanger, Norway, developing the investigation “Pluriperceptive and Multicultural Theatricalities to diverse Early Childhoods”.

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. Miren Pérez Eizaguirre

Associate Professor in the interfaculty music department of the Faculty of Teacher Training and Education at the UAM (Spain) and academic coordinator of the Master’s Degree in Advanced Music Therapy and Applications, Spain.

Dr. Montserrat González Parera

Associate Professor at the Institut del Teatre de Barcelona and deputy director of the Escuela Superior de Arte Dramático (ESAD), Spain.

Dr. Omar Cabrales Salazar

Research professor in undergraduate, master’s and doctoral programs. Former Director of Quality for Higher Education of the Ministry of National Education of Colombia.

Dr. Rosa Peñasco

Writer and Associate Professor in the Department of Social Services and Historical-Legal Foundations, of the Degree in Social Work (Faculty of Law, UNED), Spain

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, Italy. External collaborator in the Master's Degree in Musical Interpretation and Research (VIU), Spain

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.

Lic. Javier Rico

Lecturer of Graphic Design at the School of Art and Superior Design of Alicante, Spain. He is currently doing his doctoral thesis at this university on «The Artificial Intelligence in the creative processes of graphic design".

Dr. Gemma Guillem Cardona

Associate Professor of music and performing arts specializing in horn and holds a Physiotherapy Diploma from the University of Valencia (UV), Spain.

Dr. Paloma Peláez Bravo

Associate Professor at the Painting Department of the Faculty of Fine Arts of the Complutense University of Madrid, Spain.

Dr. Almudena González Brito

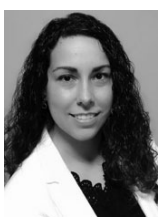
Associate Professor and researcher at the Neuroimaging and Neurochemistry laboratory at the University of La Laguna, Spain.

Dr. Elisabet Aranda

Associate Professor in the Department of Microbiology at the University of Granada (UGR), Spain, at the Faculty of Pharmacy.

MSc. Clarissa D. Melo

teacher of Arts and Portuguese Language in the municipal school system and also in the private network, Brazil.



Dr. María José Gómez Aguilella

Director of the Master's Degree at the International University of Valencia (VIU), Director of "Innovation in Strategic and Digital Marketing", Spain.

Dr. Ignacio Pascual Moltó

Higher Professor of Music specializing in oboe and has a degree in Music History and Sciences from the University of La Rioja, Spain.

Dr. José Manuel Teira Alcaraz

Lecturer of the University Master's Degree in Evaluation and Management of Quality in Higher Education of the Open University of Catalonia, Spain.

KEYNOTE SPEAKERS

Andrea Calilhanna
Interdisciplinary pedagogy of the meter visualising mathematical music theory through the ski-hill graph

May 11, 2022 – 3:00 to 4:00 p.m.

Andrea Calilhanna is a PhD candidate at Western Sydney University and music educator who researches music theory pedagogy, particularly musical meter, through the Ski-hill graph. In response to modern meter theory (Cohn, 2020), Andrea's students learn music through mathematical music theory from the age of 5 through to adults. From 2015, Andrea began introducing the Ski-hill gh to assist students in solving problems with metric stability in their performances, especially where hemiolas are concerned. Through the mathematics represented by the Ski-hill graph, Andrea has been successfully working with students to match the experience of the meter from active listening to music: all pulses and their divisions and the mathematics with the notation of the meter through the Ski-hill graph. In this way, Andrea's students learn to apply their new knowledge to annotate their scores, perform with more confidence, discuss deeper understandings of the meter, and use the mathematics with other instruments of mathematical music theory. The ski-hill, circle, and linear, cyclic graphs form a three-step process to learn music – embodied acoustics – through mathematics. For instance, the approach also involves visualising the fractions represented in the ski-hill diagram in beat-class for counting and measuring note length as experienced. The process authentically engages students in learning as the mathematics applied is meaningful, experienced, accurate and an introduction to set theory.

Rosa Peñasco
El derecho en el arte y el arte en las normas

May 11, 2022 – 5:00 to 6:00 p.m.

Rosa Peñasco is a writer (www.rosapeñasco.com), “Juan Alcaide de las Letras 2019 Medal”, youtuber, Doctor of Law and Full Professor in the Department of Social Services and Historical-Legal Foundations, of the Degree in Social Work (Faculty of Law, UNED). Her most personal stamp lies in a continuous desire for integration, since she has always tried to enrich and unite the literary and university world with research in which social reality takes center stage, betting on creativity and art in any area.

She is the author of “Universalizarte: art at the University as a therapeutic and teaching medium” (ECU 2021) and director of courses and teaching innovation networks where the symbiosis of science and art occupies all the protagonism. She has won several literary prizes and nearly twenty books published, of varied genres and themes, as well as scientific articles published in various fields of impact. She is the author of novels about mobbing such as “Ángeles en el labyrinth” (Footnote 2016), on gender themes such as “La subisa insumisa” (“Ciudad de Irún” novel award), poems such as the book of mystical poetry dedicated to Santa Teresa in which she makes a symbiosis of the spirituality of the East and the West: “In Teresa: seven dwellings, seven chakras and kundalini energy in Teresa de Jesús” (Círculo Rojo 2019), stories like “The heart does not know mathematics” and others anti-bullying such as “There is no me without you”, along with biographies on terrorism such as “Twelve bullets in the soul” and short and feature film scripts. Regarding the symbiosis of art and science, his curriculum includes essays that unite law and art, such as “The holographic testament granted by people who write with their mouths or with their feet” (Dykinson 2018), as well as others in which with verses makes an exhaustive analysis of family law such as “The couplet knows about laws: marriage, separation, divorce and children in our songs” (UNED 2018). Similarly, for more than a decade, she has been committed to music and other complementary therapies in the book “My mother-child: a journey to the heart from the heart of Alzheimer’s” (Círculo Rojo 2013), which gave rise to the project “Alzheimer Solidario” and lines of research currently in force that he directs at the University to encourage people to live Alzheimer’s with art! She has also participated in the “Science Week”, with “Covid19: a before and after in the History of Humanity?”. Among his latest essays, “The first great pandemic of the third millennium: new legal and social aspects derived from the emergence of the coronavirus” (Círculo Rojo 2021) stands out, since it returns to unite different branches of knowledge around the coronavirus, just as it does a serious and exhaustive analysis of humor, in “The mystery of humor from La Mancha” (BAM, Diputación CR. 2022).

Dr. Maria Niculescu
Education today in timisoara of european culture. Eco vital section – uvt – 2021

May 12, 2022 – 3:00 to 4:00 p.m.

Maria Niculescu is an Associate Prof. dr. at West University, Timisoara since 2008. Her Research activities are focused on the educational field. She is Doctor in Education Science by the Bucharest University, Faculty of Psychology and Education Science, and holds a Master's Degree at the same University. She has a wide professional experience in education from Primary to University contexts. In 2002 she was granted with a Special prize for poetry „Dragos Vrânceanu" by County Council Vâlcea and National Fundation for Rural Civilization „ Some peasants", Dinu Săraru, jury president. She has participated in national and international Conferences and published numerous papers, books and book chapters as: Niculescu, M. (2016). Classroom Management, Publisher Cluj University Press: ClujNapoca, ISBN, 978-973-595-980-7

Niculescu, M. (2012). The facility of professional skills development within continuous formation. Practice Guide, Timişoara. Publisher Eikon, Project powered by the Social European Fund within Sectoral Operational Programme for Human Resource Development, 2007- 2013, ISBN 978-973-757—613-2
Maria Niculescu has participated and managed several research-development projects as "EDUCATION TODAY IN TIMISOARA OF EUROPEAN CULTURE ECO_VITAL-UVT-2021 SECTION". This project has the participation of pupils and students to generate quality in professional, school and university life and promotes team work actions. Working together helps to develop the skills profile of young people. The project is composed by several worshops for training and developing skills for students.

Interdisciplinary Pedagogy of the Meter Visualising Mathematical Music Theory Through the Ski-hill Graph

Andrea M. Calilhanna
Western Sydney University, Australia

Abstract
This paper aims to convey how and why teaching the fundamentals of the meter through interdisciplinary Ski-hill graph pedagogy of the meter brings benefits to school-age students. Arguably, the lack of a comprehensive theory of the meter has contributed to problems in fields as diverse as music education, mathematics, acoustics (psychoacoustics) and physics. However, the Ski-hill graph and modern theory of the meter (Cohn, 2020), provides solutions for inclusive meter theory in diverse music education. Presented in this paper is a music educator's response to modern meter theory's emphasis on the subjective psychoacoustic - mind and body processes of the meter (acoustics as music) and the importance of its' accurate representation. The paper explores the flexible three-step approach (Calilhanna, 2018; 2020) of Ski-hill graph pedagogy to enable school-age students to accurately visualise, conceptualise, and apply to performance, the details of their quantification of all the pulses and all the meters and their relations from listening to music. The Ski-hill graph augments theories of the meter as time signatures and groups of beats in a measure through mathematical music theory to visualise each pair of adjacent pulses in a relation of ratio 2:1 (duple meter) and or 3:1 (triple meter). Represented in the mathematics of cyclic hierarchies, the detailed visualizations of the meters through the Ski-hill graph provide a visceral and dynamic map of the metric space - listener's temporal information of patterns often overlooked, over-simplified, or forgotten in analyses. The paper situates Cohn's Ski-hill graph and theorem as a bridge between the arts and sciences.

Keywords: Ski-hill graph, meter, mathematics, psychoacoustic, inclusion.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Pedagogía interdisciplinaria del metro visualizando la teoría de la música matemática a través del gráfico Ski-hill

Resumen
Este documento tiene como objetivo transmitir cómo y por qué enseñar los fundamentos del medidor a través de la pedagogía interdisciplinaria del medidor de gráficos de ski-hill brinda beneficios a los estudiantes en edad escolar. Podría decirse que la falta de una teoría integral del metro ha contribuido a problemas en campos tan diversos como la educación musical, las matemáticas, la acústica (psicoacústica) y la física. Sin embargo, el gráfico ski-hill y la teoría moderna del metro (Cohn, 2020) proporcionan soluciones para la teoría inclusiva del metro en la educación musical diversa. En este artículo se presenta la respuesta de un educador musical al énfasis de la teoría moderna del metro en los procesos psicoacústicos subjetivos: mente y cuerpo del medidor (acústica como música) y la importancia de su representación precisa. El documento explora el enfoque flexible de tres pasos (Calilhanna, 2018; 2020) de la pedagogía gráfica ski-hill para permitir a los estudiantes en edad escolar representar con precisión los detalles de la cuantificación de todos los pulsos y todos los metros y sus relaciones al escuchar música. El gráfico Ski-hill aumenta las teorías convencionales basadas en la notación del medidor como firmas de tiempo y grupos de latidos en una medida a través de la teoría musical matemática para visualizar cada par de pulsos adyacentes en una relación de relación 2: 1 (medidor doble) y o 3: 1 (metro triple). Representadas en las matemáticas de las jerarquías cíclicas, las visualizaciones detalladas de los metros a través del gráfico Ski-hill proporcionan un mapa visceral y dinámico del espacio métrico: la información temporal del oyente de patrones a menudo pasados por alto, demasiado simplificados u olvidados en los análisis. El artículo sitúa el grafo y teorema de Ski-hill de Cohn como un puente entre las artes y las ciencias.

Palabras clave: Gráfico Ski-hill, metro, matemáticas, psicoacústica, inclusión.

Introduction

This paper provides a teacher-researcher's perspective of applying modern meter theory with school age students to explore the benefits of Ski-hill graph pedagogy (Calilhanna 2018, 2020) inspired by the music theories of Cohn (2001, 2016, 2017, 2018, 2020). For decades cognitive neuroscience has researched the meter and rhythm and examined how and why humans respond to music indicating the meter is experienced. (Nozaradan *et al.*, 2011) reports the neural activity of the meter is hierarchical with spiking in ratios of 2:1 and 3:1 to match the low meter frequencies invoked temporal processes of duple and triple meter. The results support a hypothesis that the meter is a central system for processing music, as is tonality, and requires pedagogy through accessing the same neural processes (cognitive fit) to explore and represent the reasons behind the psychoacoustic (mind and body) experience of the meter.

Ski-hill graph pedagogy is best understood through the conceptual framework of Cohn's (2020) definition of the meter, "A meter is an inclusionally related set of distinct, notionally isochronous time-point sets." Critically, Cohn's (2020) is the first comprehensive theory of the meter to acknowledge that the meter is a psychoacoustic, subjective, and spectral experience of acoustics that at no point defers to notational understandings of the meter. For instance, conventional theories of the meter define the meter as time signatures, groups of beats in a bar, and simple and compound time. However, students

experience (quantify) and report many more pulses and meters (mathematics: sets and subsets) than those represented by time signatures (Cohn, 2015, 2016, 2018, 2017, 2020; Hilton, Calilhanna and Milne, 2018; Milne and Calilhanna, 2019; Calilhanna, 2018) and teachers and students struggle to find satisfactory meter theory and pedagogy (Calilhanna and Webb, 2018).

Accuracy in the visualisation (Sanocki, 2003) of the meter is critically important because both music and mathematics are experienced temporally and share the same property of quantification of patterns. Quantification is core to executive functions and most other mind and body systems humans depend on to survive and navigate living. For instance, the visualizations of the meter, rhythm, and pitch through Ski-hill pedagogy embed the core geometric skills common to music and mathematics (Rogers *et al.*, 2016). These skills of quantification impact spatial reasoning (Cooper *et al.*, 1996) for survival and daily living, and other cognitive benefits such as analogical encoding, and transfer (Gentner *et al.*, 2003).

In other words, human quantification is paramount to the information necessary to inform the decisions behind the analysis and accurate representation of the meter. However, underlying conventional notation-based assumptions about meter are a default position even though the same pedagogy and research points to the fact that the meter is experience not notation. For example, musical motif (patterns) may be considered a generation of gesture and motion, yet preceding motif is thought through concepts generated processes such as memory, emotions, and critically by the often overlooked processes of quantification – mind first then body responds.

The Ski-hill graph to teach the meter

Since 2015, I have taught my piano, saxophone, and music theory students most primary and high school-age, also teachers, and undergraduates the meter, rhythm, and pitch through Ski-hill graph pedagogy (Calilhanna, 2018, 2020) a flexible three-step approach to teaching the meter, rhythm and pitch inspired by Cohn's (2001, 2016, 2017, 2018, 2020) psychoacoustic approach to mathematical music theory and definition of the meter. I attribute the majority of benefits for my students to the visual-spatial layout of the Ski-hill graph's mathematical representations which match my students' experiences of the pulses and the meters.

Cohn introduced the Ski-hill graph around the 1990's originally as a means of representing hemiolas to provide a more intuitive visual model than purely numeric models (1992, 2001). As noted by Cohn (2016), interest in visualising music through graphs has grown since the 1990's, in inter- and transdisciplinary fields such as music education, mathematics, physics, engineering, and cognitive neurosciences.

By representing the meter through the Ski-hill graph, the longest pulses are mapped towards the apex and each duple meter division is twice as fast descending to the left, and or three times as fast triple meter, when mapped descending to the right. See Figure 2a) a Ski-hill graph representing a set of pulses in ratio 2:1 or a minimal duple meter <2> (the least amount of meter possible); 2b) minimal triple meter pulses in ratio 3:1 <3>; 2c) a deep pure duple meter: adjacent pulses in sets and subsets of minimal meters each set in ratio 2:1 summarised as <2>; 2d) a Ski-hill graph where the listener has mapped a summary of the meter duple, duple, triple or mixed meter <2,2,3> from listening to a piece of music notated in 12/8.

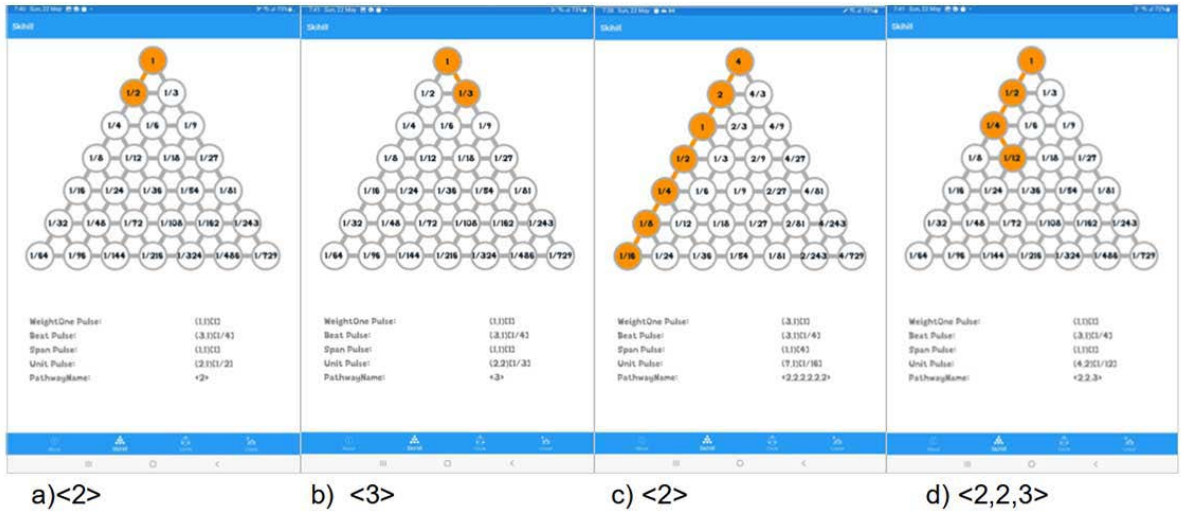


Figure 1. Ski-hill graph Stereo Metronome (Fan and Calilhanna, 2021 beta version)

The Ski-hill provides a solution when the denominator such as '8' doesn't match the division 1/8 (mathematics) experienced by listeners in instances where the division is a third 1/3, sixth 1/6, or a twelfth 1/12 as in the case of much Jazz music and several genres of traditional music of the Igbo people, Nigeria (see Figure 1d). For instance, students choose the fraction they experience as a pulse (acoustical vibration) in relation to the adjacent pulses as the meter. Figure 2 is an example of the music Basie's Blues transcribed from a notation in 4/4 with a time signature of 12/12 to match the mathematics of the Ski-hill graph to the listening experience:

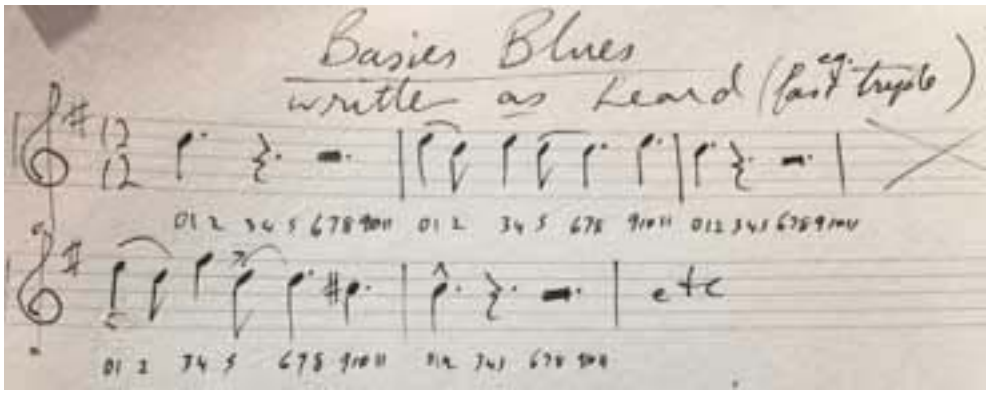



Figure 2. Basie's Blues by Jim Snidero transcribed by Andrea Calilhanna

Representing the meter including hemiolas through the Ski-hill graph provides students with mathematics visualised which provides answers for why music sounds a certain way but also enables the student to articulate how this occurs. For example, the Ski-hill graph in Figure 3a) illustrates a simple hemiola (Cohn, 2001) mapped by a listener to represent two pulses in ratio 2:3 (one metric level), and Figure 3b) a complex hemiola, with three metric levels in ratio 2:3 as evidenced in examples of traditional Igbo *Ogene Bunch* music, Nigeria and works of Frédéric Chopin, Johannes Brahms Antonin Dvořák. Visualising mathematics through the Ski-hill graph assists students to accelerate the time it takes to calculate the mathematics underpinning the rhythmic complexity of the two meters (duple and triple) contributing to hemiolas.

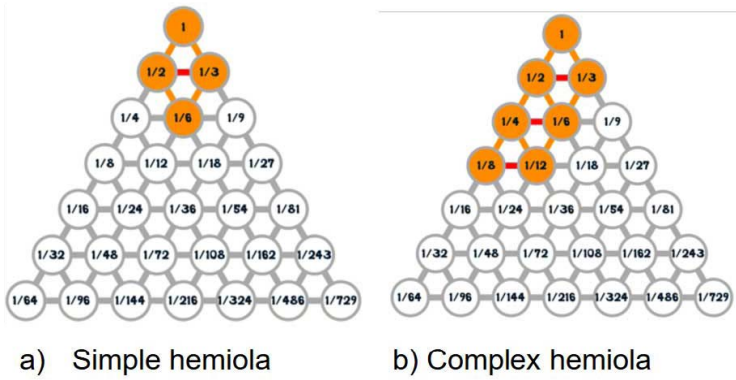


Figure 3. Ski-hill graph a) Simple hemiola 2:3 b) Complex hemiola

In other words, from my observations as a teacher-researcher, the Ski-hill graph enables students to engage in their classes and develop critical thinking and meta-cognition skills by applying real world mathematics relevant to their projects. Students learn how and why the mathematics of the meter informs decisions about structure, musical expression, and the fine details of genre, style and more. Ski-hill graph pedagogy facilitates and empowers teacher-student collaborations, peer-to peer learning, and independent learning through workshop-style lessons. Unlike conventional meter pedagogy, the Stereo Metronome enables students to articulate accurate representations of the meter tailored to each piece of music which reduces cognitive load (Sweller, 2010) by providing cognitive fit to the mathematics of both symbol to sound and sound to symbol. The meter represented accurately through the mathematics of the Ski-hill graph closes the cognitive gaps between the mathematics of time signatures and the experience of the meter and provides an opportunity to bridge the gap between the arts and science.

Ski-hill graph pedagogy

Ski-hill graph pedagogy is a flexible three-step psychoacoustic approach to visualise mathematical music theory where students actively listen to music, map all the pulses and meters through the two-dimensional matrix of the Ski-hill layout. Students then apply the data to the graphics of circle and linear graphs to annotate and decode the meter, rhythm, and pitch of their music notation, apply to performance, or to compose music. In addition to teaching the meter, in collaboration with Nigerian scholars, we have also successfully analysed traditional music of the Igbo people through the same flexible three-step process (Calilhanna, Onwubiko and Adeogun, 2019).

a) Ski-hill graph view *b) Linear graph view* *c) Circle graph view*

Figure 4 Stereo Metronome (Fan and Calilhanna, 2021 beta version)

Figure 1a)-c) illustrates the three views of the *Stereo Metronome* (Fan and Calilhanna, 2021 beta version) with a student's mapping to represent the pulses and meter from active listening to music. The representation includes pulses physically sounded through acoustics and those pulses and meter imagined. Figure 1a) Ski-hill graph view: All the pulses and meter in a cyclic hierarchy – a summary of the whole metric space (depth and relations of timepoints and timespans). Sets and subsets of the pulses and meter as fractions to visualise the cardinality of each pulse in a relation of inclusion as duple and or triple meter and to determine the cycle sizes and beat-class. Figure 1b): Linear graph view: All timepoints and pulses (depth and relation) – beat-class integers and numbers for counting the meter (measuring) – linear array of the cycles. Figure 1c): Circle graph view: Each pulse is a polygon with timepoints, spans, and beat-class to represent the cardinality of each pulse in relation to other pulses. Hypermetric pulses are nested in '0' for a single cycle. Rhythms are mapped as polygons. A fourth view is currently under development for pitch {0-11} such as scales and chords. We use 0-based counting from the first lessons to measure the meter and cycles to establish the timing and expression of the rhythm and pitch, and 1-based counting for scale degrees and for the number of notes in a triad or scale and so on.

Meter confuses students because of the mathematics of time signatures which relays very little information about the music and can bear no relation to the experience of the music nor the notation. From introducing the *Stereo Metronome* (Fan and Calilhanna, 2021) I have consistently observed student engagement and increased confidence through their interaction with the representations of the meter, rhythm, and pitch applied to their performances. The aim of the user-interface is to simply the process of learning without compromising on pedagogical quality or the integrity of knowledge and learning. In just a few steps students have articulated the information they require visualised and with audio to apply to the performance of a new piece of music. The student's intrinsic temporal experience of the meter is easily forgotten, however, Ski-hill graph pedagogy develops spectral awareness skills captured through the extrinsic mathematical representations of the Ski-hill, circle, and linear graphs. The student's intrinsic information is in a sense transformed into a meaningful and useful extrinsic conceptual map. The meter is no longer a static notation but a dynamic relation of pulses and meters experienced at the micro level of pulses through to macro levels of the broad metric structure. The *Stereo Metronome* is suitable to use for most teaching styes and resonates with students' different learning styles with its multi-modal and multi-sensory properties.

The mathematical music theory of Ski-hill graph pedagogy with its application to circle and linear graphs, students also develop foundational skills in mathematics such as fractions, set theory, counting, geometry, equivalence, ratio, proportion, modular arithmetic, and more, quantifications which all impact on executive functions and many other human functions.

Further implications

Arguably, a major contributor to the underrepresentation and cultural appropriation of much of the world's music such as the traditional music of the Igbo people, Nigeria is as a result of conventional Western notation-based music theory applied through colonialisation. Much traditional music around the world has already become extinct, taking with it important cultural heritage DNA (identity) pointing to immense implications for cultural heritage infrastructure policy as regards temporal data to protect at risk music and cultural identity. Ski-hill pedagogy, however, enables accuracy of records to transmit into the future through training in active listening – psychoacoustic analysis of music. Analyses of the meter solely through computational (White, 2021) and statistical methods is compromised through its limited capacity to distinguish the complexities of meter's maximally even sets and subsets (Clough

and Douthett, 1991; Cohn, 2017, 2020) of pulses (most of which are imagined). In other words, music analysis still requires the human auditory system, mathematics and accurate representation made possible through the mathematical music theory of the Ski-hill graph.

Conclusion

Visualising temporal data is an ancient practice and the meter is no exception. As the saying goes, a picture says a thousand words and graphs are visceral where words are not. Music educators are positioned to adopt modern meter theory (Cohn, 2020) with their students at all levels of the curriculum. This paper discusses why I chose to teach interdisciplinary mathematical music theory visualized through the mathematical representations of Ski-hill graph pedagogy (Calilhanna, 2018, 2020). From the perspective of teaching the fundamentals of the meter with school-age students, the paper includes a discussion of the benefits and implications of adopting and adapting Cohn's theories for meter pedagogy with a focus on the importance of the accurate representation of the meter through active listening and critical thinking.

Active listening and learning of spectral awareness through Ski-hill graph pedagogy and the *Stereo Metronome* is not a quick fix – learning mathematical music theory takes time - but the results indicate students learn meaningful understandings of the meter, authentically engage in learning, learn about their learning, and problem-solve. Opportunities to declutter curriculum arise through learning shared concepts across music and mathematics. The paper also introduces how and why Ski-hill graph as a means of teaching the meter provides an inclusive and ethical approach to the pedagogy and accurate representation of the meter in diverse music education. Finally, this current critical turning point in music theory history situates Cohn's Ski-hill graph as a bridge between the sciences and music to both augment the notational understandings of time signatures and to provide immense potential for music education and interdisciplinary approaches to science and arts education more broadly.

References

Calilhanna, A., Webb, M. (2018, Unpublished). Teaching time: A survey of music educators' approaches to meter, presented at the *Meter Symposium 3*, Sydney, 2018.

Calilhanna, A. M. (2020). Teaching musical meter to school-age students through the Ski-hill graph. *Proceedings of the178th Meeting of the Acoustical Society of America*, *39*. doi: https://doi.org/10.1121/2.0001234

Calilhanna, A., Onwubiko, S. G., Adeogun, A. (2019). Mathematical music theory of embodied acoustics of Ikoro music using beat-class theory. *The Journal of the Acoustical Society of America*, *146*(4). doi: https://doi.org/10.1121/1.5137386

Clough, J., Douthett, J. (1991). "Maximally Even Sets". *Journal of Music Theory* (35).

Cohn, R. (1992). Metric and Hypermetric Dissonance in the Menuetto of Mozart's Symphony in G minor, K. 550. Intégral, 6.

Cohn, R. (2001). Complex hemiolas, ski-hill graphs and metric spaces. *Music Analysis*, *20*(3). Retrieved from: http://www.jstor.org/stable/854473

Cohn, R. (2015). Why We Don' t Teach Meter, and Why We Should. *Journal of Music Theory Pedagogy*, *29*.

Cohn, R. (2016b). Graph-theoretic and geometric models of music. In Jordan, B.L., Smith, E., & Chew, G.A. (eds). *Mathemusical Conversations: Mathematics and Computation in Music Performance and Composition* (Lecture Notes Series, Institute for Mathematical Sciences, National University of Singapore). Singapore: World Scientific Publishing Company.

Cohn, R. (2018). Scaling up to Atonality: The Pedagogy of Small Cyclic Universes. In *Theoretical and Practical Pedagogy of Mathematical Music Theory: Music for Mathematics and Mathematics for Music, From School to Postgraduate Levels*. World Scientific.

Cohn, R. (2020). Meter. In Rehding, A. and Rings, S. (eds.), *The Oxford Handbook of Critical Concepts in Music Theory*. Oxford University Press.

Cooper, L. A., Lang, J. M. (1996) Imagery and visual—spatial representations. In Bjork, E. L. and Bjork, R. A. (eds.), *Memory*. Academic Press.

Fan, S., Calilhanna, A. (2021). *Stereo Metronome* (beta version).

Gentner, D., Loewenstein, J., Thompson, L. (2003). Learning and transfer: A general role for analogical encoding. *Journal of educational psychology*, *95*(2).

Hilton, C., Calilhanna, A., Milne, A. J. (2018). Visualizing and sonifying mathematical music theory with software applications: Implications of computer-based models for practice and education. In Montiel, M. and Gómez, F. (eds.), *Theoretical and Practical Pedagogy of Mathematical Music Theory. Music for Mathematics and Mathematics for Music, From School to Post-graduate Levels*. World Scientific. doi: https://doi.org/10.1142/9789813228351_0009

Milne, A. J., Calilhanna, A. M. (2019). Teaching music with mathematics: A pilot study. In Montiel, M., Gómez-Martin, F., and Agustín-Aquino, O. A., editors, Mathematics and Computation in Music. Springer, Berlin.

Nozaradan, S., Peretz, I., Missal, M., Mouraux, A. (2011). Tagging the neuronal entrainment to beat and meter. *Journal of Neuroscience*, *31*(28).

Peck, R.W. (2014). Mathematical Music Theory Pedagogy and the 'New Math'. *Journal of Mathematics and Music 8*(2). doi:10.1080/17459737.2014.927115.

Rogers, N., Clendinning, J.P., Ganley, S.H.C (2016). Specific mathematical and spatial abilities correlate with music theory abilities. In: Proceedings of the *14th International Conference on Music Perception and Cognition.*

Sanocki, T. (2003). Representation and perception of scenic layout. *Cognitive Psychology*, *47*(1).

Sweller, J. (2010). Cognitive load theory: Recent theoretical advances. In Plass, J. L., Moreno, R. & Brünken, R. (Eds.), *Cognitive load theory*. Cambridge University Press. doi: https://doi.org/10.1017/CBO9780511844744.004

White, C. W. (2021). Some observations on autocorrelated patterns within computational meter identification. *Journal of Mathematics and Music*, *15*(2). doi: https://doi.org/10.1080/17459737.2021.1923843

Quality of life with attitude and leadership by character, education, competence, and influence. Case-Study- Project: "Eco - Vital XXIst century"

Maria Niculescu[1], Claudia Florina Bucsai[2]

[1]Associate Profesor Ph.D. Sciences Education, West University of Timisoara, Romania, Department of Teachers Training

[2] Ph.D. in Human Sciences, UVT and PR Department at Central University Library Eugen Todoran, Timisoara

Abstract

Starting from Jacques Delors & collaborators' vision (Learning to know, Learning to Do, Learning to Live, and Learning to Be), the educational project Eco-VITAL is aiming at developing skills through non-formal education. The eight key competence domains are centered around these four pillars of li-felong learning. From these principles, we start our journey of education through the arts until we reach the formation and development of life skills. Our objective is to develop the competence of learning how to learn as a core of key competencies, in an integrated context, by creating innovative solutions for the quality of life in our local community. Specific objectives: the formation of a lifestyle in harmony with nature and the social, educational, economic, and cultural environment, the formation of a positive attitude based on values through education, culture, and art. Generating and promoting the quality of life through collaboration, cooperation, and interculturality. The implementation of these principles and competencies was done with a team of passionate and talented people from the West University of Timisoara, teachers, researchers, high school teachers and students in the 4 workshops and a national music festival: (1) Value attitudes in a changing world; (2) Quality of life through my contribution; (3) Beautiful and good, useful and pleasant - values and principles of life; (4) And the photographs tell a story from which we can learn; (5) National Music Festival - The Sound of Nature.

Keywords: education, key competencies, e-communication, arts, interculturality.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Calidad de vida con actitud y liderazgo por carácter, educación, competencia e influencia. Estudio de Caso "Eco-Vital Siglo XXI"

Resumen
A partir de la visión de Jacques Delors & colaboradores (Aprender a saber, Aprender a hacer, Aprender a vivir y Aprender a ser), el proyecto educativo Eco-VITAL tiene como objetivo desarrollar habilidades a través de la educación no formal. Los ocho dominios de competencia clave se centran en estos cuatro pilares del aprendizaje permanente. A partir de estos principios iniciamos nuestro camino de educación a través de las artes hasta llegar a la formación y desarrollo de habilidades para la vida. Nuestro objetivo es desarrollar la competencia de aprender a aprender como un núcleo de competencias clave, en un contexto integrado, mediante la creación de soluciones innovadoras para la calidad de vida en nuestra comunidad local. Objetivos específicos: la formación de un estilo de vida en armonía con la naturaleza y el entorno social, educativo, económico y cultural, la formación de una actitud positiva basada en valores a través de la educación, la cultura y el arte. Generando y promoviendo la calidad de vida a través de la colaboración, la cooperación y la interculturalidad La implementación de estos principios y competencias se realizó con un equipo de personas apasionadas y talentosas de la Universidad del Oeste de Timisoara, docentes, investigadores, docentes de secundaria, alumnos y estudiantes en los 4 talleres y un festival nacional de música: (1) Valoramos las actitudes en un mundo en cambio; (2) Calidad de vida a través de mi aporte; (3) Hermoso y bueno, útil y agradable - valores y principios de vida; (4) Las fotografías cuentan una historia de la que podemos aprender; (5) Festival Nacional de música - El sonido de la naturaleza.

Palabras clave: educación, competencias clave, comunicación electrónica, artes, interculturalida

---

Introduction

Motto: The Joy of Communication through the Arts

Soon, three years will have separated us from the lifestyle we were used to, the unconditional freedom to interact, and all the aspects of which we were unaware before we lost them, even temporarily. The uncertainty and speed with which time operates justify the questions we all think about the possibility of a return to that “normal” life. The Internet, probably the most revolutionary and useful human invention in decades, has become our “friend of hope” in the last two years, transforming one of the most important human characteristics: social beings. The very notion of socialization is beginning to lose its true meaning, its essence being understood as a means of validation through so-called likes, stories, and posts that often deliver facets of a reality distorted by illusory standards: beauty, productivity, or success. Most people avoid real communication in favor of virtual communication even before the exceptional pandemic situation we are going through, and the consequences of this trend are expected to be drastic and long-lasting.

Our project, *Eco-Vital 21st century* consisted of different workshops whose aims were to develop key competencies to sustain the main objective of improving the quality of life with leadership and attitude through character features, education, competence, and influence. Our project is based on an inter-multi-disciplinary program (Romanian language and literature- Language and communication as a curricular area- Visual Arts- Music- Education- Psychology) whose purpose is to shape the behavior of pupils and students by forming proper attitudes toward an educational context. Nature is what united us as human beings ad nature has always been a source of inspiration and a model in behavior and

attitude. We consider the attitude as an important component of competencies, knowledge, learning skills, and abilities, all in a synthetic procedural combinatory that forms this concept/construct so used and even fashionable (Niculescu, Maria, 2010)

Our general objective was to develop the competence to learn, to learn as a core of key competencies by creating innovative solutions for quality life in our local community. Moreover, our specific objectives were concerned with developing communicative skills and relationships, along with civic spirit, and entrepreneurial initiative, all connected to help the pupils in their future path to becoming students in higher education at the West University from Timisoara. Besides, our future students also need social integration which demands a good citizen attitude combined with behavior based on respect and care for nature and health in our city. Taking into account the fact that we live inside a community; our workshops were designed to fulfill the need for innovative solutions related to the urban issues of international interest by integrating the main processes like housing, vehicle flow, and gardens in the city for communities based on the requirements of the building code PUG. Among other specific objectives, I can recall the expansion of transversal skills-life skills while developing a dialogue between ten schools in Timisoara surroundings and local communities, and educational and social actors while high schools were involved according to the perspective of Timisoara 2023- Digital Cultural- European Capital program. Nevertheless, one of our final products our cultural hub from Bazoș, an arboretum outside of Timisoara was a result of reorganizing and integrating spaces to demonstrate the participation, awareness, involvement, and responsibility of young people in the process of reconsidering nature as a source of health, as a proof of good practices in the redevelopment of gardens/ parks/ street and forests in the area of Timisoara.

Starting from Jacques Delors & collaborators' vision (Learning to know, Learning to Do, Learning to Live, and Learning to Be), the educational project Eco-VITAL is aiming at developing skills through non-formal education. The eight key competence domains are centered around these four pillars of lifelong learning. From these principles, we start our journey of education through the arts until we reach the formation and development of life skills.

Our objective is to develop the competence of learning how to learn as a core of key competencies, in an integrated context, by creating innovative solutions for the quality of life in our local community. Our specific objectives are: the formation of a lifestyle in harmony with nature and the social, educational, economic, and cultural environment, the formation of a positive attitude based on values through education, culture, and art.

While taking into account this vision, our project is completed by our vision regarding the importance of nature as a source of inspiration and model in behavior and attitude. Therefore we consider attitude as a very important component of competence, together with knowledge, skills, capabilities, and abilities, which we compare with an orchestra- the instruments that harmonize in performance- which perform a musical work under the stick of a virtuous director, a comparison in concordance with what Guy le Boterf, a French specialist in skills management claimed. As a result, that virtuous conductor is the attitude - without which you cannot be competent. we also want to specify that this construct - competence - is demonstrated in the classroom, and in the group and it belongs only to the person and is being recognized by the other interlocutors. We are competent only if we are recognized by others. Competence is recognized by pupils/students, in our case - the educational field. The demonstration is done in the field, in the classroom, and in a learning context that we create through interaction with others.Teachers 'contributions involved in the project were to help pupils/students develop art skills through communication, motivation, and enterprise with the arts, a manifestation of attitude through communication in art, non-formal contexts for the development of communication and initiative skills – entrepreneurship, role model: stimulating motivation among pupils through role models: an intervention

in an interdisciplinary program: communication - visual arts - photography and storytelling - music. How do we set up creative behavior? Through the freedom of creation, even though redefining how Ruben Puentedura tells us through the SAMR Model and The Pedagogy Wheel of Allan Carrington (2012)

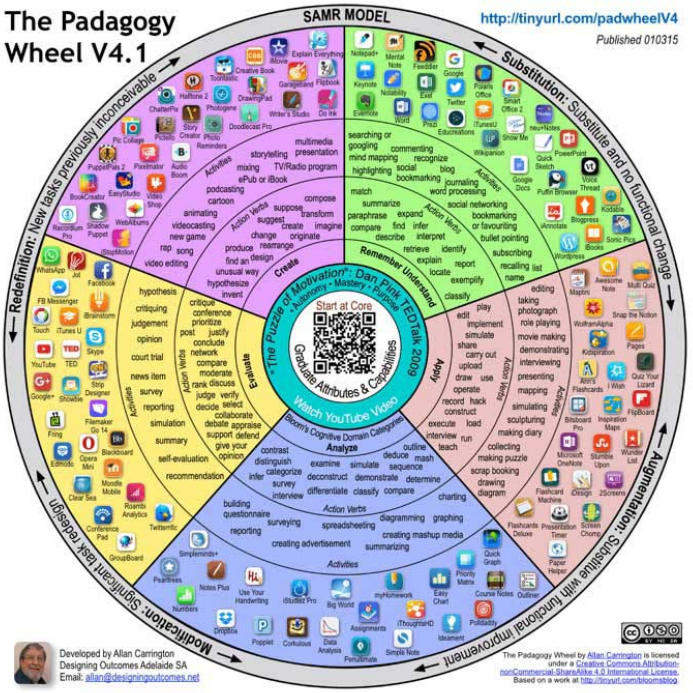


Figure 1. The Pedagogy Wheel

Among our successful workshops for our paper, I chose the most prolific one with significant real-time feedback from both pupils and their school teachers. The photography workshop *Storytelling-photography can also tell a story* by Ph.D. Claudia Bucsai, art and photography passionate. This workshop was designed to fulfill the communication between high school pupils and their local community as seen in their artistic projects left behind as a statement and proof of self-discovery, maturity, critical thinking, and artistic skills.

Although the last two pandemic years brought significant changes in our daily digital interaction the most common means of storytelling is seen in the artistic expression of photo-essay all over social media. Regardless of social or educational background, people had been using photography to reflect upon their personal stories since the incorporation of performing digital cameras into cell phone design. As a result, the workshop *Visual Storytelling* was addressed to the owners of a cell phone from highschool and was designed to improve artistic skills, and aesthetic sense while mastering the specialized language of photography and nevertheless to train the ability to visually convey an idea, feeling or state of mind into a story. Whereas the competition *Visual Storytelling- Nature inspires me* was created to illustrate their journey of artistic skills as a result of our workshop. The assessment criteria referred to photographic technique (exposure, framing), composition, narrative coherence, aesthetic concordance title-theme, originality, and inventiveness.

According to neuroscience the power of storytelling relies on its ability to increase the level of four neurotransmitters: dopamine, serotonin, oxytocin, and endorphins. Subsequently, the 2009 inciting eBay experiment conducted by two journalists Rob Walker and Joshua Glenn reflected on these aspects while concluding that the commercial value of stories is the only vehicle exploited by any brand around the world. Therefore stories sell regardless of language, race, or social background.

Having said that, the nine awarded photo-essay projects involuntarily achieved the ability of their stories to connect with people as seen in the neuroscience scheme of neurotransmitters. Each visual story was strikingly above the technical requirement of the assessments due to their sense of understanding, authenticity and honesty in reflecting upon their own life while connecting themselves with nature and urban scenes. The visual transposition of personal thoughts accompanied by a 250 words description turned into a confession without barriers, without feeling judged, and therefore photography enhanced the process of self-discovery, mourning, acknowledging losses and success, illustrating empathy, nostalgia, maturity, profoundness, and hope. Overall, the photography skills had exceeded the objectives and transformed into a tangible product reflecting upon pupils' behavior towards nature, community, city, own personality about urban nature showing respect and providing innovative solutions for their fellow colleagues, high school and city of Timisoara.

Speaking-Behavior-Action-Thinking. Methodology proposal

Case Study: non-formal education should be combined with informal and formal education with the strategy of Speaking-Behavior-Action-Thinking - developing an attitude suitable for a proper educational context. Among the ten local schools from the project non-formal education workshops are models in the process of transitioning from teaching based on objectives towards tog competencies.

Gradually teachers started to introduce Project-based teaching, problem-solving and crtical thinking, teamwork, and cooperative learning. It was not until 2013 that Romania had officiall changed The National Curriculum according to UE educational strategy starting from primary school and ending in 2017 covering all the educational levels.

Concluding, good practices as a result of photography-video, painting, Street art, handmade 3D workshops, and music festival will become models of producing key competencies in schools and high schools.

Conclusions

From our research, we have noticed that the combination of the three types of education - formal, non-formal, and informal - as well as the use of communication through the arts, helped us to acquire necessary skills in life, and teachers who use this combinatory are appreciated and preferred by pupils/students. Therefore, project-based learning helps us to train our students in acquiring skills. In the autumn of 2019, together with the teachers and students of West University of Timisoara and with our educational partners, teachers, and students from schools, we chose to collaborate in the training of competencies in key areas. The formation of cultural competence and artistic expression can help us a lot in the development of personality.

References

Delors, J. (1996). *Learning the Tresasure Within*, UNESCO.

Niculescu, M. (2010). *Competențe manageriale-perspective ale calității în educație.* Ed. Univversitatea de Vest, Timisoara.

Boterf, le G. (1997). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Editions d'organisation.

Ruben P. (s.f.). https://www.commonsense.org/education/videos/introduction-to-the-samr-model

Allan C. (s.f.). https://www.teachthought.com/technology/the-padagogy-wheel/

Gamification strategies for the enhancement of didactic processes in university teaching of History of Art

Alicia Sempere Marín
Universidad de Murcia, España

Abstract
This paper focuses on providing a didactic innovative proposal which aims to intervene and disrupt the everyday nature of university teaching of History of Art, mainly defined by the predominant use of the master class methodology, alongside its purely expositive character. With the aim of reporting greater participation, involvement, and motivation from the students, as well as a better understanding and retention of the theorical contents of the subject, this experience is proposed, in order to enhance the teaching and learning processes of the module Iconography, taught in the first year of undergraduate in History of Art at the University of Murcia. Based on gamification strategies, this proposal will be structured in two different and consecutive phases: the first one will consist of an introduction to research project in groups carried out autonomously, and from its results will take place the second phase, focused on solving interactive quizzes making use of online resources and tools. The topic of the whole experience will be framed within the contents established by the module's teaching guide, which are the knowledge and identification of classical iconography on the one hand and, on the other, Christian iconography.

Keywords: gamification, university teaching, history of art, iconography.

Estrategias de gamificación para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en la docencia universitaria de Historia del Arte

Resumen
El presente trabajo consiste en una propuesta de innovación didáctica que pretende intervenir y alterar la cotidianidad de la docencia universitaria de la Historia del Arte, caracterizada por un uso predominante de la metodología de clase magistral de carácter puramente expositivo. Con el fin de lograr una mayor participación, involucración y motivación por parte del estudiantado, así como una mejor obtención y retención de los conocimientos teóricos de la materia, se propone una experiencia para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura Iconografía, de primer curso del Grado en Historia del Arte de la Universidad de Murcia. Basada en estrategias de gamificación, esta propuesta se llevará a cabo en dos fases diferenciadas y consecutivas: la primera consistirá en la realización de trabajos de iniciación a la investigación autónomos y de carácter grupal, a partir de cuyos resultados se ejecutará la siguiente fase, centrada en la resolución de cuestionarios interactivos haciendo uso de recursos y herramientas online. La temática de toda la experiencia estará delimitada por los contenidos pautados en la guía docente de la asignatura, a saber, el conocimiento y la identificación de la iconografía clásica por un lado y, por otro, de la iconografía cristiana.

Palabras clave: gamificación, docencia universitaria, historia del arte, iconografía.

Introducción

La enseñanza universitaria tradicionalmente se ha caracterizado por el empleo, de forma prácticamente exclusiva, de la metodología de la clase magistral para fundamentar todo proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la Historia del Arte efectivamente así ocurre, ya que se trata además de una disciplina con gran carga teórica en la que la participación del alumnado se ve reducida, en muchas ocasiones, a la realización de trabajos autónomos como actividad complementaria dentro de la evaluación de una asignatura concreta, en la que la parte central de la misma está compuesta por la ejecución de un examen en el que plasmar los conocimientos teóricos adquiridos.

Teniendo lo anterior en cuenta, se va a plantear una propuesta de innovación con la que intervenir para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte y, concretamente, en la docencia de la asignatura Iconografía, impartida en primer curso de grado en Historia del Arte de la Universidad de Murcia. La justificación tras la elección de esta materia para la aplicación de una experiencia innovadora se encuentra en el alto grado de utilidad práctica que se esconde tras sus contenidos teóricos. Para los futuros egresados en Historia del Arte, que más tarde opten por dedicarse profesionalmente a labores de investigación, catalogación, tasación, conservación o restauración de obras de arte, uno de los requisitos indispensables con los que necesitarán contar para llevar a cabo su trabajo de forma adecuada será la capacidad de identificar e interpretar correctamente distintas iconografías, sacras o profanas, que se encuentran representadas en gran cantidad de obras de arte.

Objetivos

El objetivo principal que guía esta propuesta de innovación docente será lograr aumentar el nivel de participación de los estudiantes de Iconografía, a través del planteamiento de actividades novedosas en el aula y fuera de ella. Como consecuencia, se espera aumentar la motivación y la satisfacción de los estudiantes con respecto a esta materia, así como contribuir a un mayor y mejor grado de obtención y retención de los conocimientos teóricos que componen la programación didáctica de la asignatura, recogida en su correspondiente guía docente. Conocer y reconocer un amplio abanico de motivos iconográficos será el objetivo que perseguir a nivel conceptual.

Por otro lado, se pretende fomentar la adquisición de competencias transversales relacionadas con la capacidad de trabajo autónomo y en grupo, la organización y división de tareas, las habilidades de comunicación y la capacidad crítica y autocrítica. Igualmente, a través de las metodologías de gamificación e iniciación a la investigación, se pretende conseguir que los estudiantes mejoren sus habilidades de trabajo con recursos y herramientas relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación.

Propuesta de innovación para docencia universitaria de la asignatura Iconografía

Primera parte. Trabajo de iniciación a la investigación autónomo por grupos

Johnson, Johnson y Holubec (2013) se refieren al aprendizaje cooperativo como el trabajo conjunto que se lleva a cabo para lograr objetivos comunes, haciendo mención especial de la necesidad de división de los estudiantes en pequeños grupos, de modo que puedan maximizar el aprendizaje. A esta definición sería conveniente añadir las referencias que hace Cobas (2016), indicando que el aprendizaje cooperativo es, además, una estrategia y metodología innovadora basada en la ayuda mutua que, bajo la supervisión del docente, promueve la participación del estudiantado.

En concreto, esta propuesta se centra en el empleo de la metodología basada en el trabajo cooperativo por grupos de investigación (*Group Investigation, GI*). Se fundamenta en la búsqueda y análisis de información acerca de un tema concreto, que se llevará a cabo en pequeños grupos, tras lo que se deberá realizar una exposición de las conclusiones obtenidas.

Para ello, el primer paso consistirá en la creación de los grupos de trabajo, lo cual se dejará a libre elección de los estudiantes. En esta sesión inicial se explicarán además los objetivos del proyecto, así como las pautas para la realización de las investigaciones. Igualmente, se llevará a cabo el reparto de temas. Estos deberán ser elegidas libremente por los grupos, teniendo que escoger cada uno de ellos un pasaje mitológico, un dios o diosa, un héroe, un santo o santa, una escena bíblica, una representación de Cristo, una advocación de la Virgen María, etc. En definitiva, un motivo iconográfico de su elección, sobre el que deberán llevar a cabo una investigación sobre las fuentes de las que procede esa iconografía, así como su origen e historia, para seguidamente hacer un recorrido por sus modos de representación a través de algunos ejemplos en obras de arte, que podrán ser de cualquier naturaleza y estilo artístico.

Tras el reparto de tareas y el inicio del trabajo en grupo, que deberá llevarse a cabo de forma grupal fuera del horario lectivo, se contempla la realización de un seguimiento por parte del docente para controlar el desarrollo adecuado de la investigación, cabiendo la posibilidad de llevar a cabo tutorías individuales o grupales. De igual manera, el papel del docente será necesario para facilitar al alumnado una bibliografía recomendada a modo orientativo. Se debe recordar que se trata de una asignatura de primer curso, para la que los estudiantes no tienen por qué estar formados en cuestiones de búsqueda, análisis y síntesis de información de forma rigurosa. Títulos interesantes que pueden ser de utilidad a los alumnos son las obras de Cruz Cabrera (2015), Carmona Muela (2008a, b, c), Ruiz de Elvira (2015), Grimal (2010) o Monreal y Tejada (2003). Además, el docente también deberá facilitar a los estudiantes las orientaciones necesarias para llevar a cabo consultas en bibliotecas, bases de datos, repositorios de literatura científica, así como en museos, catálogos y colecciones digitalizadas para la búsqueda de obras de arte.

Segunda parte. Resolución de cuestionarios interactivos online

En esta segunda parte de la experiencia propuesta se hará uso de herramientas virtuales para la creación y realización de cuestionarios interactivos. Antes de especificar en qué va a consistir, debemos detenernos para detallar algunas implicaciones que trae consigo la implementación de herramientas basadas en las TIC en el aula, que el docente debe conocer antes de aplicar. Así pues, se debe tener en cuenta en todo momento que, por supuesto, no toda introducción de las TIC en el aula tiene un carácter innovador y su utilización no asegura el éxito de la propuesta ni la mejora efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo importante no es el recurso tecnológico en sí, sino el uso que de él hacen los docentes para guiar el proceso de los alumnos, tal y como escribe Caldeiro Pedreira (2011). Los docentes han dejado de ser la principal fuente de conocimiento en el proceso educativo y tienen que convivir con las tecnologías que facilitan el acceso a grandes cantidades de información. Precisamente en este punto es donde indica Aguilar (2012) que reside la principal transformación acaecida a raíz de la introducción de las TIC en el aula, y es en la forma en que se obtiene, se maneja y se interpreta esa información.

A este respecto, son muy numerosas las propuestas de innovación educativa que se han venido planteando en los últimos años, empleando herramientas tan variadas como los videojuegos (Iturriaga Barco y Medel Marchena, 2017) o la gamificación (Gómez Trigueros, 2018). En esta ocasión, la herramienta escogida de gamificación basada en las TIC será *Kahoot!,* una plataforma ampliamente utilizada en la actualidad para conseguir aumentar la participación del alumnado y la dinamización del

panorama habitual del aula. La producción de literatura científica en torno al empleo de *Kahoot!* en la docencia del ámbito universitario es extraordinariamente abundante, pudiendo citar, a modo de ejemplo, las aportaciones de autores como Mingo y Vidal (2019) u Olmos (2017). Todas ellas coinciden en el grandísimo potencial de esta herramienta para lograr mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la motivación y la satisfacción general de los estudiantes, por lo que lo hemos considerado el recurso óptimo a emplear teniendo en cuenta los objetivos que queremos alcanzar con nuestra propuesta.

La elaboración del cuestionario en la plataforma será una tarea que corresponderá al docente de la asignatura, una vez se hayan realizado y presentado los trabajos grupales de todos y cada uno de los estudiantes. El docente deberá entonces recopilar las iconografías escogidas por los grupos, tomando como referencia las obras artísticas que hayan elegido para ilustrarlas, pero no exclusivamente. Así, este cuestionario interactivo se presentará, realmente, con carácter de actividad de repaso sobre los trabajos realizados y expuestos por todos, así como un repaso general a los contenidos de la asignatura. Algunas propuestas de pregunta, a modo de ejemplo: ¿Quién es la mujer mortal a la que Zeus seduce en forma de cisne? (Respuesta: Leda). ¿Qué héroe mítico rescata a Andrómeda de ser devorada por una bestia marina? (Respuesta: Perseo). ¿Qué santa, cuyo atributo es una bandeja con dos ojos, aparece representada? (Respuesta: Santa Lucía). ¿Qué personajes se representan habitualmente acompañando a Cristo crucificado en la iconografía del Calvario? (Respuesta: San Juan Evangelista y la Virgen). En la figura 1, ilustrada con un San Antonio de Padua de El Greco, se presenta un último ejemplo tal y como se vería en el formato del cuestionario con múltiples alternativas de respuesta en *Kahoot!.*

Figura 1. Ejemplo de utilización de la herramienta *Kahoot!* con respuesta de opción múltiple.
Elaborado por Alicia Sempere Marín

Conclusiones

En definitiva, consideramos que los trabajos de investigación autónomos y el empleo de estrategias de gamificación en el aula, especialmente con la herramienta *Kahoot!* se postulan como dos metodologías altamente recomendables y útiles para lograr mejorar la participación, motivación y el rendimiento de los estudiantes en la docencia universitaria de Historia del Arte y, concretamente, en la materia de Iconografía. Además, esta propuesta presenta la posibilidad de ser extrapolada como recurso de dinamización para la docencia de otras asignaturas del Grado, entre las que predomina la metodología de clase magistral.

Agradecimientos

Esta investigación se ha llevado a cabo durante el disfrute de una Ayuda de Formación del Profesorado Universitario (FPU20/00050), financiada por el Ministerio de Universidades del Gobierno de España, en el Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Murcia.

Referencias

Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10*(2), 801-811.

Caldeiro Pedreira, M. C. (2011). Cómo implementar el uso de las tecnologías en el aula para contribuir al desarrollo crítico del alumnado: la integración de nuevos contenidos en el quehacer cotidiano. *Educaweb, 238*.

Carmona Muela, J. (2008a). *Iconografía clásica*. Guía básica para estudiantes. Madrid: Akal.

Carmona Muela, J. (2008b). *Iconografía cristiana*. Guía básica para estudiantes. Madrid: Akal.

Carmona Muela, J. (2008c). *Iconografía de los santos*. Madrid: Akal.

Cobas, M. E. (2016). A propósito del aprendizaje cooperativo. *Actualidad Jurídica Iberoamericana, 4*, 154-175.

Cruz Cabrera, J. P. (2015). *Compendio de iconografía*. Granada: AVICAM.

Gómez Trigueros, I. M. (2018). Gamificación y TIC en la enseñanza y aprendizaje de la Historia. En J. Monteagudo Fernández, A. Escribano Miralles y C. J. Gómez Carrasco (Eds.), *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística* (pp. 315-326). Murcia: EDITUM.

Grimal, P. (2010). *Diccionario de mitología griega y romana*. Barcelona: Paidós.

Iturriaga Barco, D., Medel Marchena, I. (2017). La historia a través de los videojuegos. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *86*, 30-36.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. (2013). *Cooperation in the Classroom* (9º ed.). Edina, EE. UU.: Interaction Book Company.

Mingo López, D., Vidal Meliá, L. (2019). Actividades Kahoot! en el aula y satisfacción del alumnado. *3cTIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC, 8*(1), 96-115.

Monreal y Tejada, L. (2003). *Iconografía del Cristianismo.* Barcelona: Acantilado.

Olmos Vila, R. (2018). Kahoot! Una aplicación para la gamificación en el aula. En *Edunovatic 2017 Conference Proceedings* (pp. 862-869). Madrid: Adaya Press.

Ruiz de Elvira, A. (2015). *Mitología clásica*. Barcelona: Gredos.

Wizer.me as an innovative digital teaching tool

Ana Tereza Želinski
Elementary school „Vjekoslav Klaić", Garčin, Republic of Croatia

Abstract
The traditional form of teaching, which in school includes mostly frontal teaching and learning theory based on what is written in textbooks and other scientific literature is more and more being replaced by increasingly sophisticated digital tools. Today's digital tools are based on the economy of information and their availability, and above all, in addition to providing children with an abundance of educational material, they are adapted to their method of thinking, learning and understanding, and ultimately their style of thinking and analyzing. Students nowadays consist of generations who do not research publications, they want instant information that they understand to be accurate, in itself. How to adapt to this new student profile? Digitize teaching completely or take over the basic principles of traditional teaching (heuristic discussion, fieldwork, practical work…) and create a combination of the best of modern and traditional approaches to create teaching in a hybrid form. To find the best solution, today more and more digital tools, the so-called teaching assistants (Kahoot, Nearpod, Padlet, Plickers, Socrative, Quizizz, Quizlet, Testmoz, ThingLink …) can be found on the Internet and they are very helpful in designing classes, regardless of the type of the class- new lesson, revision or practice. One of the digital tools that greatly helps in creating tests and evaluating them is the Wizer.me digital tool. Its design allows you to quickly create a wide range of different types of questions (open questions, multiple-choice, matching answers, filling in gaps…), it is visually appealing, makes interesting interactive worksheets, and also allows teachers to directly add appropriate audio, video and photo content to an interactive worksheet. Not only do these activities shorten preparation time, but they are also tailored to today's student profile.

Keywords: wizer.me, teaching, digital tools, education.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Wizer.me como herramienta innovadora de enseñanza digital

Resumen
El método tradicional de enseñanza, que en la escuela consiste en enseñanza frontal y teoría basada en libros, está siendo reemplazada cada vez más por herramientas digitales avanzadas. En la actualidad, estas herramientas están basadas en la economía de la información y su disponibilidad y, sobre todo, en proveer a los niños un abundante material educativo, adaptado al método de pensar, entender y analizar. Los estudiantes de hoy pertenecen a una generación que no investiga publicaciones, quieren información instantánea de fuentes que ellos consideran confiables. ¿Cómo adaptarse a este nuevo perfil de estudiante? Digitalizando la enseñanza por completo o tomando las de los principios básicos de la enseñanza (discusión heurística, investigación de campo, prácticas), y crear una combinación de lo mejor de los dos métodos, componiendo un modelo educativo híbrido. Para encontrar la mejor solución hay cada vez más plataformas (Kahoot, Nearpod, Padlet, Plickers, Socrative, Quizizz, Quizlet, Testmoz, Thinkinglink …) que pueden ser encontradas en Internet y que son muy útiles para clases de diseño, sin importar el tipo de clase, lección, repaso o práctica. Una de las herramientas digitales que más ayuda al momento de crear tests y evaluarlos es Wizer.me. Su diseño permite crear rápidamente un ancho rango de preguntas variadas (preguntas abiertas, múltiple opción, etc.), es visualmente atractiva, contiene ejercicios interesantes y también permite agregar audio, video y fotos para generar un contenido interactivo. Estas clases no solamente acortan el tiempo de preparación sino que también se adaptan al perfil del estudiante de hoy.

Palabras clave: wizer.me, enseñanza, herramientas digitales, educación.

CIVAE 2022 | May 11 -12, 2022
4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Ana Tereza Želinski
Professor of Croatian language,
Elementary school „Vjekoslav Klaić",
Garčin, Republic of Croatia

Wizer.me as an innovative digital teaching tool

WIZER.ME LOGO

INTRODUCTION

Wizer.me is a digital tool that allows users to create interactive worksheets for use in the classroom or at home. The tool is available as a free or a paid version. The tool interface is designed to applicability standards, thus enabling access to the tool on tablets, desktops, and mobile devices. The tool allows you to add various activities and appropriate multimedia; audio, video and photo content to make classic worksheets more interactive and interesting. Different types of tasks can be added to the worksheet such as open-ended questions and multiple-choice, sorting, drawing and discussion, filling in the gaps in the text, filling in the pictures, tables, matching answers and concepts, etc. The possibilities are diverse because the digital tool is upgraded from time to time.

WIZER.ME INSTRUCTIONS

https://youtu.be/q1zC6SPCnI4

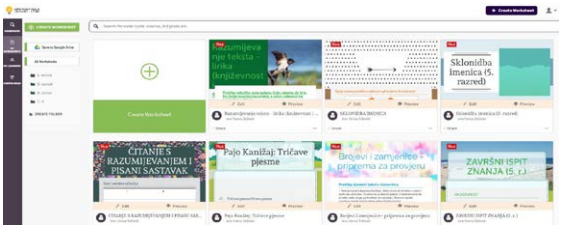


Figure 1: Ana Tereza Želinski, wizer.me personal interface, 2022.

WIZER.ME TOOL CHARACTERISTICS

- simple and intuitive
- useful in the teaching process (new lessons, revision, testing)
- applicable to all subjects
- interactive, customizable, striking
- can use different types of media
- responsive design
- all worksheets in one place (my worksheets)

Wizer Create Key Features you get for free	Wizer Boost Everthing in Create and much more
- Unlimited question types - Automatic differentiation of instruction - Auto-grading - Audio student answers - Access to 2 Million activities - Transform PDFs to online worsheets - Single sign-on with Google, Microsoft and Edmodo	- Create private worksheets - Send grades back to Google Classroom - Record audio/video instructions - Student video answers - Organize students into groups - See student work in real time - Force worksheets submissions - let students retake the worksheet - Schedule when worksheets go live - Enhanced differentiation of instructions

Table 1: wizer.me tool features, https://app.wizer.me/about-us, 2022.

METHODOLOGY

- registration
- create a worksheet
- use a worksheet

SUMMARY OF WORKSHEET RESULTS

Figure 2: Ana Tereza Želinski, test results (5.b), 2022.

CONCLUSION

Teaching is a living process and it should follow all the achievements and be in step with them. Wizer.me tool not only saves time for teacher preparation and thus facilitates the process, it is interesting, fun, but also practical for the student because it allows them to learn and solve worksheets through the games. Namely, the school is there for the students, just as the students are there for the school. The synergy of both can only yield positive results.

REFERENCES

1. Bandura, A., McClelland, D. C. (1977). Social learning theory (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs.
2. Brooks, D. W. (2001). Web-teaching: A guide to designing interactive teaching for the World Wide Web. Springer Netherlands.
3. Keengwe, J., Onchwari, G., OnChwari, J. (2009). "Technology and student learning: Towards a learner centered teaching model," AACE Journal, vol. 17, no. 1, pp. 11–22.
4. Kurt, S. (2022) "Social learning Theory: Albert Bandura," Educational Technology. [Online]. Available: https://educationaltechnology.net/social-learning-theory-albert-bandura.
5. Wizer.me, About us, 2022. [Online]. Available: https://app.wizer.me/about-us.
6. Zhu, C. (2013). "How innovative are schools in teaching and learning? A case study in Beijing and Hong Kong," AsiaPacific Education Researcher, vol. 22, no. 2, pp. 137–145.

The plastic expression in Early Childhood Education

Vicente Monleón Oliva
Universitat de València, España

Abstract
The plastic expression is understood as a means through which those who are minors are able to communicate all those experiences that they are discovering in their reality and everything that arises from their inner world. In fact, the development of this depends on the psychoevolutionary maturation of those who are minors. Thus, from uncontrolled and voluntary strokes (scribble stage), progress is made towards intentional and recognizable representations (pre-schematic stage), which coincide with the section of Early Childhood Education. In this process, the different plastic elements that those who are minors know through interactions with the environment that surrounds them stand out as significant for progress. Among others, color, line, shape and volume stand out as fundamental. Finally, attention must be paid to the existence of a series of models and stereotypes related to plastic expression that tend to be imposed on those who are learners at a social level and that reduce their levels of creativity and meaning in learning. Therefore, strategies and methodological suggestions must be proposed to overcome them.

Keywords: Infant education, plastic expression, evolution, childhood, plastic language.

La expresión plástica en la etapa de Educación Infantil

Resumen
La expresión plástica se entiende como un medio a través del cual quienes son menores son capaces de comunicar todas aquellas experiencias que van descubriendo en su realidad y todo lo que surge de su mundo interior. De hecho, el desarrollo de ésta depende de la maduración psicoevolutiva de quienes son menores. Así, desde trazos incontrolados y voluntarios (etapa del garabato) se avanza hacia las representaciones intencionales y reconocibles (etapa preesquemática), las cuales coinciden con el tramo de la Educación Infantil. En dicho proceso, se destacan como significativos para el avance los diferentes elementos plásticos que quienes son menores conocen a través de las interacciones con el medio que les rodea. Entre otras se señalan como fundamentales el color, la línea, la forma y el volumen. Finalmente, se debe atender a la existencia de una serie de modelos y estereotipos relacionados con la expresión plástica que a nivel social se tienden a imponer en quienes son discentes y que les reducen los niveles de creatividad y significación en los aprendizajes. Por ello, se deben plantear estrategias y sugerencias metodológicas para superarlos.

Palabras clave: Educación Infantil, expresión plástica, evolución, infancia, lenguaje plástico.

Introducción

La Educación Infantil tiene como objetivo contribuir al desarrollo físico, afectivo, social, cognitivo y artístico del alumnado, tal y como determina la LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Atendiendo a dicha legislación y a la integridad de cada menor se potencia una escuela que sea comprensiva y abierta con cualquier tipo de diversidad (funcional, familiar, sexual, religiosa, etc.), apostando siempre por la inclusión. Además, debe tenerse en cuenta que la única posibilidad de garantizar el éxito en cualquier tipo de intervención educativa, se basa en el conocimiento de las características particulares del grupo de menores con el que se va a trabajar.

Siguiendo con la introducción y con todo lo expuesto anteriormente, es necesario atender las ideas de Freire (1968), quien habla de la pedagogía del oprimido como una manera de liberación de quienes están reprimidos por una normatividad occidental que no contempla la opción de diversidad.

Concretamente, en este tema se aborda la evolución de la expresión plástica en niños/as; teniendo en cuenta los elementos plásticos del lenguaje plástico. También se atienden a los modelos y estereotipos.

Evolución de la expresión plástica en los niños y niñas durante la etapa de Educación Infantil

Las primeras actividades plásticas del/a niño/a obedecen al placer y recreo que suscita la experimentación y ejecución. Partiendo de Piaget (1985) la evolución de las capacidades plásticas se relaciona con la edad, la maduración, la capacidad perceptiva y motriz, la ejercitación y experimentación tempranas, la seguridad personal, etc. Concretamente se diferencian dos etapas.

Por un lado, la etapa del garabato comienza en torno a los 18 meses con movimientos incontrolados; llamando garabatos a estas primeras manifestaciones gráficas voluntarias. Dentro de esta etapa se establece la siguiente evolución:

- Garabato sin control. No tiene finalidad representativa. Se compone de trazos largos, sin orden ni sentido.
- Garabato controlado. Alrededor de los 24 meses el ojo empieza a controlar el trazo. Por ello, se mejora la distribución del dibujo y aparecen las figuras cerradas. Además trata de utilizar diferentes colores.
- Garabato con nombre. Alrededor de los 3 años descubre el parecido entre trazos y objetos; en este momento la función simbólica interviene en el hecho de nombrar sus dibujos. Primeramente, no hay semejanza entre la representación y el objeto presentado, sino que es la verbalización la que otorga significado. El/a niño/a enuncia aquello que va a dibujar; siendo este paso el que da entrada a la siguiente etapa.

Por otro lado, se destaca la etapa pre-esquemática. Esta se caracteriza por la intencionalidad y las formas reconocibles; siendo el primer símbolo que se dibuja la figura humana. En esta etapa se estudia la evolución de 4 elementos:

- La figura humana. La primera que se representa es la línea cerrada circular con trazos radiales (extremidades) en número variable. Entre los rasgos evolutivos que aparecen en la figura humana entre los 5 y 6 años se distinguen: cabeza, ojos, nariz, boca, cuerpo, piernas y brazos.
- La distribución espacial. Las relaciones espaciales y la proporción se establecen en función del parecido con la experiencia emocional. El personaje central tiene mayor tamaño que el resto de figuras humanas. Se destaca la aparición de series como ayuda para la organización del

espacio. Más adelante, se ordenan las figuras sobre el borde inferior de la hoja, haciendo el papel de línea base.
- El uso del color. Comienza el uso del color sin ninguna pretensión de correlación con la realidad y a través de la observación se descubren las relaciones entre este y los objetos.
- La representación del movimiento. Las primeras consisten en escenas en las que algún elemento de un esquema gráfico está alterado. Por ejemplo, la mano se agranda para indicar que va a coger algo. Entre los 4-5 años aparecen los perfiles en las figuras humanas y entre los 5-6 años el dibujo de diferentes posturas.

Elementos básicos del lenguaje plástico

¿Cuáles son los elementos básicos del lenguaje plástico? Tal y como determinan autores como Acaso (2006), Heller (2004) y/o Huerta y Alonso-Sanz (2015) en sus obras; estos son: el color, la línea, la forma y el volumen.

El color es una sensación que producen los rayos luminosos en los órganos visuales y que es interpretada en el cerebro.

- Durante la etapa del garabato el color carece de importancia para el/a menor. Los colores le atraen en cuanto a estímulos visuales y el hecho de que utilice muchos colores tiene importancia a nivel perceptivo por el ejercicio de discriminación visual que supone.
- En la etapa pre-esquemática hay que ofrecer una gama amplia de colores y darle la oportunidad para que descubra las relaciones del color a través de la observación y la experimentación.
- Asimismo, en la etapa esquemática se despierta el interés a través de la relación dibujo-objeto. Finalmente, es importante enseñarle la diferencia entre pintar y rellenar. Conviene que tomen conciencia de que al rellenar están aprendiendo a controlar el movimiento, mientras que al pintar la línea apenas importa.

La línea se entiende como una seguidilla de puntos que se extiende indefinidamente y de manera continua en una única dimensión. Desde la etapa del garabato el/a niño/a la utiliza como primera forma de expresión. Deben plantearse ejercicios dirigidos hacia la adquisición de destrezas motoras. Por un lado, destacan los direccionales (seguir formas). Por otro lado, los lineales se refieren a la impresión de elementos que marquen un contorno.

Respecto a la forma, al comienzo, el/a alumno/a no tiene en cuenta al dibujar las proporciones reales de las cosas, sino el valor que para él/la tienen. Esta idea es importante tenerla presente porque el/a niño/a se sirve de su obra para ofrecer su visión del mundo.

El volumen se refiere al grosor o tamaño que posee un objeto. En el modelado, empieza con la construcción de figuras planas. Al intentar ponerlas de pie, se da cuenta de que se caen y, junto con la observación de la realidad, ofrece corporeidad a los objetos. Al modelar busca la expresión de un concepto. Por ello, sus representaciones experimentan tantos cambios como vivencias desarrollen. Para cerrar, se destaca que la aprehensión y manipulación de materiales moldeables desarrollan diversos estímulos sensoriales.

Modelos y estereotipos

Por un lado, los modelos son ejemplos descontextualizados que se ofrecen a los/as niños/as para que reproduzcan; el resultado es una copia que carece de valor expresivo.

Por otro lado, los estereotipos son repeticiones de expresiones plásticas, adquiridas sin la experiencia directa con la realidad, y resistentes al cambio ante la información o experiencias nuevas. Estos se contemplan a tres niveles:

- Interferencia adulta directa (la persona adulta espera que las representaciones infantiles tengan una relación directa con la realidad).
- Interferencia de los medios de comunicación (sirven de modelo de copia).
- Interferencia de la enseñanza tradicional.

Por ello, desde la escuela se debe motivar al alumnado para que realice sus propias creaciones; teniendo en cuenta las siguientes estrategias para superar los estereotipos:

- Sugerir temas de dibujo no convencionales; relacionados con la experiencia directa del/a niño/a y sus vivencias.
- Dibujar a partir de la observación de la realidad
- Cuidar el entorno visual (procurando que sea rico y con imágenes estimulantes, de calidad estética y artística).
- Animar y motivar a los/as alumnos/as a que hagan sus representaciones valorando de forma positiva sus resultados.

Figura 1. Vicente Monleón (2015). Dibujo realizado por una niña de la clase de 4 años en un CEIP (Centro de Educación Infantil y Primaria) de la ciudad de València en la que se combina la interferencia de los medios de comunicación (personaje de audiovisual “Elsa”) y la creación individual (flor multicolor)

Figura 2. Vicente Monleón (2015). Dibujo realizado por un niño de la clase de 4 años en un CEIP (Centro de Educación Infantil y Primaria) de la ciudad de València en la que se combina la interferencia de los medios de comunicación (personaje de audiovisual "Olaf") y la creación individual (niño con pelo azul y arcoíris con alternancia de colores)

Conclusiones

A modo de conclusión, se destaca que la expresión artística es uno de los medios de comunicación de que dispone el/a niño/a para expresar sus vivencias y fantasías. De hecho, los aspectos tratados son nociones básicas a tener en cuenta en la tarea docente. Además, estos deben: contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual del grupo de menores considerando las particularidades e individualidad de cada miembro.

Con todo, tal y como comparte Malaguzzi (2001) en su publicación, se debe potenciar una escuela que sea promotora y facilitadora del respeto a la diversidad; entendiéndola como una condición indispensable a la existencia de cada persona. De esta manera, la evolución de los procesos plásticos en cada menor, pasa a ser considerada un proceso independiente y particular en cada miembro de la infancia.

Agradecimientos

En este caso, se agradece al centro de estudios "La Pizarra" por toda la formación y preparación ofrecida este curso 2021-2022 para afrontar con éxito y desde la excelencia los exámenes al cuerpo de maestros de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana. Más concretamente, se agradece el apoyo y la guía ofrecida por la preparadora Yasmina López Pérez. Tras todo ello, se decide presentar esta comunicación al 4º Congreso Interdisciplinar y virtural sobre artes en la educación; en la que se comparten conocimientos relacionados con el área de la Educación Plástica y su influencia en la etapa de la Educación Infantil

Referencias

Acaso, M. (2006). *Esto no son las torres gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes.* Madrid: los libros de la catarata.

Freire, P. (1968). *Pedagogía del Oprimido.* México: Siglo XXI.

Heller, E. (2004). *Psicología del color.* Madrid: Ediciones GG.

Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (2015). *Educación Artística y diversidad sexual.* València: Universitat de València.

Malaguzzi, L. (2001). *La Educación Infantil en Reggio Emilia.* Barcelona: Octaedro.

Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología.* Barcelona: Planeta Agostini.

How has Covid-19 affected to my students? Analysis of creative practices carried out by college students along the courses 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 and 2021/2022

Javier Sanz-Azna
Universidad de Barcelona, España

Abstract
The Covid-19 health alert has affected the entire population, not only due to the direct consequences of a viral pandemic, but also due to the derived psychological repercussions. This situation has psychologically affected the college population, so the work they do, either directly or indirectly, reflects their personal emotional situation accordingly. Through the analysis of free-themed creative works that are required to colleges students in artistic disciplines, it is possible to analyze those topics of interest that concern them and how they approach them. This research analyzes the photonovels required in the subject Image Theory of the degree in Audiovisual Communication at the University of Barcelona throughout the courses 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 y 2021/2022, with the aim of comparing how the topics that concern the students have varied due to the pandemic situation. The analysis of the results obtained allows to conclude that has been a clear decrease in typical concerns from courses prior to the pandemic, such as love relationships, to give rise to stories focused on loneliness, fear and routine.

Keywords: covid, pandemic, students, university, creativity.

¿Cómo ha afectado el Covid-19 a mis alumnos? Análisis de prácticas creativas realizadas por alumnos universitarios en los cursos 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 y 2021/2022

Resumen
La situación de alerta sanitaria desencadenada por el Covid-19 ha afectado a toda la población, no solo por las consecuencias directas que implica una pandemia vírica, sino también por las repercusiones psicológicas derivadas. Esta situación ha afectado psicológicamente a la población universitaria, por lo que los trabajos que realizan, ya sea de forma directa o indirecta, reflejan su situación emocional personal en consecuencia. A través del análisis de los trabajos creativos de temática libre que se les requiere a los alumnos universitarios de disciplinas artísticas es posible analizar de forma clara aquellos temas de interés que les preocupan y como los abordan. La presente investigación analiza las fotonovelas requeridas en la asignatura Teoría de la imagen del grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona a lo largo de los cursos 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 y 2021/2022, con el objetivo de comparar como han variado los temas de preocupación de los alumnos debido a la pandemia. El análisis de los resultados obtenidos permiten concluir que se ha producido un claro descenso de preocupaciones típicas en cursos anteriores a la pandemia, como son las relaciones amorosas, para dar lugar a historias centradas en la soledad, el miedo y la rutina.

Palabras clave: covid, pandemia, estudiantes, universidad, creatividad.

Introducción

A lo largo del desarrollo de los últimos cursos, hemos sufrido un enorme impacto como sociedad debido a la situación sanitaria derivada de la Covid-19. Existen múltiples estudios que advierten del incremento de problemas en la salud mental derivados (McNally, Lavender, y Levenstein, 2020; Cerdá, 2021), sobre todo en relación con el estrés, el insomnio, la ansiedad y los trastornos alimenticios (Rodríguez-Quiroga, *et al.*, 2020; Hernández Rodríguez, 2020; Vall-Roqué, Andrés, y Saldaña, 2021). Como profesores, somos conocedores de que esta situación de alerta social global está afectando a nuestros alumnos, pero no somos realmente conscientes de cual es el alcance concreto de la situación.

La creación artística se ha considerado a través de su análisis como una vía de acceso optima a la propia subjetividad de individuo creador. Es posible citar diversos estudios que definen la creación artística como una metodología útil para poder evaluar el estado emocional del creador, permitiendo detectar estados tales como la depresión (Christina, 2007; Kaimal, *et al.*, 2020). La realidad que contextualiza a los alumnos universitarios les influye en su forma de relacionarse con el sistema educativo, tanto en relación a las condiciones colectivas como sociedad, como por sus situaciones personales como individuos. Una forma de poder ver el reflejo de cómo se encuentra el estado emocional de los alumnos es mediante el análisis de los trabajos que entregan a lo largo del curso académico. Este reflejo se produce de forma más evidente a través de la realización de prácticas con libertad creativa, típicamente relacionadas con los estudios artísticos. Por ello, la presente investigación se fundamenta en la hipótesis de que analizando las prácticas artísticas de nuestros alumnos es posible detectar cual es el estado emocional general de los estudiantes, lo que permite conocer cómo ha cambiado su estado en consecuencia de la alerta sanitaria desencadenada por la pandemia.

Para poder analizar de qué forma está afectando la situación sanitaria actual al estado emocional de los alumnos, la presente investigación propone un análisis del trabajo presentado por los alumnos como práctica final en una misma asignatura a lo largo de cuatro cursos, dos de ellos previos al estado de alerta y los otros dos en situación de pandemia. A través de este análisis es posible detectar las diferencias al respecto de los temas abordan y como los desarrollan, localizando de esta forma si existe una correlación entre como varían las prácticas entregadas y la situación pandémica.

Metodología de investigación

Para la realización de la investigación se toma la práctica final que se realiza en la asignatura de Teoría de la Imagen en el grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona en los cursos 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 y 2020/2022 durante el primer semestre (septiembre-enero). Esta práctica supone la realización de una fotonovela, consistente en elaborar una narración mediate 25-35 fotografías con temática libre. En total se analizan 271 fotonovelas, siendo 63 del curso 2018/2019, 63 del curso 2019/2020, 66 del curso 2020/2021 y 79 del curso 2020/2021. En análisis debe realizarse respecto al porcentaje relativo de cada curso, ya que el número de entregas varía en cada año.

Tras en análisis de cada fotonovela, le asignamos seis palabras clave descriptoras de la narración contenida a cada una. Estas seis palabras clave se dividen en tres *majors* y tres *minors*. Las palabras clave *major* reflejan aspectos de la trama principal, situaciones directamente vinculadas con puntos de giro narrativos y aspectos definitorios de la estructura dramática elaborada (McKee, 1997). Las palabras clave *minor* se utilizan para matizar aspectos de las palabras clave *major* (por ejemplo matizar la palabra clave *major* muerte con la *minor* suicidio) y también para destacar aspectos con elevado impacto en la narración, como puede ser la localización, las motivaciones o determinadas acciones de especial relevancia. La utilización de palabras clave *majors* y *minors* para clasificar conte-

nidos es un método utilizado por bases de datos prestigiosas, como es el caso del fondo bibliográfico online de la *National Library of Medicine* de los Estados Unidos a través de MEDLINE (National Library of Medicine, 2019).

Resultados

Si agrupamos el porcentaje de fotonovelas cuya narración repite la misma palabra clave en cada curso, lo primero que podemos observar es que ciertos temas pierden importancia a partir de los cursos donde la Covid-19 está presente (figura 1).

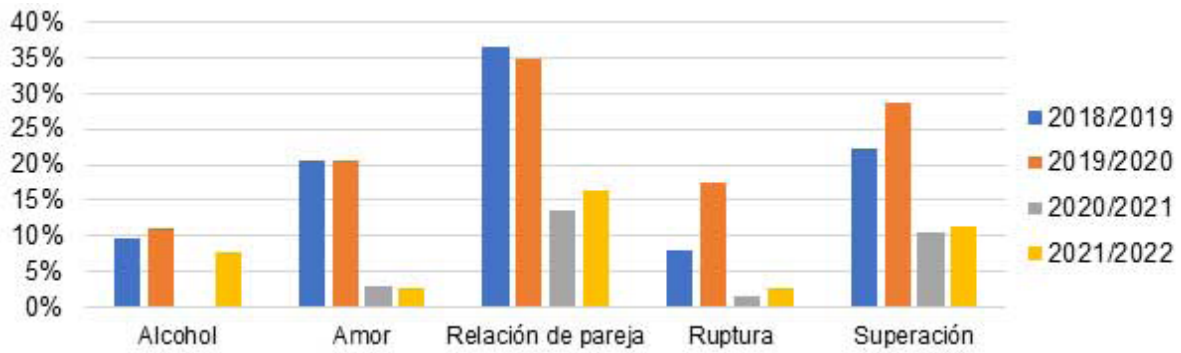


Figura 1. Gráfica del porcentaje de prácticas donde los temas tratados son más representativos en los cursos 2018/2019 y 2019/2020 que en los cursos posteriores

La figura 1 muestra un descenso claro en las fotonovelas que tienen asignadas la palabra clave *major* relación de pareja, así como las que tienen relacionada la palabra clave *minor* amor o ruptura. Así mismo, se puede observar un descenso de las fotonovelas donde el alcohol es un elemento importante y también de aquellas que narran historias de superación.

Por el contrario, podemos observar aquellos temas que reflejan un mayor interés de los alumnos tras la situación de alerta sanitaria, ya que se incrementa el porcentaje de estudiantes que los representan en sus fotonovelas (figura 2).

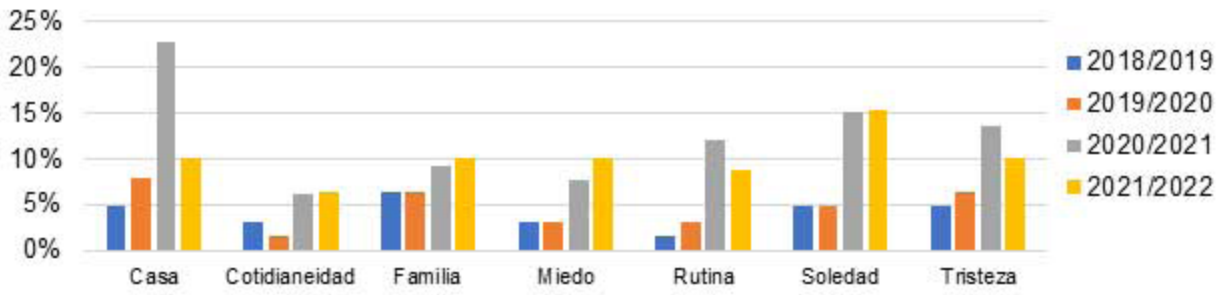


Figura 2. Gráfica del porcentaje de prácticas donde los temas tratados son más representativos en los cursos 2020/2021 y 2021/2022 que en los cursos previos

En la figura 2 se observa como determinados temas se repiten con mayor intensidad en los cursos 2020/2021 y 2021/2022 que en los cursos 2018/2019 y 2019/2020. Concretamente aparece un incremento de historias relacionadas con el miedo, la tristeza, la soledad, la rutina, la cotidianeidad, la familia y la casa. Aunque en algunas palabras clave podemos observar que en el curso 2021/2022 los niveles de representatividad descienden, tal como sucede con casa, rutina y tristeza. Sin embargo, todas ellas, en el curso 2021/2022 tienen una proporción mayor a la existente en los cursos 2018/2019 y 2019/2020.

Para analizar de forma más clara aquellas palabras clave que se incrementan en el curso 2020/2021 pero descienden en el curso 2021/2022 agrupamos estos resultados en la figura 3.

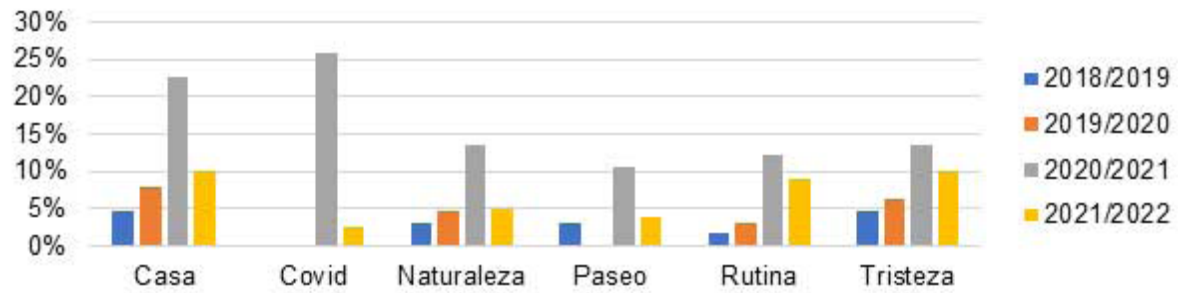


Figura 3. Gráfica del porcentaje de prácticas donde los temas tratados son más representativos en el curso 2020/2021 que en el resto de cursos

En la figura 3 encontramos palabras clave como naturaleza o paseo, que tienen una gran representación en el curso 2020/2021, pero que en el curso 2021/2022 vuelven a tomar valores de representatividad similares a los cursos 2018/2019 y 2019/2020. Por otro lado, palabras clave como rutina, tristeza y casa, a pesar de perder relevancia en el curso 2021/2022, siguen manteniendo niveles de representatividad superiores a los cursos 2018/2019 y 2019/2020. La palabra clave Covid destaca por su irrupción con un alto nivel de representatividad en el curso 2020/2021 y su gran descenso posterior en el curso 2021/2022.

Conclusiones

La primera conclusión que podemos extraer de la investigación realizada es cómo el análisis de las prácticas artísticas entregadas por los alumnos en las que tienen libertad creativa permite conocer el estado emocional de nuestros estudiantes. Esta metodología permite extraer conclusiones de tendencias generales sobre qué temas preocupa a los alumnos, así como conocer a qué temas no prestan tanto interés.

En consecuencia de la alerta sanitaria se puede apreciar cómo hay una pérdida de interés sobre un tema tan representado en cursos anteriores como es la relación amorosa. Esta temática se ve sustituida por narraciones centradas en el miedo, la tristeza, la soledad, la rutina y la cotidianeidad, aspectos que preocupan a investigadores del ámbito de la psicología al detectar un incremento de cuadros depresivos y de ansiedad como consecuencia de la pandemia (Christina, 2007; Kaimal, *et al.*, 2020). Al mismo tiempo han aumentado las historias relacionadas con la familia como contexto y la casa como localización principal. Estas historias representan principalmente el apoyo o los conflictos intrafamiliares, así como preocupaciones por el estado de salud de padres y abuelos. También resulta relevante la aparición en el curso 2020/2021 del interés por la naturaleza y pasear, probablemente consecuencia del periodo del confinamiento.

Las narraciones que abordan el Covid-19 aparecen con una gran representatividad en el curso 2020/2021. Estas prácticas están relacionadas sobre todo con el periodo del confinamiento, las redes sociales y la muerte de personas cercanas, principalmente familiares. Resulta interesante el relevante descenso de las narraciones centradas en la temática Covid en el curso 2021/2022, mostrando una pérdida de interés por abordar el tema de forma directa. Sin embargo, a nivel visual, se sigue apreciando en los trabajos presentados la situación contextual de la pandemia por el uso de mascarillas de los personajes de la fotonovela, aunque sin relevancia suficiente como para condicionar la trama asignándole la palabra clave Covid. Esta característica representa la integración cotidiana de nuevas costumbres no reflejadas en prácticas previas al estado de alarma.

En definitiva, en base a los resultados, es posible demostrar que ha habido un impacto emocional relevante en los estudiantes que se refleja de forma representativa en sus prácticas. El miedo, la soledad, la rutina y la tristeza se ha convertido en centro de interés, desbancando sus preocupaciones principales en cursos anteriores como son las derivadas de las relaciones amorosas. Sin embargo, los resultados también son optimistas, ya que temáticas como la rutina, la tristeza o Covid están perdiendo relevancia en el curso 2021/2022, al mismo tiempo que las historias sobre relaciones de pareja y superación muestran un ligero incremento con respecto al curso 2020/2021. Esta evolución en el curso 2021/2022 podría reflejar una vuelta a las preocupaciones habituales que mostraban los alumnos en cursos previos a la situación de la alerta sanitaria.

Referencias

Cerdá, J. (2021). Salud mental en tiempos de pandemia para tiempos sin pandemia. *Revista Española de Enfermería de Salud Mental, 14*, 2-4. doi: http://doi.org/1035761/reesme.2021.14.01

Christina, B. (2007). Painting from Within-Developing and Evaluating a Manual-based Art therapy for Patients with Depression [Tesis Doctoral]. *Institute of Health and Care Sciences (University of Gothenburg)*.

Hernández Rodríguez, J. (2020). Impacto de la COVID-19 sobre la salud mental de las personas. *Medicentro Electrónica, 24*(3), 578-594. Retrieved from: http://orcid.org/0000-0001-5811-5896

Kaimal, G., Walker, M., Herres, J., Berberian, M., J. DeGraba, T. (2020). Examining associations between montage painting imagery and symptoms of depression and posttraumatic stress among active-duty military service members. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1-14. doi: http://dx.doi.org/10.1037/aca0000316

McKee, R. (1997). *El guión.*España: Alba Editorial.

McNally, J., Lavender, K., Levenstein, M. (2020). *Best Practices for Measuring the Social, Behavioral, and Economic Impact of Epidemics.* Institute for Social Research at the University of Michigan. Michigan: ICPSR.

National Library of Medicine. (2019). *Major Topics*. Recuperado el 22 de 01 de 2022, de National Library of Medicine: https://www.nlm.nih.gov/bsd/disted/meshtutorial/principlesofmedlinesubjectindexing/majortopics/index.html

Rodríguez-Quiroga, A., Buiza, C., Álvarez de Mon, M., Quintero, J. (2020). COVID-19 y salud mental. *Medicine-Programa de Formación Médica Continuada Acreditado, 13*(23), 1285-1296. doi: https://doi.org/10.1016/j.med.2020.12.010

Vall-Roqué, H., Andrés, A., Saldaña, C. (2021). El impacto de la pandemia por covid-19 y del confinamiento en las alteraciones alimentarias y el malestar emocional en adolescentes y jóvenes de España. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual, 29*(2), 354-364. doi: https://doi.org/10.51668/bp.8321208s

Rap as a creative resource in the Primary Education classroom: a teaching innovation project with improvisation as a creative spark

Francisco José Álvarez García
Universidad Pontificia de Salamanca, España

Abstract
The Musical Education subject (Grado de Maestro en Educación Primaria) belongs to the group of subjects that seek, apart from the teaching of the musical fact itself, its use as a procedure to, in a transversal way, achieve different basic competences of a generic nature, inherent to all Artistic Education. In this context, most methodologies suffer from the same defect: the contemplation of the artistic fact from a passive point of view, supported by the understanding and description of the existing content (what "others" have done), but without proposals born from the own creative dimension that every human being possesses. Rhythm is part, as an element of music, of one of the four blocks that support the subject. Within this and in order to work on the creative dimension, the following proposal intends, through *rap* as a musical genre, to develop in undergraduate students their creative capacity from the resource of improvisation, intimately linked to the collective imagination of the context *hip hop.* To achieve this general objective, the project revolves around two phases: training the student of the Degree in Primary Education (future teacher) in the theoretical and practical contents that support the activity itself, and then show them the didactic procedures that must be sought in the correct performance of their work in the classroom with the children

Keywords: Artistic Education, Improvisation, Rap, Creativity, Primary Education.

El rap como recurso creativo en el aula de Educación Primaria: un proyecto de innovación docente con la improvisación como chispa creativa

Resumen
La asignatura "Educación Musical" del Grado de Maestro en Educación Primaria, pertenece al grupo de materias que buscan, al margen de la propia enseñanza del hecho musical, su uso como procedimiento para, de manera transversal, conseguir aflorar en los estudiantes diferentes competencias básicas de carácter genérico, inherentes a toda Educación Artística. En este contexto, la mayoría de metodologías adolecen del mismo defecto: la contemplación del hecho artístico desde un punto de vista pasivo, apoyado en la comprensión y descripción del contenido existente (lo que "otros" han hecho), pero sin propuestas nacidas de la propia dimensión creadora que todo ser humano posee. El ritmo forma parte, como elemento de la música, de uno de los cuatro bloques que sustentan la asignatura. Dentro de este y con el objeto de trabajar la citada dimensión, la siguiente propuesta pretende, a través del *rap* (como genero musical), desarrollar en los estudiantes del Grado su capacidad creativa a partir del recurso de la improvisación, íntimamente ligado al imaginario colectivo del contexto *hip hop*. Para lograr este objetivo general, el proyecto pivota en torno a dos fases: formación del estudiante del Grado en Educación Primaria (futuro maestro) en los contenidos teóricos y prácticos que sustentan la propia actividad, para después mostrarle los procedimientos didácticos que ha de procurar en el correcto desempeño de su labor en el aula con los niños.

Palabras clave: Educación Artística, Improvisación, Rap, Creatividad, Educación Primaria.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

Aprendiendo música desde la barrera

Salvando las distancias (muchas, seguramente), en determinados aspectos podemos afirmar que, por desgracia, la enseñanza de la música en el contexto de la Educación Primaria y Secundaria se ha convertido, principalmente en la Europa mediterránea, en una particular reducción al absurdo del aprendizaje y trabajo de las competencias comprometidas en las enseñanzas oficiales de los conservatorios y escuelas profesionales de música. Esta simplificación sería válida si los objetivos perseguidos por ambos contextos fueran similares, pero no lo son en absoluto. En cualquier caso, la iniciación en la disciplina musical de los niños, ya sea en los entornos de la enseñanza reglada o no reglada, no favorece actualmente ni pone de relevancia su potencial expresivo (Alcázar, 2010). Estas primeras etapas, se encuentran limitadas (y en cierto modo condicionadas) por la insistencia en un prematuro aprendizaje del lenguaje musical (lectura, solfeo), circunscrito a un repertorio excesivamente tonal. ¿Cómo y a través de qué recursos podemos exprimir ese potencial expresivo que, como dimensión artística, posee la música? La creación y su aproximación más directa en la improvisación tienen la respuesta.

En muchos aspectos, nuestros diferentes sistemas educativos en el contexto de la enseñanza de la música, se han limitado al conocimiento y apreciación de lo que otros, con anterioridad, han producido y creado, obviando en gran medida el argumento de que la música, como hecho social y cultural, es experimentado por cada individuo también como canal de comunicación y expresión. Esta característica es especialmente fuerte en las primeras etapas evolutivas cuando el niño, aislado todavía de prejuicios y condicionantes sociales, no tiene problemas en utilizarla para decir quién y cómo es, del mismo modo que utiliza la educación física o el lenguaje.

Mientras que un niño de 8 o 9 anos es perfectamente capaz de imaginar una casa y un árbol y, tras ese proceso interno, plasmar figurativamente en una hoja de papel su representación a través del recurso pictórico, el mismo niño muestra una dificultad mucho mayor a la hora de, por ejemplo, trasladar esa misma idea al ámbito de la creación y la expresión musical. De este modo, referirá serias dificultades a la hora de tararear una melodía que exprese cómo es esa casa (incluso la suya) o una circunstancia concreta. ¿Por qué existen estas diferencias tan importantes en dos disciplinas artísticas que en principio debieran de caminar en paralelo, con resultados similares? La respuesta está en el trato diferente que en el ámbito procedimental se ha otorgado a ambas áreas en el propio desarrollo académico del niño, ignorando prácticamente los procesos de creación e improvisación para el segundo de los supuestos.

Así, mientras que desde la primera infancia los niños son espoleados a expresar a través del trazo (figurativo o no) ideas y sentimientos, desde la música y siguiendo la mayor parte de actividades y recursos que componen el currículo, se mantiene al educando al otro lado de la barrera, reafirmando la idea equivocada de que únicamente las personas tocadas con el "don" de la capacidad artística pueden decir, comunicar algo a los demás desde esa vía.

La improvisación como recurso en la enseñanza "de" y "a través" de la música, es sin duda la primera estación del viaje hacia el destino creativo y, por desgracia, aunque fundamental sobre el papel en muchas de las metodologías planteadas, en numerosos estudios se demuestra que, en el contexto de la Educación Infantil, Primaria y sobre todo en el de la Educación Secundaria, carece de la implicación suficiente (Touriñán-López, J. M., & Longueira Matos, S., 2010). En definitiva: ha de ser, si no el primero, uno de los recursos más importantes si realmente se quiere trabajar de manera integral la enseñanza de la música en todos los niveles educativos (sobre todo teniendo en cuenta su uso en el desarrollo y crecimiento de la persona, base de la inclusión de la Educación Artística como herramienta transversal en el currículo).

Sobre estas líneas y aspectos metodológicos, se articula y apoya el presente proyecto docente comprometiendo los siguientes objetivos:

- Utilizar el *rap* como recurso rítmico-creativo.
- Desarrollar la improvisación rítmica a través del *rap.*
- Desarrollar en los estudiantes del Grado la capacidad y competencia creativa.

Descripción del Proyecto

Descripción del plan de trabajo

El presente proyecto de innovación docente se enmarca dentro de la asignatura "Educación Musical", del Grado en Maestro de Educación Primaria. Esta asignatura se estructura en torno a cuatro grandes bloques, que se corresponden con los elementos de la música (ritmo, melodía, estructura y armonía). Cada uno de ellos se trabaja desde el punto de vista del futuro maestro generalista (no son estudiantes de la mención de Educación Musical ni ensenarán propiamente la asignatura de música en los colegios) por lo tanto, los objetivos propuestos para la materia y, por ende, para el proyecto docente que nos ocupa, tienen que responder a la adquisición de competencias inherentes que se suponen a todo maestro.

Para el bloque rítmico, la materia cuenta con diferentes procedimientos que tratan la adquisición de competencias concretas. Contiene un único tema que, a nivel teórico, trata de sustentar el carácter mayoritariamente practico y procedimental de su contenido. Tras una introducción referida al concepto de ritmo y su naturaleza (ciclos, ritmo natural y artificial, etc.), se realiza un breve recorrido a modo de resumen por las cuestiones terminológicas que en principio los estudiantes tienen asentadas tras su paso por la Educación Primaria y Secundaria (figuras rítmicas, duración del sonido, concepto de compás, agrupaciones del pulso, etc.). No se trata de ensenar solfeo, sino de presentar el lenguaje musical como el resultado de la interacción del hombre con la música a lo largo de su historia. El contenido practico toma el protagonismo en el resto del bloque. A partir de aquí, es presentada la práctica: "Improvisación: el rap como recurso creativo en el aula de Educación Primaria"

Partiendo de la cercanía cultural que poseen los estudiantes al género y tras una breve contextualización previa del mundo de rap y del hip hop, se exponen los principales objetivos y se resalta específicamente la dimensión creadora que, como competencia transversal, destaca en la actividad. No nos conformemos con participar del hecho artístico desde la barrera: bajaremos al ruedo de la creación a partir de la improvisación.

Fases

- Contextualización: resumen de la cultura hip-hop, el *rap*, su asentamiento en nuestro país, así como la escucha activa de algunos ejemplos. Presentación de los principales elementos a utilizar: rima, sincopa, contratiempo, *flow*, etc.
- "La poesía es rap": Cualquier poesía, texto rimado, oración o canción despojada de su componente melódico, puede convertirse en un rap. Trabajamos a través de diferentes ejemplos de manera grupal utilizando las bases rítmicas de uso libre disponibles en *Youtube* y *Spotify.*
- "Todo texto puede ser declamado en cajones rítmicos": Un texto, independientemente de su naturaleza, puede ser ordenado en cajones rítmicos y con el *flow* adecuado convertirse, a través

de sencillas técnicas de improvisación dispuestas por el profesor (agrupamiento con sentido de las palabras) en un *rap*. Trabajamos en grupo general y grupos pequeños a través de diferentes ejemplos la improvisación rítmica, apoyándonos en la existencia de un contexto lingüístico cerrado.

- "Batallas de gallo en positivo": Centrados ya en el tronco procedimental del proyecto de innovación docente (improvisación), trabajamos desde la metodología del contexto de las "batallas de gallo" del *rap* transformándolas en recitados en valores, es decir, eliminando el componente peyorativo que traen implícitas.
- "Mi primer *rap*". Una vez adquiridas las competencias relativas al ámbito de la improvisación, se trabaja en grupos pequeños la dimensión creadora a partir de la formación de rimas, construcción de un *rap* de composición original y puesta en escena
- Evaluación: Las tres fases participativas del proyecto son recogidas por el profesor en breves trabajos audiovisuales a partir de los que es aplicada la rubrica correspondiente

Tabla 1.
Resumen de la práctica 10 en la Guía académica de la asignatura. Improvisación: El rap como recurso creativo en el aula de Educación Primaria

PRÁCTICA 10	IMPROVISACIÓN: El *rap* como recurso creativo en el aula de Educación Primaria
BLOQUES	1, 2, 5 y 6
TEMAS	2, 4, 5, 9 y 10
COMPETENCIAS	CB2, CG2, CT1, CT2, CT8, CT9, C54, CE55, C56, CE57
OBJETIVOS	-Utilizar el *rap* como recurso rítmico-creativo. -Desarrollar la improvisación rítmica a través del *rap*. -Desarrollar en lso estudiantes del Grado la capacidad y competencia creativa
TIEMPO	360 min (en tres sesiones independientes).
DESARROLLO	La actividad se apoya en la elaboración de un *rap* con los estudiantes para, posteriormente, ser interpretado en una "batalla de rimas". Fases: -Motivación: resumen de la cultura hip-hop, el *rap*, su asentamiento en nuestro país, así como la escucha activa de algunos ejemplos. -Presentación de los principales elementos a utilizar: rima, síncopa, contratiempo, *flow*, etc. -Trabajo a través de las tres fases dispuestas: "la poesía es rap", "todo texto puede ser declamado en cajones rítmicos", "batallas de gallo en positivo", "mi primer rap") -Puesta en escena a través del festival final. Evaluación: los parámetros a evaluar estarán dirigidos a medir y valorar los diferentes ítems: rima, estrofa, estribillo, pulso, interiorización rítmica, tempo, duración, *hip-hop*, improvisación.

Conclusiones y resultados del proyecto

Tras el análisis de los resultados obtenidos por cada uno de los estudiantes, reconocemos un aumento significativo en la capacidad creadora (derivada de la práctica de la improvisación) en la mayor parte de los estudiantes, obteniendo en su inmensa mayoría calificaciones por encima de 10 sobre 12 puntos. Este grado de adquisición de competencias no es exclusivamente inherente a la propia educación musical, sino que tiene una dimensión fundamental en la propia construcción del futuro

maestro generalista (posicionamiento ante una dificultad/conflicto, estrategias de actuación, etc.). La dimensión práctica es sin duda el elemento fundamental que logra en la asignatura la adquisición de las principales competencias comprometidas. No podemos comprender el propio hecho musical ni su relevancia didáctica (así como la importancia transversal que tiene como herramienta de comunicación y en los procesos de enseñanza- aprendizaje), sin hacer protagonista al paradigma del "saber hacer", base competencial sobre la que se debe apoyar todo el proceso didáctico (Ríos, 2005). Dentro de este "saber hacer", se encuentran elementos transversales importantes como el de la anticipación, la resolución de problemas con el menor número de recursos utilizados, la capacidad de conformar ideas concretas de manera resuelta y eficaz (y otros). Estos elementos transversales son trabajados en el presente proyecto a través de la improvisación, antesala a una de las competencias más importantes (pero por desgracia también más olvidadas) dentro del currículo de los Grados de Maestro: la creatividad.

Aterrizando aún más la implicación y carácter procedimental que imprime el uso del género del rap como autopista hacia el ámbito creativo a través de la improvisación, es importante destacar el carácter innovador de trabajar la música como destino y no como medio a través del que el futuro maestro evalúa o disfruta de lo que otros han hecho previamente. Salir al ruedo de la práctica es sin duda un salto cualitativo en la formación de los futuros educadores.

Referencias

Alcázar, A. (2010). La pedagogía de la creación musical, otro enfoque de la educación musical. *Eufonía*, *49*, 81-92.

Martín, M. D. C. C. (2009). Implicaciones de la expresión musical para el desarrollo de la creatividad en educación infantil. Universidad de Málaga. Recuperado a partir de: https://dialnet. unirioja. es/servlet/tesis

Penagos, J. C., Aluni, R. (2000). Creatividad, una aproximación. *Revista Psicología*, Ed. Especia, 1-8.

Peñalver Vilar, J. M. (2010). La improvisación musical y su relación con la educación en valores. Justificación y elaboración de un diseño curricular básico para el área de música de la educación secundaria obligatoria. *Quaderns digitals: Revista de nuevas tecnologías y sociedad*, 64, 5-18.

Ríos, A. S. G. (2005). *Enseñanza y aprendizaje en la educación artística*. El artista, (2), 80-97.

Ruiz, E. B. (2017). Integración creativa de la música Pop-Rock en el aula. *Revista electrónica LEEME*, (39).

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 2, 2-14.

Educate in the understanding of contemporary photography

Carmen Jareño López
University of Córdoba, Spain

Abstract
The collaboration between the University of Córdoba and the renowned collector, Pilar Citoler, is the first of its kind in Spain, giving rise to different cultural activities with a wide social projection, the main one being the Pilar Citoler International Biennial Award (PBIFCPC). Since 2006 it has been the second most important in Spain, after the National Photography Award, and with a wide international impact in the world of photography. The PBIFCPC stipulates in its bases the realization of two exhibitions that are nurtured, one of the works presented by the fifteen finalists and another dedicated to the winning photographer, both from the current edition. The prestige of this award means that its participants have a high professional and artistic level, so the repeated approach to contemporary photography through these exhibitions entails a progressive visual and cultural education. On this basis, the training plan for this award is drawn up, aimed at students at the University of Córdoba, high schools and the general public, with the aim of promoting photographic culture from an artistic perspective. We do not intend to approach exclusively the photographic technique, which would occupy another complementary aspect of our work. The training plan aims to educate in the understanding of contemporary photography so that, through an adequate explanation, it is easier to approach it. Teachers who explain each photograph must take into account why this medium has been chosen to express themselves, the social context, the message that is intended to convey, etc., to facilitate the understanding of each photograph. Since it is not listed anywhere else, we use our pages to first describe the specific complementary training developed by the award.

Keywords: Culture, understanding, education, photography, award.

Educar en la comprensión de la fotografía contemporánea

Resumen
La colaboración entre la Universidad de Córdoba y la coleccionista, de reconocido prestigio, Pilar Citoler, es la primera de este tipo en España, dando lugar a diferentes actividades culturales de amplia proyección social, siendo la principal el Premio Bienal Internacional Pilar Citoler (PBIFCPC), que desde el año 2006 es el segundo más importante en España, después el Premio Nacional de Fotografía y con un amplio impacto internacional en el mundo de la fotografía. El PBIFCPC estipula en sus bases la realización de dos exposiciones que se nutren, una de las obras presentadas por los quince finalistas y otra dedicada al fotógrafo/a ganador, ambas de la edición en curso. El prestigio de este premio lleva a que los participantes en el mismo tengan un alto nivel profesional y artístico por lo que el reiterado acercamiento a la fotografía contemporánea a través de estas exposiciones conlleva una educación visual y cultural progresiva. Sobre esta base se elabora el plan formativo de este premio, dirigido al alumnado de la Universidad de Córdoba, al de institutos y al público en general, con el objetivo de fomentar la cultura fotográfica desde la perspectiva artística. No pretendemos acercarnos exclusivamente a la técnica fotográfica, que ocuparía otra vertiente complementaria a nuestro trabajo. El plan formativo tiene como objetivo educar en la comprensión de la fotografía contemporánea para que, a través de una adecuada explicación, sea más fácil acercarse a ella. El profesorado que explica cada fotografía debe tener en cuenta porqué se ha elegido este medio para expresarse, el contexto social, el mensaje que se pretende trasladar, etc., para facilitar la compresión de cada fotografía. Ya que no consta en ningún otro lugar, utilizamos nuestras páginas para describir por primera la formación complementaria específica desarrollada por el premio.

Palabras clave: Cultura, comprensión, educación, fotografía, premio.

Educar en la comprensión de la fotografía contemporánea

Planteamos en nuestro trabajo una actuación realizada sobre la base de un plan formativo digirido a estudiantes universitarios, de bachiller y, ampliable, a la sociedad en general, especialmente a aquellos estratos menos favorecidos.

El objetivo es fomentar la educación en la comprensión de la fotografía contemporánea, a través de su asistencia a exposiciones de fotografía contemporánea.

Las exposiciones, como manifestaciones culturales abiertas al aprendizaje de la ciudadanía, adquieren su mayor significado cuando se establecen como lugar de encuentro entre los escolares y las propuestas artísticas. Nuestro trabajo propone la formación complementaria como una herramienta que complemente la labor del profesorado y que sirva de apoyo al alumnado en el desarrollo de las competencias básicas establecidas para la enseñanza obligatoria según la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

Esta ley señala competencias como la de comunicación lingüística, que en esta dinámica se cuidaba con la utilización de términos propios del lenguaje artístico, favoreciendo el aprendizaje del alunado de los mismos, mientras que, a la vez, conoce las técnicas artísticas más utilizadas por los artistas contemporáneos. Las visitas a las exposiciones se entienden como una actividad interactiva, por lo que el lenguaje se utiliza en la actividad como instrumento de comunicación oral recíproco entre el alumnado asistente y los intérpretes a cargo de la didáctica de la exposición. El trabajo de estos educadores se centra más en despertar unos intereses y unos comportamientos determinados y no en la mera información.

Los objetivos, que indicamos a continuación, han de ser complementarios a los que buscan conseguir los docentes en el desarrollo escolar de los alumnos. La potenciación de hábitos de trabajo individual y en equipo, la expresión oral o el análisis visual están presentes en estas actividades y contribuyen a la realización de los mismos.

- Objetivo general
  - » Que los alumnos encuentren en la exposición una actividad en la que experimentar y construir conocimiento en grupo, mediante un modelo de educación no formal, materializada en un conjunto de objetivos educativos y de actuaciones destinadas a alcanzarlos.
- Objetivos conceptuales
  - » Descubrir o ampliar los conocimientos sobre la figura de un fotográfo/a de reconocido prestigio.
  - » Conocer las técnicas que los artistas utilizan para la creación.
  - » Ampliar el vocabulario incluyendo términos artísticos.
- Objetivos procedimentales
  - » La realización de una actividad previa a la visita preparará al alumno para su encuentro con las obras que expuestas.
  - » Fomentar la participación activa durante la visita a la sala de exposiciones.
- Objetivos actitudinales
  - » Valorar positivamente este tipo de experiencias.

Para la realización de estos objetivos se diseña una sencilla dinámica consistente en la realización de una actividad previa a la visita, donde se tratan algunos de los temas y obras presentes en la exposición. Al llegar el alumno/visitante a la sala, ya ha tenido una toma de contacto previa con los contenidos de la muestra, el lenguaje artístico y, sobre todo, con la forma de interpretarlo.

La experiencia nos dice que convertir la visita al museo o la sala de exposiciones en una mera prolongación de las aulas, sustituyendo la diapositiva por la obra original, transforma la experiencia en una asignatura más, sin la comodidad del aula. Asimismo, las actividades tipo cuestionario que han de realizar los alumnos en determinadas ocasiones provocan que los participantes estén más atentos en completar el examen que en disfrutar de lo expuesto. A esto ha de unirse el hecho de que generalmente los alumnos han de escribir sus cuestionarios apoyados en el suelo, las paredes, etc., algo que resta comodidad a la visita. Esto ha propiciado que el alumno, en muchas ocasiones, identifique la visita al museo o a la sala de exposiciones como una clase aún más incómoda, y que rechace por tanto esta actividad.

Para las actividades didácticas destinadas a los centros educativos como parte del programa de visitas a exposiciones de fotografía se ofrecen en formato digital. Se fomenta así la utilización de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) como una herramienta de aprendizaje y mejora en la docencia.

La actividad consta de una presentación en *power point* en la que se recorren los puntos esenciales sobre la muestra a visitar. El *power point* se pouede visionar en clase tanto mediante proyección como en los ordenadores, notebooks, etc.

La visita se completa mediante el recorrido de la sala. Este itinerario está destinado a cumplir nuestros objetivos, al ayudar a desarrollar el pensamiento crítico y encontrar significado y placer en las obras de arte.

Para ello se utilizan las Estrategias de Pensamiento Visual, basadas en la formulación de preguntas y en la creación de un debate que llevase a una participación dinámica y generalizada del grupo. De este modo, se exige concentración, reflexión e indagación para crear la sólida base de un pensamiento crítico; todo ello a través de obras de arte que ofrecen diversidad de significados.

En este contexto, resulta interesante y divertido responder y participar, ya que todas las respuestas son acertadas siempre que fundamentemos lo que vemos en la obra. El resultado a largo plazo es la formación de jóvenes y adultos autónomos, capaces de desarrollar sus propias ideas y de disfrutar de una rica experiencia frente a las obras de arte, sin necesidad de mediadores.

La fuente utilizada en nuestro trabajo es el Premio Bienal Internacional de Fotografía Contemporánea (PBIFCPC) que tiene su origen en la colaboración entre la Universidad de Córdoba y la coleccionista, de reconocido prestigio, Pilar Citoler, es la primera de este tipo en España, dando lugar a diferentes actividades culturales de amplia proyección social, siendo la principal el citado Premio.

La UCO viene convocando este premio desde el año 2006, con un amplio impacto internacional en el mundo de la fotografía y el segundo más importante en España después el Premio Nacional de Fotografía.

El prestigio del PBIFCPC hace que los participantes en el mismo tengan un alto nivel profesional y artístico, por lo que el reiterado acercamiento a la fotografía contemporánea a través de las exposiciones de sus fotografías conlleva una educación visual y cultural progresiva.

En una primera etapa el Premio contó en sus ediciones II, III, IV, V y VII con un “Programa Educativo”, que hemos dividido en dos etapas, en función del cambio de su dirección y denominación.

En la I, VI y IX edición del Premio no hubo Programa Educativo.

En una primera etapa, desde la II a la V edición el Programa Educativo estuvo dirigido por el profesor de Historia del Arte de la Universidad de Córdoba, José Álvarez Gómez.

Tal y como está dispuesto en la dinámica del PBIFCPC, las exposiciones son dos simultáneas: una de ellas es una exposición individual retrospectiva del ganador de la edición anterior y la otra es la exposición colectiva de los finalistas con sus obras participantes, entre las que se incluye la del ganador, del que se realizará exposición individual retrospectiva a la siguiente edición. Así que se llevaron a cabo actividades didácticas un total de tres ediciones: en 2009, las exposiciones correspondientes al ganador de la II edición del Premio, Félix Curto, del que se realizó una exposición individual retrospectiva, y la colectiva de los diez finalistas del III Premio. En 2010, la individual sobre el ganador de la III edición del Premio, Manuel Sonseca, y la colectiva de los diez finalistas del IV Premio. En 2011, la individual sobre el ganador de la IV edición del Premio, Juan del Junco, además la colectiva de los diez finalistas del V Premio, que ganó Karen Knorr.

Todas las actividades se realizaron en la Sala Puertanueva (Facultad de Derecho), lugar donde se programaron las exposiciones hasta 2014, no obstante haber cesado en su programación habitual desde 2011.

Cada edición del programa educativo tuvo unos contenidos didácticos diferentes, basados en los artistas participantes. Los contenidos entregados al profesorado incluían un PPT con imágenes de los artistas, numerosas fotografías y diversos textos alusivos. De este modo los docentes tenían información previa al llegar, pudiendo utilizar el PPT tanto en una actividad previa a la visita como en un momento posterior y realizar una actividad asociada.

Se cumplía así el objetivo de dar mayor visibilidad del Premio así como a las instituciones participantes. De igual manera, las actividades realizadas sirvieron para acercar el arte contemporáneo a un gran número de personas.

La estimación del número de participantes era de entre 200 y 300 personas y de 55 fotografías, por edición.

En una segunda etapa, que se desarrolló durante la VII edición, el Programa Educativo se denominó “Formativo” y fue diseñado por María José Belmonte y que siguió las pautas que hemos detallado anteriormente. Las exposiciones se realizaron en la sala Vimcorsa (dependiente del Ayuntamiento de Córdoba).

Concluimos reseñando la necesidad de que toda exposición lleve diseñado un adecuado programa educativo para rentabilizar el esfuerzo organizativo y de inversión, ayudando con ello a la mayor difusión de toda actividad que se haga en el ámbito expositivo. De este modo los contenidos podrán llegar a un mayor número de personas y, sobre todo, se romperán las barreras que existen en muchas ocasiones entre las nuevas propuestas artísticas como la fotografía contemporánea y gran parte de la población, siendo el estudiantado en general uno de los principales objetivos.

Aún siendo importante aproximar al alumnado a la fotografía teniendo en cuenta solo su vertiente técnica e instrumental, este aspecto no cumple los objetivos del plan formativo que proponemos, ya que consideramos que es primordial facilitar herramientas para la interpretación de la fotografía. La reflexión, el reconocimiento de lo que la imagen muestra, el contexto social en el que se produce y el impacto que produce en el espectador, entre otros, son planteamientos que deben hacerse para una mejor comprensión de la obra fotográfica.

Para nuestro objetivo, la perspectiva estética de la fotografía no es fundamental. No queremos decir que sea un aspecto menor de la obra, sino que el ámbito para la formación del alumno tiene de ser más amplio.

El plan formativo debe conseguir que el alumnado pase de ser espectador a partícipe de la fotografía que contempla. Desde esta posición de participe se potencia la toma de posiciones estéticas y éticas por parte del alumnado, que también debe aprender a reflexionar para poder emitir juicios de valor sobre la fotografía que contempla.

La cultura fotográfica es un mundo transversal que va desde el artista hasta el espectador y en este transcurso están implicadas sociedad, ideología, religión, tendencias artísticas, tecnología, etc., por lo que recorrerlo amplía los criterios generales del alumno y fomenta su capacidad de comprensión.

Agradecimientos

Gracias José Álvarez, profesor de arte de la Universidad de Córdoba por su amabilidad al facilitarme información sobre el PBIFCPC.

Referencias

Dubois, P. (2002). *El acto fotográfico: de la representación a la recepción*. Baravalle, trad. Barcelona, Paidós.

Foncuberta, J. (1955). *El beso de Judas: fotografía y verdad.* Barcelona, GG.

Foncuberta, J. (2010). *La cámara de Pandora: la fotografía después de la fotografía*. Barcelona, GG.

Freund, G. (2017). *La fotografía como documento social*. Barcelona, GG.

Hurtado Cortés, E. (2015). Formación fotográfica en el aula, una cultura de la imagen y una sociedad que reclama interpretarla. Bogotá, D.C., Universidad Ditristal Francisco José de Caldas

López Mondejar, P. (2003). Historia de la fotografía en España. Madrid, Lunwerg.

Pérez Rodríguez, M.D. (2013). *Fotografía*. Málaga, ICB.

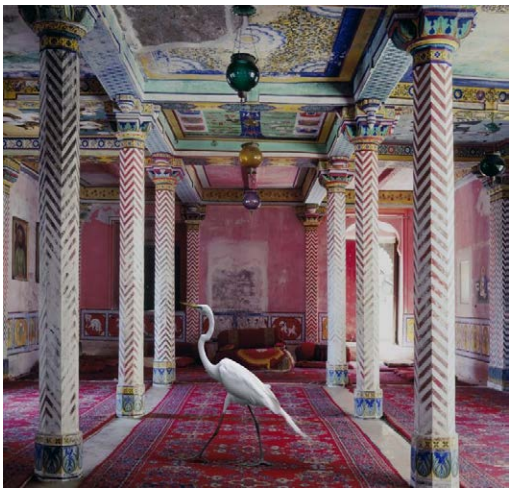
Poyato Sánchez, P. (2006). *Introducción a la teoría y análisis de la imagen fo-cinema-tográfica*. Granada, Grupo editorial universitario.

Scharf, A. (2005). *Arte y fotografía*. Trad. Pardo, J. Madrid, Alianza.

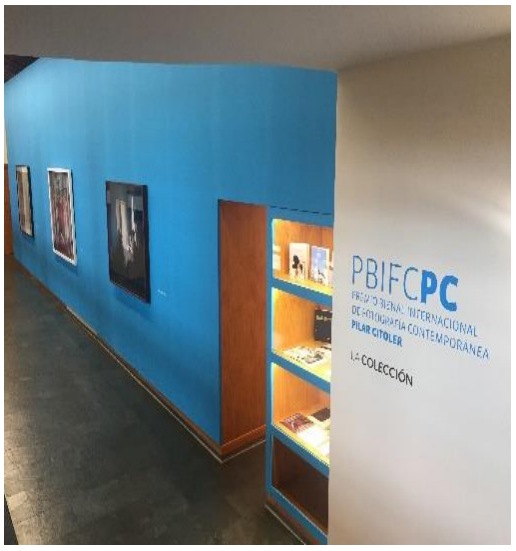
CIVAE 2022 | May 11 -12, 2022
4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Carmen Jareño López
Universidad de Córdoba, España

EDUCAR EN LA COMPRENSIÓN DE LA FOTOGRAFÍA



Karen Knnor
Flight to Freedom, 2010
Fotografía ganadora de la I edición del PBIFCPC



Zona expositiva de la
Colección Premio Citoler
Centro UCOCultura (Córdoba, España)

Actuación:
Plan formativo dirigido al alumnado universitario, de institutos y público en general

Objetivo:
Fomentar la cultura fotográfica desde la perspectiva artística

Medios utilizados:
TIC
Estrategias de pensamiento visual
Power point
Visitas a salas de exposiciones

Fuente de estudio:
Fotografías del Premio Bienal Internacional de Fotografía Contemporánea Pilar Citoler (PBIFCPC)

Spanish Contemporary Music in the didactics of instruments

María Luz Rivera Fernández
Conservatorio profesional de Música Adolfo Salazar Madrid
Universidad Rey Juan Carlos, URJC, España

Abstract
In this congress I want to share a didactic proposal carried out in the month of March 2022 where the public performance of contemporary Spanish music is the generating idea of the project.The saxophone teacher Miguel Castillo has generated Didactic Sax with enthusiasm and creativity as a project to unite Spanish composers, saxophone teachers and instrument students and generate a session where the experience of composition and interpretation and didactics is shared.The guest composer of this day was Ivan Romero Fuentes (1978) who was present at the session. In addition to another composer in the room, thanks to online platforms, six composers whose works were performed shared a time for discussion with the performers and responded with interest to the questions they were asked about their works Thus, students can live the experience of musical composition with living composers, and learn about the purpose or origin of the compositions they perform. For composers, it is a recognition of their artistic work and an opportunity to communicate with young performers and instrument teachers and to be present in music education.

Keywords: Spanish Music, composition, saxofon, performance, communication.

La música contemporánea española en la didáctica de los instrumentos

Resumen
En este congreso voy una compartir una propuesta didáctica realizada en el mes de marzo de 2022 donde la interpretación en público de música contemporánea española es la idea generadora del proyecto. El profesor de saxofón Miguel Castillo ha generado con entusiasmo y creatividad Didáctic Sax como un proyecto para unir compositores españoles, profesores de saxofón y estudiantes de instrumento y generar un proyecto donde se comparte la experiencia de la composición y de la interpretación y la didáctica. El compositor invitado de esta jornada era Ivan Romero Fuentes (1978) que estuvo presencialmente en la sesión. Además otra compositora en la sala, gracias a las plataformas online, seis compositores de los que se interpretaban sus obras compartieron un tiempo de debate con los intérpretes y respondieron con interés a las preguntas que le hicieron sobre sus obras. Así los estudiantes pueden vivir la experiencia de la composición musical con compositores vivos, y conocer cuál es el propósito o el origen de las composiciones que interpretan. Para los compositores es un reconocimiento a su trabajo artístico y una posibilidad de comunicarse con los jóvenes intérpretes y con los profesores de instrumento y estar presentes en la educación musical.

Palabras clave: música española, composición, saxofón, interpretación, comunicación.

Introducción

Presento en este congreso una propuesta didáctica del profesor Miguel Castillo Barona, profesor de saxofón del conservatorio profesional de Madrid, Adolfo Salazar y Joaquín Turina, que lleva una trayectoria consolidada y en la que este año he podido participar activamente como profesora de repertorio con piano en el conservatorio profesional Adolfo Salazar. Se trata de una actividad denominada Didáctic Sax que este año se enmarcó en la Semana Cultural del conservatorio, del 14 al 18 de marzo de 2022. Semana especial donde se promueven actividades culturales, cursos, conferencias, recitales, talleres hechos para los alumnos de las enseñanzas elementales y profesionales, se puede consultar en su pagina web el contenido de la Semana Cultural. La jornada que se desarrolló el día 15 de marzo y que se grabó y retransmitió por el canal de YouTube del conservatorio fue la culminación de todo un proceso que comenzó hace un año, con la idea de Miguel Castillo de invitar a Ivan Romero como compositor para la sesión de 2022. En el proyecto de Didáctic Sax, la idea principal es vincular a los compositores con los profesores y alumnos para la interpretación obras de compositores vivos. Se trata de hacer vivir a los alumnos la composición y la creación actual como algo vivo, necesario para poder profundizar en el repertorio, con un sentido de comunicación y de proximidad a sus experiencias vitales. El entusiasmo puesto por el profesor Miguel Castillo en profesores y alumnos, su energía para promover las acciones, la capacidad para unir las iniciativas de todos hace posible que el proyecto tenga el apoyo de muchos de los conservatorios profesionales de la Comunidad de Madrid y la participación este año de estudiantes de cinco conservatorios y doce compositores españoles.

Didáctic Sax

En la actividad de 2022 participaron cinco conservatorios profesionales de la Comunidad de Madrid: CPM Adolfo Salazar, CPM Alcalá de Henares, CPM Amaniel, CPM Joaquín Turina, CPM Teresa Berganza y se interpretaron obras de trece compositores españoles, de los cuales doce están vivos. Pedro Iturralde (1929-2020) es el único compositor fallecido del que se interpretaba una obra, *Pequeña Czarda,* y fue un homenaje dada la inmensa contribución al saxofón y a la música universal. En orden alfabético, se interpretaron obras de Santiago Báez, Ferrer Ferrán, José María García Montalt, Sonia Gonzalo Lara, Salvador Luján, José F. Muñoz Valls, Juan Carlos Panadero, Enrique Pastor CeldaIván Romero Fuentes, Enrique de Tena, Omar Sala y José Joaquín Sanjuan Ferrero. Los estudiantes que participaron en la actividad pertenecían a las enseñanzas elementales y profesionales de música desde, desde primer curso de elemental. Los más noveles llevaban unos meses tocando el instrumento. Desde principio de este curso escolar los profesores de instrumento de los otros conservatorios que participaron, estaban al tanto de la jornada y Miguel Castillo les proporcionó una lista de obras, de la cual eligieron las obras que mejor se adaptaban a las características, necesidades técnicas y habilidades de cada uno de sus alumno. Es muy importante la motivación de todos y cada alumno para participar en una jornada extraordinaria en la que pudieron estar con el compositor de la obra que estaban estudiando e interpretaron en público. Esto provocó una gran expectación entre los alumnos, y algunos nervios pensando que tendrían que estar a la altura para llevara a cabo la obra que se les había encomendado. Además de los contactos con los compositores y profesores, Miguel Castillo preparó con mucho acierto la cartelería para el evento, carpetas para todos los participantes en el evento y diplomas acreditativos para los alumnos. En la jornada del evento pudimos disfrutar de una comida en la que conocimos al compositor Ivan Romero y otros profesores participantes en el evento. Miguel Castillo preparó una placa grabada para el compositor invitado en la sesión y se preocupó de que hubiera un ramo de flores para agradecer a la profesora de repertorio por su participación. Toda una serie de detalles que fueron anticipados con cariño y dedicación en todas las etapas de su realización. Dentro de las obras interpretadas, cuatro de ellas eran del compositor invitado, Iván Romero,

cada una con diferentes formaciones: una era para cuarteto de saxofones, *Pieza Breve*, otra para dúo de saxofones y piano *Irisada*, una para saxofón y piano *New Sax Times* y otra para saxofón, vídeo y electrónica en vivo, *Synesthetic.*

La sesión de Didáctic Sax se inició con la presentación de la sesión a cargo de Miguel Castillo que explicó cómo se iba a desarrollar la tarde. Continuó interpretación por parte de los alumnos del repertorio de música española contemporánea que habían trabajado para este evento. Después se conectaron en directo varios de los compositores por una plataforma, Omar Sala, Enrique Pastor, José Joaquín San Juan Ferrero, Santiago Báez y Salvador Luján y fueron cercanos, cariñosos y agradecidos por la sesión en la que estaban participando y en la que se interpretaban sus obras. Les parecía una gran iniciativa participar en la sesión y compartir con los que estábamos en el salón de actos estos momentos festivos de compartir su música. En la sala estaban Iván Romero y Sonia Gonzalo Lara. Se dedicó el tiempo necesario para que los compositores respondieran a las preguntas de los intérpretes acerca de la motivación de sus obras. El uso de las nuevas tecnologías de la información hizo posible compartir el evento con los compositores que estaban fuera de Madrid pero que estaban muy interesados en hacerse presentes y en apoyar la iniciativa y conocer a los intérpretes, Miguel Castillo dinamizó este intercambio de ideas e impresiones entre los compositores y los intérpretes. En un tercer momento el compositor invitado, Iván Romero, tenía la oportunidad de presentar su obra. Romero se adaptó al evento y utilizó las obras que acaban de interpretar los alumnos para profundizar en las ideas que las habían motivado. De esta manera y con los alumnos estableció un diálogo en el que les explicó y les ayudó a entender el porqué de las obras. Las cuatro obras eran de distintas formaciones y diferentes lenguajes. Comenzó con el cuarteto de saxofones, *Pieza Breve,* nos explicó que lo había compuesto para sus alumnos, con una finalidad didáctica, ante la falta de repertorio adecuado para la enseñanza de la música de cámara en grupo de saxofones. Las ideas que se trabajan en la pieza son básicas, aprender a dar una entrada a los compañeros y a interactuar entre ellos. Los cuatro deben dar la entrada a su compañero y ese es el juego que aporta la pieza. Introduce silencios entre las secciones para enseñar a cerrar una frase y a encontrarse en caso de perderse en un momento dado, algo que pasa con mucha frecuencia en la iniciación a la música de cámara. Los calderones introducidos ente las secciones se convierten en puntos de referencia para encontrarse los cuatro saxofonistas, Iván Romero les llama salvavidas. En la sesión les habló a los alumnos de lo bueno que es quedar para tocar juntos, pasarlo bien, divertirse y poder practicar estas cosas disfrutando de ellas. En segundo lugar nos explicó el propósito de la pieza *Irisada*, que era tratar de hacer que las amigas Iris y Ada estudiaran en casa, ya que eran muy amigas y siempre estaban juntas y se quejaban de que no podían tocar en la audición juntas. Motivar a los alumnos para Romero es pensar en ellos y hacerle piezas para que quieran practicar más el instrumento. La obra está hecha en forma de canon de forma que la pueden estudiar juntos y después, ya sabiendo lo que están haciendo, hacen el desfase que está escrito, y que si no se sabe, para el estudiante es difícil de escuchar. La parte central, que es más melódica está construida según el esquema de pregunta respuesta. Romero se lo explica a los alumnos y ellos tratan de escuchar este tipo de esquemas en su compañero. En la siguiente obra, *New Sax Times*, Romero explica que trata de introducir las nuevas técnicas contemporáneas, *frullato*, multifónicos, sonidos de llaves, sonido del aire…La intención de Romero es introducir este lenguaje y estas técnicas dentro del lenguaje tonal y desde la iniciación del instrumento, sin esperar a estar a un nivel de enseñanzas superiores. Romero nos explicó que *New Sax Times* es música descriptiva, trató de plasmar el sonido del mar, su idea en la introducción era el ir y venir de las olas del mar. Para Romero es fundamental saber cuál es la idea de lo que se está tocando para que llegue al público y así transmitir la idea del compositor. A la hora de tocar es necesario documentarse acerca de los autores y llegar a conocer en profundidad las composiciones. La obra pertenece a un proyecto más amplio llamado *Breath and Play* en la que trabaja con más compositores para dar a conocer las técnicas de interpretación contempo-

ráneas. Por último, Romero se centró en *Synesthetic,* obra para saxofón, vídeo y electrónica en vivo, con el alumno que la interpretó y nos enseñó cómo van cambiando los colores y cómo en la obra utiliza los tres parámetros principales del sonido: altura, intensidad y timbre combinados con la ayuda de un programa informático que utilizó para relacionarlos. En el programa relaciona la altura del sonido con el color que produce. Si se satura el sonido aparece el color blanco. Según la amplitud, la dinámica, se producen las figuras… Nos contó que le llevó mas de dos años programar la partitura de *Synesthetic*. Nos mostró con los programas informáticos, cómo la electrónica se puede utilizar para modificar los parámetros del sonido y también del movimiento, como la obra que hizo en su proyecto fin de carrera, *Trancendence* para violín, sensor, vídeo y electrónica en vivo (lo pensó con el mando de la Wii, que detecta el movimiento). Dentro de sus proyectos trabaja mucho con la tecnología porque da mucho juego, para hacer dictados de una manera nueva, aprender a base de juegos…Nos enseñó un programa hecho con la base de Mario Bross para utilizar el recurso técnico de *slap*, un efecto sonoro que se produce con la caña del saxofón. También nos habló de las posibilidades de manejar un dron con el sonido del instrumento. Para Iván Romero las posibilidades de la tecnología son muchas para utilizarlas a nivel de juego, experimental y matemático, y cree que es un campo abierto para desarrollar ideas artísticas.

Conclusiones

Al compartir este proyecto en el Congreso, queremos poner de relieve la importancia de potenciar la creación española actual y llevarla a la formación de nuestros alumnos en los conservatorios elementales y profesionales de música. Creemos que el estudiante de música, desde sus inicios, debe incorporar en su formación el conocimiento de la creación actual, de los lenguajes compostivos nuevos y las nuevas tecnologías aplicadas a la interpretación. Tras la experiencia del confinamiento por la pandemia del Covid 19, hemos incorporado a nuestra cotidianidad y en las aulas de los conservatorios de música una serie de herramientas tecnológicas que favorecen la comunicación y la realización de eventos en la que podemos compartir las experiencias educativas con más personas y esto las hace más provechosas, ricas y creativas. Potenciar la comunicación entre los compositores, los intérpretes y el público hace que la experiencia musical se enriquezca y se viva con mayor intensidad.

Agradecimientos

Quiero dar las gracias a Miguel Castillo Barona, creador de Didáctic Sax y compañero del conservatorio Adolfo Salazar por su generosidad, su profesionalidad, y su gran hacer en el aula. El entusiasmo y la energía que transmite contagia los que estamos a su alrededor, alumnos, profesores, compañeros no docentes, la pasión por la música, por su instrumento, por la composición contemporánea, por la didáctica y supone una contribución muy especial para que la Música siga siendo de vital importancia en nuestro mundo y sigamos aportando cada uno nuestro grano de arena para contribuir a hacer una sociedad mejor con la ayuda de la música.

Referencias

Breath and Play, proyecto corporativo (3 de abril de 2022). Recuperado de: https://breathandplaysaxophone.com

Canal de YouTube del Conservatorio Adolfo Salazar (2 de abril de 2022). Recuperado de: http://youtu.be/iMSGopUdt7k

Conservatorio Profesional de Música Adolfo Salazar. Programación de la Semana Cultural 2022 (30 de marzo de 2022). Recuperado de: https://www.cpmadolfosalazar.com/wp-content/uploads/2021/10/Programa-Semana-Cultural.pdf - Programa de Didáctic Sax 2022 (2 abril 2022). https://www.cpmadolfosalazar.com/wp-content/uploads/2022/03/Didactisax.pdf

Romero I. (30 marzo 2022). Recuperado de: https://ivanromeromusic.com/?p=2143

Didactic use of comics in the Spanish as a foreign language classroom

María Isabel Martínez López
Universidad Internacional de Valencia, España

Abstract
Comics are an essential resource for entertainment, not only for children and adolescents but also for adults. They contain plenty of ideologies, and through them, culture is transmitted. Another peculiarity of comics is that they are authentic material produced for communicative purposes. They have not been artificially designed for didactic purposes, which does not mean that we cannot manipulate them for classroom use. Comics are very attractive to pupils because they combine text and image and incorporate a ludic element. Humour, a critical ingredient in most comics, is another element that makes them attractive and motivating. This humour often involves satire and criticism, light-hearted or caustic. To start a class with a humorous cartoon is to start the class with a smile, and this, no doubt, is a guarantee of success. The brevity of the comic, which can range from a simple cartoon to a strip, a page, or a complete comic strip, makes it especially suitable for the Spanish as a foreign language class. In addition, there is a lot of material available with a great simplicity of structure, which allows it to be used at initial levels, for which there is usually less material. Another positive element to highlight in the comics is that they present a colloquial language that is close to the students' interests. A classroom intervention is proposed in the poster, which includes a series of motivational activities programmed to achieve specific communicative, grammatical, lexical, and socio-cultural objectives.

Keywords: education, comic, Spanish as a foreign language.

Aprovechamiento didáctico del cómic en el aula de español como lengua extranjera

Resumen

Los cómics constituyen un recurso importante para el entretenimiento, no solo de niños y adolescentes, sino también de adultos. El cómic, además, está cargado de ideología y, a través de él, se transmite la cultura de un pueblo. Otra peculiaridad de los cómics que les hace ser interesantes, es que se trata de material auténtico, es decir, producido para fines comunicativos, sin intención de enseñar la lengua. No han sido creados artificialmente para fines didácticos. Esto no quiere decir que no podamos manipularlos para usarlos en el aula. Al ser un tipo de material que combina texto e imagen y que incorpora un componente lúdico, resulta muy atractivo para el alumno. El humor, ingrediente importante de gran parte de los cómics, es otro elemento que los hace atrayentes y motivadores. Este humor implica en muchas ocasiones la sátira y la crítica, unas veces desenfadada, y otras, mordaz. Empezar una clase con una viñeta de humor, es empezar la clase con una sonrisa y esto, qué duda cabe, es un seguro de éxito. La brevedad del cómic, que puede ir desde una simple viñeta a una tira, una página o a una historieta completa, lo hace especialmente apto para la clase de español como lengua extranjera. Además existe mucho material disponible con una gran sencillez de estructuras, lo que permite usarlo en niveles iniciales, para los que habitualmente se encuentra menos material. Otro elemento positivo a destacar en los cómics es el hecho de presentar un tipo de lenguaje coloquial bastante cercano a los intereses de los estudiantes. En el póster, se propone una intervención en el aula que incluye una serie de actividades motivadoras, programadas para conseguir determinados objetivos comunicativos, gramaticales, léxicos y socioculturales.

Palabras clave: educación, cómic, español como lengua extranjera.

Referencias

Alonso, M. (2012). El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica.*Marcoele: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 14.*

Barreiro Villanueva, J.M. (2000). El cómic como recurso en la clase de español. En: *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes.* São Paulo, 44-48.

Jiménez, E. (2020). Comunicación verbal y no verbal en el cómic como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Revista Inclusiones, 7*(3).

Valle, T. P. (2014). El noveno arte en el aula de ELE: el cómic como recurso en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. En *Actas de las VI Jornadas de Formación para Profesores de ELE*. Chipre, 6-13.

CIVAE 2022 | May 11 -12, 2022
4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Dr. María Isabel Martínez López,
Universidad Internacional de Valencia (VIU)
Departamento de Educación
Valencia (España)

Aprovechamiento didáctico del cómic en el aula de ELE

Introducción.

El conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones, los tabúes, la historia común asumida, etc. Resulta esencial para la comunicación intercultural . (*Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, 2001: 11)

Cuerpo

1. INTERÉS DEL CÓMIC PARA EL AULA DE ELE:

Material auténtico · Elemento lúdico · Cargado de ideología · Transmisor de elementos socio-culturales · Texto + Imagen · Brevedad · Uso del registro coloquial · Disponibilidad de material para todas las edades · Humor · Crítica

2. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA (Nivel B1):

OBJETIVOS COMUNICATIVOS:
-- Describir
-- Expresar preferencias y opinar
-- Tomar decisiones
-- Hacer predicciones

OBJETIVOS GRAMATICALES Y LÉXICOS:
-- Reconocer y asimilar la concordancia de género y número
-- Practicar los adjetivos comparativos y superlativos
-- Ampliar el léxico

OBJETIVOS CULTURALES:
-- Ampliar el conocimiento sobre el cómic en distintos ámbitos geográficos
-- Desarrollar la creatividad
-- Propiciar el sentido artístico y literario

3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

1. ¿QUÉ CÓMIC ES NUESTRO PREFERIDO? Calentamiento

Los alumnos se reunirán en grupos de 3 o 4 en torno al póster del cómic que más les guste. Se propiciará la **interacción oral** durante unos 15 minutos

2. EL LEJANO OESTE

Prelectura: Recopilación de vocabulario sobre el lejano oeste
Lectura y comprensión de un texto sobre Cutlas: en negrita las unidades léxicas objeto de aprendizaje
Poslectura: refuerzo de las palabras nuevas a través de un crucigrama y un ejercicio de respuesta múltiple

3. ¿AMIGOS O ENEMIGOS?

Lectura de las descripciones y observación de los personajes de "El bueno de Cutlas".
Predicciones sobre cuáles son buenos y cuáles malos, dando razones de su decisión.

4. APRENDEMOS A OPINAR

Práctica oral y escrita de las diferentes formas de **expresar una opinión y justificarla**.

5. PRACTICAMOS LA GRAMÁTICA CON CUTLAS

Descripción de los personajes del cómic cuidando la **concordancia de género y numero.**
Actividad de completar una tabla con los **adjetivos y sus comparativos y superlativos.**

6. DESCRIBIMOS LO QUE PASA

Partiendo de un cómic mudo "El bueno de Cutlas", **descripción** de lo que ocurre en cada viñeta. **Opinión personal.**

7. AMPLIAMOS HORIZONTES

Actividad intercultural compuesta de una batería de ejercicios sobre otros comics: Mortadelo y Filemón, Carpanta, Mafalda, Carlitos y Snoopy, Superman, Asterix, Tintín, Batracio Amarillo…
-- Completar información, -- Elegir entre V y F, -- Señalar diferencias, -- Responder preguntas, -- Relacionar , -- Resolver sopa de letras…

8. CÓMIC EN BUSCA DE GUION

Actividad de creación en la que los alumnos deben rellenar los globos de las viñetas de un cómic intentando ser originales.

9. NOS CONVERTIMOS EN CREADORES

Actividad final en la que inventarán unos personajes y una historia y elaborarán en grupos un cómic de al menos 6 u 8 viñetas. Se les llamará la atención sobre el hecho de que no es necesario ser un gran dibujante para hacer algo con calidad, como ocurre con Calpurnio, el autor de "El bueno de Cutlas", que con escasos trazos, casi infantiles, produce un cómic sumamente interesante. Una vez terminados los trabajos se expondrán en la clase y se votarán los mejores.

Consideraciones finales

La intervención didáctica propuesta pone en juego todas las competencias comunicativas: la gramatical, la sociolingüística, la estratégica, la discursiva y la sociocultural. Se desarrollan también todas las destrezas: expresión y comprensión oral, y expresión y comprensión escrita.
El profesor cumple el papel de motivador, asesor y organizador en las actividades controladas o semi-controladas y el papel de ayudante y tutor en las actividades de producción de los aprendientes. Se propicia la participación de todos los alumnos con diferentes dinámicas: individual, pequeño grupo, gran grupo. Se cuida especialmente que el alumnado esté motivado y que se creen lazos afectivos en el aula.
Es interesante que los alumnos tengan claros los objetivos y se propicie una reflexión sobre su proceso de aprendizaje. Las actividades se pueden adaptar fácilmente a diferentes niveles.

Referencias

* Alonso, M. 2012. El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica.*Marcoele: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 14.*
* Barreiro Villanueva, J.M. 2000. "El cómic como recurso en la clase de español". En: *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes.* São Paulo, 44-48.
* Jiménez, E. 2020. "Comunicación verbal y no verbal en el cómic como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera". *Revista Inclusiones, vol. 7, núm. 3.*
* Valle, T. P. 2014. El noveno arte en el aula de ELE: el cómic como recurso en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. En *Actas de las VI Jornadas de Formación para Profesores de ELE.* Chipre, 6-13.

Resources for Inclusive Education in the Ceramics Workshop

Antoni Miquel Morro Mas
Universitat Politècnica de València, España

Abstract
The present work develops a didactic resource for the promotion of the plastic arts in Inclusive Education, in this case from the art therapeutic context of clay manipulation. With the help of simple and accessible objects, we can make plates and bowls at a level of difficulty halfway between the traditional pinching technique and mold forming or turning. For this reason, it is proposed as a specific learning experience, and can enrich the training curriculum in Special Education teaching centers, or in specific Special Education units of ordinary regime centers, which have facilities for the practice of Ceramic Art.

Keywords: inclusive education, special education, ceramics, art therapy.

Recursos para la Educación Inclusiva en el Taller de Cerámica

Resumen
El presente trabajo desarrolla un recurso didáctico para el fomento de las artes plásticas en la Educación Inclusiva, en este caso desde el contexto arteterapéutico de la manipulación de arcilla. Con la ayuda de objetos sencillos y accesibles, podemos realizar platos y cuencos en un nivel de dificultad a medio camino entre la técnica tradicional del pellizco y el conformado con moldes o el torneado. Por ello, se plantea como una experiencia concreta de aprendizaje, y puede enriquecer el currículo formativo en centros docentes de Educación Especial, o bien en unidades específicas de Educación Especial de centros de régimen ordinario, que dispongan de instalaciones para la práctica de la cerámica artística.

Palabras clave: educación inclusiva, educación especial, cerámica, arteterapia.

Introducción

El avance hacia una Educación Inclusiva plena, encaminada a una mejora en el aprendizaje del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que permita apoyar y estimular su desarrollo en un contexto de máxima participación e integración, pasa por una adaptación de los contenidos curriculares que lo hagan accesible, con apoyo adicional o seguimiento individualizado si es preciso, a todo el alumnado (Solla 2013). En efecto, el marco normativo español, en su RD 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación del alumnado con NEE, señala la posibilidad de realización de adaptaciones curriculares pertinentes que permitan al alumnado con condiciones personales de sobredotación, o de discapacidad psíquica, motora o sensorial, el logro de los objetivos educativos establecidos con carácter general, consiguiendo de esta manera una mayor calidad de vida en los ámbitos personal, social y laboral.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Sin embargo, tal y como indican Arocas y Vera, las investigaciones más recientes se han centrado en analizar posibilidades de adaptación en áreas instrumentales como lenguas y matemáticas, y no son frecuentes estudios o propuestas curriculares en el área de la expresión plástica para este tipo de alumnado (2006). Y si la experiencia práctica directa es la que permite un mayor desarrollo de la creatividad, actualmente el currículo escolar se centra más en abstracciones que en experiencias concretas de aprendizaje del mundo real.

Habitualmente se ha recalcado que el uso de la expresión plástica en alumnado con NEE haya su fundamento en el proceso creativo y no en el objeto final, aunque también es cierto que la obtención de resultados estéticamente significativos supone un mayor beneficio, permitiendo el goce y la satisfacción por el logro conseguido, favoreciendo la confianza, la autoestima y el sentido de realización personal. Sin embargo, la obtención de estos resultados puede verse condicionada por los perfiles heterogéneos en las necesidades educativas de un mismo grupo/clase -escasa conciencia espacial, dificultades en la comprensión y/o en la comunicación, poca capacidad de atención, habilidades motoras deficientes, falta de confianza y autoestima, o inmadurez personal, por ejemplo-, complicando el diseño de adaptaciones curriculares que, aun contando con el asesoramiento y apoyo de los servicios de Orientación Educativa y Psicopedagógica, permitan dar respuesta al conjunto del alumnado.

Contexto

La siguiente propuesta se ha llevado a cabo en un Centro de Educación Especial, el CEE Profesor Sebastián Burgos de Valencia, en el contexto de un programa de Transición a la Vida Adulta. El alumnado tiene edades comprendidas entre los 16 y los 19 años y discapacidades psíquicas y sensoriales, y desarrolla el área de Orientación y Formación Laboral a través del Taller de Cerámica. Este material se configura, por tanto, como recurso didáctico aprovechable por profesorado o bien de centros docentes de Educación Especial, o bien de unidades específicas de Educación Especial de centros de régimen ordinario, que dispongan de instalaciones para la práctica de la cerámica artística.

Descripción de la propuesta

La realización de piezas de alfarería tradicional como cuencos o platos en alumnado con NEE, ha venido desarrollándose tradicionalmente a partir del pellizco de bolas o la unión de churros de arcilla, evolucionando progresivamente en dificultad con el positivado en moldes de escayola y el uso del torno manual o eléctrico. En nuestro caso, proponemos la realización de platos hallando un nivel de dificultad a medio camino entre el pellizco de bolas de arcilla y el trabajo en torno. Para ello contamos con materiales de fácil elaboración y/o adquisición, como macetas o cajas de cartón, que podrán utilizarse indefinidamente y adaptarse a las distintas capacidades e intereses del alumnado.

1. Materiales: los materiales propuestos para esta actividad son fácilmente asequibles. Cualquier elemento que permita su utilización como molde nos servirá para la realización sencilla de platos de distintas formas y tamaños; en nuestro caso, macetas y cajas de cartón.

Las cajas de frutas son muy útiles por su consistencia. Recortaremos su superficie según la forma que deseemos obtener, dejando siempre un margen que permita su consistencia estructural. También podemos recortar su altura si deseamos que la base de los platos sea plana.

Para la realización de las planchas de arcilla utilizaremos rodillos sobre listones, siendo estos últimos los que nos darán el grosor de las planchas. Conviene utilizar una base porosa en la que no se pegue la arcilla, en este caso una chapa de madera.

2. Procedimiento: Amasamos la arcilla hasta obtener planchas con un grosor uniforme. Lo hacemos en sucesivas pasadas, utilizando el peso del cuerpo y manteniendo el rodillo sobre los listones.

La caja, colocada al lado, nos indica la medida necesaria de la plancha que necesitamos. El amasado del barro favorece la disociación segmentaria de la mano. Asimismo, alumnado con alteración de conducta puede encontrar en este proceso un buen momento para descargar energía.

Adicionalmente, podemos utilizar una multitud de elementos para dar textura a nuestras creaciones. Para ello, es habitual disponer, en los talleres, de algunos salvamanteles de plástico. El alumnado suele mostrarse receptivo a esta intervención, que produce resultados llamativos e inmediatos.

Con la plancha de arcilla amasada en su tamaño adecuado, colocamos encima el salvamanteles.

Presionamos suavemente con el rodillo y obtenemos la textura en relieve.

A continuación, trasladamos la plancha de arcilla al molde. Esta operación debe hacerse con tiento para no estropear la textura ni la plancha, y puede ser un buen momento para trabajar el apoyo mutuo.

Con la plancha en su lugar, presionamos suavemente la arcilla para favorecer la concavidad del plato.

Es un buen momento para trabajar la sensibilidad, ya que una presión excesiva arruinará el trabajo.

Para terminar el conformado del plato, cortamos su contorno con la espátula, dejando un pequeño margen de seguridad. Una vez seco, podemos sacarlo del molde y quitar las rebabas producidas por el corte con un paño húmedo.

Ejemplo de plato ya bizcochado -en este caso con molde cuadrado-. Para enfatizar las texturas, utilizaremos esmaltes que coloreamos nosotros mismos con óxidos.

La utilización de óxidos y colorantes, a diferencia de los esmaltes comerciales, facilita en el alumnado una utilización intuitiva del color.

Para ello, cubrimos la superficie, total o parcialmente, con los colores que nos gusten.

La utilización de texturas puede resultar especialmente sugerente para el alumnado con discapacidad visual.

Al estar el plato ya bizcochado, podemos quitar el excedente de óxido pasando una esponja húmeda por su superficie, con lo que resaltaremos el relieve.

Aspecto del plato después de quitar el excedente de óxido. Antes de hornearlo nuevamente, cubriremos su superficie con esmalte transparente, utilizando pistola o aerógrafo.

Algunos ejemplos de platos terminados con este proceso. Este será un buen momento para que el alumnado pueda comentar todas las fases del proceso de conformado de su obra, los materiales, herramientas y técnicas utilizadas y su inspiración; en definitiva, evaluar las dificultades encontradas y los aprendizajes adquiridos.

Referencias

Arocas Sanchís, E., Vera Lluch, G. (2006). La educación plástica en el desarrollo de alumnos con NNE. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, 42*. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1959999

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial del Estado, núm. 131, de 02/06/1995. Recuperado de: https://www.boe.es/eli/es/rd/1995/04/28/696/con

Solla Salvador, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva.* Save the Children.

Urban space as a reference in the visual arts

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

Abstract
The city has become a central topic of discussion and debate in which agents from various disciplines and areas of knowledge have intervened. This has meant that the city has achieved a significant political, social and civic role. In parallel, it has become a privileged space for artistic attention, since it has not only acted as a center of representation and expression of the aforementioned conflicts, but also as a symbolic and iconographic axis in which the new complexities and social derivatives. If the city has become a paradigm of the environment and a new contemporary landscape, it is possible to think that this is due to the fact that it is lived as an experiential territory and of citizen participation. A territoriality that configures the urban habitat and that has served to broaden plastic interest from interventions in natural environments to the reality of public and urban spaces. The boom acquired by the city as an axis of artistic reflection can be linked to a phenomenon that is closely related to the aesthetic discourse developed from the 1970s. This field has spread from the post-modern narrative related to the discourses of gender, to the analysis of the city as a plural space of identity, relationships and essential coexistence. Based on the above, it is worth highlighting the emergence of numerous contemporary urban theories from different fields of knowledge such as architecture, urban planning, philosophy or anthropology, as well as different artistic manifestations that have emerged recently and that take urban space as a reference.

Keywords: art, city, urban space, landscape.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

El espacio urbano como referente en las artes visuales

Resumen
La ciudad se ha convertido en un tema central de discusión y debate en el que han intervenido agentes procedentes de diversas disciplinas y áreas de conocimiento. Ello ha hecho que la urbe haya alcanzado un relevante protagonismo político, social y ciudadano. De manera paralela, se ha transformado en un espacio privilegiado de atención artística, ya que no solo ha actuado como centro de representación y expresión de los mencionados conflictos, sino también como eje simbólico e iconográfico en el que se reflejan las nuevas complejidades y derivas sociales. Si la ciudad se ha convertido en paradigma del entorno y en nuevo paisaje contemporáneo, cabe pensar que ello se debe a que la misma es vivida como territorio experiencial y de participación ciudadana. Una territorialidad que configura el hábitat urbano y que ha servido para ampliar el interés plástico desde las intervenciones en los entornos naturales hasta la realidad de los espacios públicos y urbanos. El auge adquirido por la ciudad como eje de reflexión artística cabe vincularlo a un fenómeno que se encuentra estrechamente relacionado con el discurso estético desarrollado a partir de la década de 1970. Este ámbito se ha extendido desde la narrativa postmoderna relacionada con los discursos de género, hasta el análisis de la ciudad como espacio plural de identidad, relaciones e imprescindible convivencia. Partiendo de lo expuesto, cabe destacar el surgimiento de numerosas teorías urbanas contemporáneas desde diferentes campos del conocimiento como son la arquitectura, urbanismo, filosofía o antropología, así como de diferentes manifestaciones artísticas surgidas recientemente y que toman como referente el espacio urbano.

Palabras clave: arte, ciudad, espacio urbano, paisaje.

CIVAE 2022 | May 11 -12, 2022
4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

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

Urban space as a reference in the visual arts

El espacio urbano como referente en las artes visuales

El referente espacial que ha tomado el entorno —ya sea natural o no— como recurso susceptible de ser representado e interpretado a través de las artes visuales, ha sido objeto de múltiples visiones a lo largo de la historia. Visiones que, por otro lado, no han respondido a meros caprichos del lenguaje artístico, sino que han emanado simultáneamente de acontecimientos sociales, políticos y religiosos. De esta forma el paisaje —como género derivado de las citadas interpretaciones— ha seguido en numerosos periodos históricos un proceso de retroalimentación en el que el arte ha aportado una forma de entender el entorno y, a su vez, este ha ejercido notables influencias sobre aquél.

La representación del entorno urbano encontrará en las vanguardias artísticas del siglo XX un momento de expansión. La vida urbana y la ciudad serán objeto desde el Impresionismo y, en especial, desde las aportaciones del Futurismo y del Expresionismo de una particular atención. Las muchedumbres y el bullicio callejero asumirán una relevancia tan específica que se puede señalar que las vanguardias surgirán como movimientos urbanos que encontrarán en la vida ciudadana y en sus metáforas asociadas (maquinismo, progreso técnico, dinamismo, velocidad…) un nuevo material artístico a partir del cual el paisajismo tradicional adquirirá un renovado y arquitectónico sentido.

El nuevo espacio que se comienza a delimitar durante las décadas de 1970-1980 va a hallarse determinado por todo un conjunto de cambios que afectan a dos cuestiones básicas. Por un lado, la proliferación de mujeres artistas y, por otro, la aparición de toda una serie de prácticas que se posicionan ante problemas cotidianos de carácter social, político, ecológico, etc.

A este hecho ha contribuido de forma determinante otro aspecto, nos referimos a la drástica transformación operada por influjo de las tecnologías digitales de reproducción visual, un acelerado e innovador proceso que ha traído consigo una modificación sustancial en el espacio de las disciplinas tradicionales y modernas.

La conjunción de todos estos hechos ha permitido la aparición de una nueva realidad artística y teórica en la que el valor estético conjuga lo plástico y formal con lo conceptual e ideológico. De este modo, a partir de las aportaciones de los planteamientos feministas, el cómo decir las cosas quedó solapado con la aparición de unos nuevos contenidos: lo personal y lo privado adquirieron un relevante protagonismo en su confrontación con lo público y social.

Esta irrupción de lo cotidiano y de lo íntimo se tradujo en la década de 1990 en una proliferación de discursos que tomaron como referente el cuerpo, la identidad y los problemas de género. La actividad artística adquirió una dimensión ideológica y narrativa a través de la cual se producía una apropiación del entorno más inmediato.

En los últimos años el espacio de lo próximo ha sufrido una modificación profunda: ya no es el cuerpo lo que se descubre como espacio de intimidad, sino la inserción de ese cuerpo en una colectividad y en un espacio. Lo íntimo se relaciona no sólo con lo corporal, sino con el territorio en el que nos desenvolvemos. Y esta territorialidad ha servido para desplazarnos del paisaje y de los entornos naturales al espacio público y al espacio urbano.

Conclusión

Se puede señalar que el auge adquirido por la ciudad como eje de reflexión artística cabe vincularlo, entre otros aspectos, a

a) El agotamiento y reiteración experimentados en la investigación sobre lo corporal e identitario.
b) El interés todavía vigente sobre la recuperación narrativa de origen postmoderno.
c) El protagonismo adquirido por la realidad urbana como eje de nueva cultura de carácter ciudadana.

Falerone Art Colony

István Frigyes Váli
Budapest University of Technology and Economics, Hungary

Abstract
The Falerone Art Colony is a creative arts camp for students of art in higher education in Hungary. It is named after its location, the town of Falerone in central Italy. During the workshops, participants create artworks and carry out joint art projects led by art teachers and architects. The camp started in 2007 participating students and teachers exclusively from the Faculty of Architecture of the Budapest University of Technology and Economics, but over time, students from other art universities and independent teachers became involved in the work of the art camp too. Apart from creating and learning, the artists' colony can offer community experience and the magic of the location. The famously beautiful Italian landscape has always been home for the arts. It's the ideal place to get out of the studio and create in the urban outdoors. In the same way, creating and living together is a fundamental part of the time spent there. The participants in the art camp are forged into a true, cooperative community by working together, sharing tasks, goals and experiences. They continue to think beyond the actual duration of the artists' colony, to carry on what they had started there and, although related to the artists' colony, to carry out individual or joint art projects independently. This independent activity gives us the hope that the art camp will not only enrich the participants' artistic experience, but also make them more open and accepting towards each other, more committed to the community and the environment, more empathetic designers and artists.

Keywords: artists' colony, art camp, art, architecture, art education.

Colonia de Artistas de Falerone

Resumen
La Colonia de Artistas de Falerone es un campamento creativo para estudiantes de arte de la enseñanza superior en Hungría. Toma su nombre de la ciudad de Falerone, en el centro de Italia, donde se encuentra la colonia. Durante su estancia en la colonia, los participantes crean obras de artes plásticas y realizan proyectos artísticos conjuntos dirigidos por profesores de arte y arquitectos. En los inicios, los estudiantes y profesores participantes eran exclusivamente estudiantes y profesores de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Tecnología y Economía de Budapest, pero con el tiempo, estudiantes de otras universidades de arte y profesores independientes también se han involucrado cada vez más en el trabajo de la colonia de artistas. Además de crear y aprender, la colonia de artistas puede ofrecer otras dos experiencias esenciales. Una es la magia del lugar, la otra es la experiencia comunitaria. El paisaje italiano, cuya belleza es ampliamente reconocida, siempre ha sido un hogar para las artes. Es un lugar ideal para salir del estudio y crear al aire libre, en espacios urbanos. Del mismo modo, la creación y la convivencia son fundamentales en las dos semanas de estancia allí. Los participantes en la colonia de artistas se forjan en una verdadera comunidad cooperativa en el trabajo, en las tareas, los objetivos y las experiencias comunes. Fuera de la duración propiamente dicha de la colonia de artistas, siguen reflexionando y continuando lo que allí han empezado y, aunque vinculados a la colonia, realizan proyectos artísticos individuales o conjuntos de forma independiente. Esta actividad independiente nos da la esperanza de que la colonia de artistas no sólo enriquecerá la experiencia artística de los participantes, sino que también los hará más abiertos y tolerantes con los demás, más comprometidos con la comunidad y el medio ambiente, más empáticos como diseñadores y artistas.

Palabras clave: colonia de artistas, campamento creativo, artes, arquitectura, educación artística.

Introduction

The Falerone Art Colony is a creative arts camp for students of art in higher education in Hungary. It is named after its location, the town of Falerone in central Italy. I founded the art camp with the aim of organising art camps for architecture students at the Budapest University of Technology and Economics (BME). The students and teachers involved came exclusively from this course in the beginning, but over time students from other art schools and independent teachers also became increasingly involved in the work of the art camp.

The artists' colony

Artists' camps, builders' camps

Artists' colonies are organisations or places where artists can work side by side or together. The work of the participants can be independent of each other. In this case, the space is only a meeting point for the participating artists. But mostly the work is organised around a common theme and vision. The character of an art camp can be so defining and style-shaping that in such cases we can even talk about a school.

There are several creative camps in Hungary. Some are set up for professional creators, others are also available for creative citizens and there are some that have been created for students in art education. The art camp of the Hungarian University of Fine Arts has a permanent location with a solid infrastructure in Tihany, on the picturesque peninsula of Lake Balaton. Hello Wood's workshops on wood building, construction and sculpture offer programmes for architecture students from all over the world, but they also have events exclusively for students and teachers of architecture in Hungary. There are many construction camps organised occasionally or even for several years. They typically work in the field of social and community architecture and aim to help communities, organisations or municipalities that would not be able to create a building on their own. Both Hello Wood and the construction camps are characterised by the fact that they change their location and are always set up wherever there is a demand for their activities. The Falerone Art Colony offers programmes for students of architecture and other art courses on a permanent site. Another advantage of permanence is that the Falerone Art Colony can work in close cooperation and interaction with Falerone residents and artists.

Falerone Art Colony

Budapest University of Technology and Economics, Department of Architecture

Since its foundation, the artists' colony has been strongly linked to the architectural education at the BME. The Faculty of Architecture at the University of Technology has a dual character. It provides students with a strong engineering and technical education, and has an equally strong focus on arts. The Hungarian name of the course reflects this: architect-engineer. Not just an architect, but an architectural engineer. One of the faculty's eleven departments is the Department of Graphics, Form and Design. In addition to teaching freehand drawing, the department also offers courses in graphic design, composition, modelling, colour theory, spatial art, interior design and architectural design, including diploma design.

The structure of the departmental training is roughly as follows: after the acquisition of the proportional representation of reality, the representation of the imaginary spatial world gradually emerges (Dobó, Molnár, Peity, Répás, 1999). In the same way, there is a shift of emphasis in the training between analogue techniques, which were initially used exclusively, and digital techniques, which are gradually being introduced in the subjects. The aim of the courses is to teach the use of visual tools for the architect's professional practice, i.e. for design, presentations offline and online. (Nemes, 2008) The goal is always architectural, even if the end result is often artistic. In addition, there are a number of visual arts projects in optional subjects and research projects. There is a strong demand for this from students. Many of them come from art high schools, others become interested in other art disciplines through the frontiers of architecture during their training. Because of the profile of the department, the teachers included not only architects but also painters, sculptors and craftsmen, and one of the architect colleagues was also a tenor at the Hungarian State Opera House. Today, the teaching staff are exclusively architects and painters, but there are also interior designers and art historians who, although not directly involved in teaching, are currently contributing to the department's tasks.

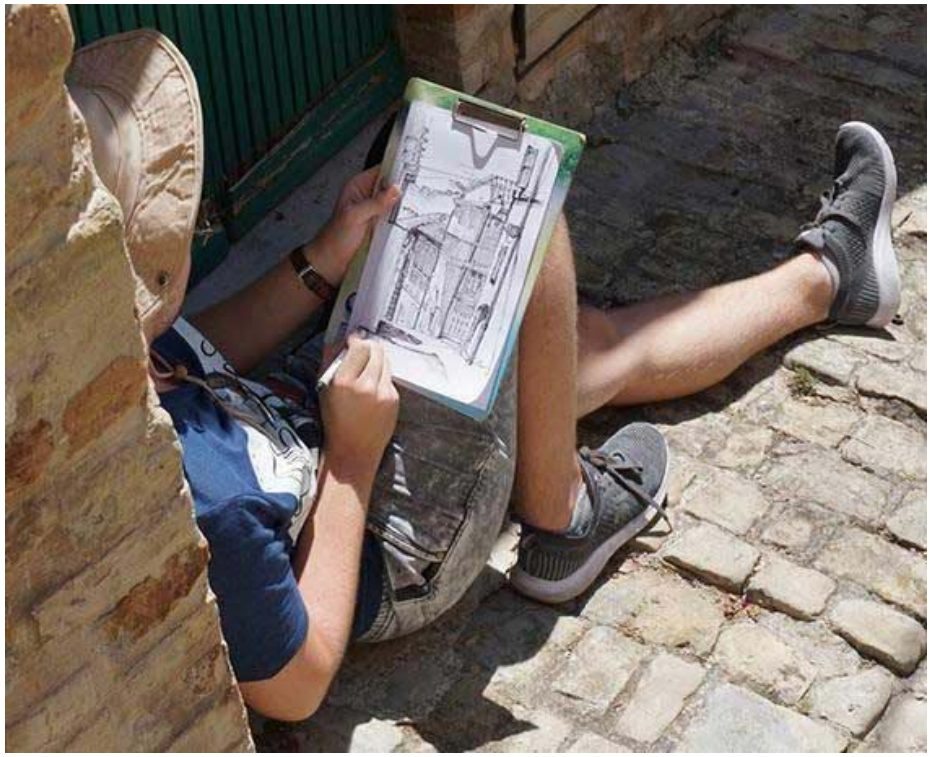


Figure 1. Falerone Art Colony 2019, Student at work on the street of Falerone, Váli, I., (2019)

The Falerone Art Colony

With the creation of the Falerone Art Colony in 2006, my goal was to manage the talents of the students taught in my department. Originally, the target audience of the art colony was BME architecture students. University subjects are organised around a strict thematic structure. Even in more artistic subjects, there are constraints, such as pre-defined requirements have to be met in order to obtain credits. In comparison, Falerone Art Colony gives much more freedom. Participants are given a high degree of autonomy in deciding the theme, technique, size and number of their creations. Students can work on their own ideas. They are free to try artistic techniques they have not yet been familiar with. But it's not just their relationship to the task that will be less rigid. They can also have a more informal, direct relationship with the accompanying teachers and artistic directors. Thus, the Falerone Art Colony is a good complement to the very rigid educational structurel of the University of Technology.

For several years, Falerone was also the venue for the Department's design courses. A number of architectural designs have been produced as part of Department's, Complex and Diploma Design courses for the Falerone site. Several architectural workshops were held in Falerone to prepare for the design subjects.

Students of architecture were gradually joined by students of fine and applied arts. In the future, we would like to open up to other artistic disciplines that do not directly deal with our built or material environment, so we also plan to involve music and theatre students in our creative work. The Italian landscape, urban architecture, architecture, culture, way of life, getting to know the people of Marche, as well as the time spent together and the joint creation will provide experiences that will hopefully develop not only the participants' architectural and artistic knowledge and sensibility, but also their outlook on life, their relationship with other people and the community.

At the artists' colony, participants will create artworks and carry out joint art projects led by art teachers and architects. The works created on the site are presented in exhibitions and publications. Independent works are not really independent of each other. The subject matter, the representation of the Marche landscape, the cities, the visual responses to each other's work, organise the works into a large collective project. In several cases, large joint projects were created, involving all participants and even local students and artists. This way two short films with drawings and a large mosaic image of two thousand drawings were created.

The place

An artists' colony can offer community experience and the magic of the location. The famously beautiful Italian landscape has always been home for the arts. The melodiously soft, human-scale landscape is an inspiration to artists, almost a law unto itself, creating works of art. In the same way, the streets and squares of historic cities and the facades that border them, with the buildings behind them, are so inclusive and beautiful that they can provide countless subjects for drawings and paintings. But the goal is not just to depict them. The experience of space and the exploration of formal solutions all develop the architects' knowledge of form and their experience of the psychology of space. It is definitely different from classroom teaching. Sometimes students need to be pushed out of their normal school routine. The classroom provides a physical space for teaching, the essence is brought by teachers and students working together. The atmosphere in the classroom is also the result of time spent together, work done and experiences. However, there can also be work done outside the classroom. The studio can be located in the corridors, lobby or garden of the university, as in our freehand drawing classes. But it can also be a whole city (Avci, 2018). The small town of Falerone in central Italy is an ideal location. Even a simple tourist trip can provide new and rich stimuli. Almost everything is different. Capturing the weather, the landscape, the language, the culture, even the road signs. We take everything in much more intensely. We also notice things we would walk past at home. This wealth of visual stimuli can be exhausting. That's what makes you tired first, it's not walking. The small hilltop town of Falerone is particularly beautiful. Its squares, buildings and the skyline of the town, visible from a distance, are also picturesque. Towards the sea, the cultural landscape of lower, agriculturally cultivated hills and valleys, and towards the rugged peaks of the Sibillini Mountains, the gradually returning natural scenery provides the setting that makes this town an ideal location for an artists' colony. A studio on an urban scale offers a completely different experience from a traditional classroom within the walls of a university.
We need to visit our new "studio". You need to look for a theme, to look for people drawing in other places. By walking, we also sense distances by using our muscles. Almost like with our eyes. So our muscles also act as sensory organs.

Moving away from the drawing table, you have a different tactile experience. It's different to caress a facade made of hand-thrown bricks than the plaster that is more common in Hungary. But we don't just sense with our hands. Even through the soles of our shoes, our feet can feel the unevenness of the roads. The brick ribs criss-crossing the cobbled, sloping streets require a different way of walking to avoid tripping over them. We can feel the streets. They are not as poor in stimuli as those with homogeneous asphalt pavement. Not for our eyes, not for our feet.

The lights are different. The Mediterranean sky, the colours of the brick architecture typical of the Marche, are not the same as anywhere else.

The sounds are unique too. The sound of cars passing on the street, of people talking, echoes off the walls in a way that is typical of the place. Every street, space and place has its own acoustic character.

The sounds of nature are different as well. Just think of the omnipresent "background noise" of cicadas.

The scents are different. The plants, the atmospheric conditions, the building materials are different. And of course, the smell of different food wafts from the kitchens to the streets.

Figure 2. The town of Falerone, Váli (2007)

The community

Another trigger for the artists' colony experience is the community. Creating together, living together is what defines the time we spend there. The community experience has two sides. The effect of the group members on each other, and the effect of the locals on us. We get in touch with "civil" people, not artists or students from our universities. The pace of life is different. The attitude to joy, to worry, is different. The schedule is different. For us, siesta is unusual. Late at night, the life begins in public spaces. But their use of public space is also different. They spend much more time in the streets and squares. It is the venue for great conversations, concerts, stage performances and even feasts. In addition to "civilians", we also have professional contacts. Painter Adelio Marini († 2019) had been our host for many years. He had often taught our students a technique he experimented himself, spray painting. Creative artist Sauro Cecchi has been actively involved in the organisation of our professional programmes. Ceramicist Paolo Nannini, art academy lecturer, has been sharing his expertise with the participants. Composer Silvio Catalini composed music for a cartoon made by the participants in the year of 2014. More precisely, film and music were created together, reflecting to each other.

The artists' colony has two effects, the influence between the accompanying artist-teachers and students, and the influence of the students on each other. I think it is important for students to get to know the activities and working methods of other artists. But it is equally important to learn about the insights, experiences and opinions of artists at other stages of their lives (in this case, art teachers).

Figure 3. Falerone Art Colony 2012, Exhibition at the Budapest University of Technology and Economics Váli (2012)

Conclusions

The Falerone Art Colony, although a separate identity, is intrinsically linked to a specific higher education course. It doesn't copy it, but creates a completely separate world, but adds to it where it needs to. The interaction is organic and back and forth. As the majority of the participants are BME architecture students, the knowledge and skills taught by the Department of Graphic, Form and Design are the main basis of the participants' artistic activity. Of course, it is also a task to get students out of the very rigid educational structure, from the world where tasks are handed out and collected, and to encourage them to create, to raise and express their own ideas, to implement them. The other direction of reciprocity is embodied in the following. Participation in an art camp is recognised by the Faculty within the framework of a creative course. Within the framework of this subject, students can earn credits. In addition, a number of research projects have been carried out in relation to the work of the art camps. Several high quality works were produced in the art section of the Science Student Circle. These are typically collaborative projects and research projects carried out by several students. Artists' colony work in design subjects is not just about centrally assigned topics. In several cases, students have independently chosen to take on a design project related to the Falerone Art Colony. This resulted in several diploma projects, which attempted to formulate a permanent building for the artists' colony.

Students also go beyond just completing the assigned task. They come up with their own proposals and in many cases develop them further, but no longer within the framework of the artists' colony. This independent activity gives us the hope that the art camp will not only enrich the participants' artistic experience, but also make them more open and accepting towards each other, more committed to the community and the environment, more empathetic designers and artists.

References

Dobó, M., Molnár, Cs., Peity, A., Répás, F. (1999). *Reality, Concept, Drawing in architectural drawing*. Műszaki Könyvkiadó.

Nemes, G. (2008), Application of the techniques of traditional and modern fine arts in the architectural graphics, *Periodica Polytechnica Architecture 2008/39/2*, pp. 59-66.

Avci, O. (2018). The City as a Studio. Architectural Education through Bodily Experience, Eurau 18, Alicante, *European Research in Architecture and Urbanism 9th Congress,* p. 123-129.Falerone Art Colony (2012), Falerone 2012. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=w0x0R9oU4GI

Falerone Art Colony (2014). *Falerone - Città animata*. Recuperado de: https://vimeo.com/121123775

Váli, I., (2016). *Colonia Artistica Falerone 2006-2016*. VIF Műterem.

MusicArte: Musictherapy as a pending subject

Beatriz Valiente-Barroso
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Cantabria, España
Instituto Clínico y de Investigación Multidisciplinar en Neurociencias (ICIIN), España
Colegio Salesianos Santander, España

Abstract
Musictherapy is a therapeutic technique through a multidisciplinary guided process based on the production and listening of music that allows building communication and communication and human interaction, connecting the emotions of the individual and the group and showing itself as an integral element of creativity. The ear is the organ most qualified of sensory stimuli, corresponding to 50% of brain activity. Among other things, it improves: the executive functions of the brain; short-term and long-term memory and concentration and learning; the cognitive and emotional system; copying mechanisms of stress and axiety; the connection between both cerebral hemispheres; the learning of other languages and the brain's focus and accuracy. This paper presents a PBL (Project Based Learning) applied in a Compulsory Secondary Center (Salesianos Santander) in the subject of Music, with the aim of desmonstrating its therapeutic applicationes in the classroom, as well as evidencing the importance of the existence of this subject in the academic curriculum of the branch of Health Sciences.

Keywords: musictherapy, PBL, health, teaching, didactics.

MusicArte: La musicoterapia como materia pendiente.

Resumen
La musicoterapia es una técnica terapéutica a través de un proceso pautado multidisciplinar basado en la producción y audición de la música que permite construir la comunicación e interacción humana, conectar las emociones del individuo y del grupo y mostrarse como un elemento integral de creatividad. El oído es el órgano mejor cualificado para los estímulos sensoriales correspondiéndole un 50% de la actividad cerebral. Entre otras cuestiones, mejora: las funciones ejecutivas del cerebro; la memoria a corto y largo plazo; la concentración y el aprendizaje; el sistema cognitivo y emocional; los mecanismos del afrontamiento del estrés y la ansiedad; la conexión entre ambos hemisferios cerebrales; la mejora del aprendizaje de otros idiomas y la mejora del enfoque y exactitud del cerebro. En este trabajo se presenta un ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) aplicado en un Centro de Educación Secundaria Obligatoria (Salesianos Santander) en la materia de Música, con el objetivo de demostrar sus aplicaciones terapéuticas en el aula, así como evidenciar la importancia de la existencia de esta materia en el currículo académico de la rama de Ciencias de la Salud.

Palabras clave: musicoterapia, ABP, salud, enseñanza, didáctica.

Introducción

La importancia de la música en la formación de la personalidad es incuestionable y una inclinación inherente e innata del ser humano. Su presencia a lo largo de la vida es una realidad. Tanto filogenética como ontogenéticamente es parte del acervo cultural. Es, por tanto, un hecho antropológico.

La música posee una dimensión humana, humanizadora y humanizante. De ahí que sea una disciplina integral e integradora. Permite la inclusión social en el aula, al tiempo que es fundamento para la mejora de capacidades en contextos de educación especial (Morgante, 2014), alumnos con necesidades educativas especiales, así como situaciones clínicas relativas a las capacidades e inteligencias interpersonales.

El aprendizaje musical estimula procesos cognitivos y cerebrales fundamentales para el desarrollo integral del ser humano. En especial, en un contexto científico y pedagógico en el que cobra cada vez más fuerza la neurociencia y la neuroeducación.

La neurociencia, incluso, se presenta como argumento fundamental para la defensa de la educación musical en los centros educativos (Peñalba, 2017). La música potencia la conexión de los hemisferios cerebrales. De hecho, existe en el cerebro un área específica dedicada a la cognición músical (Peretz & Coltheart, 2003). Las vibraciones acústicas afectan al ser humano a nivel celular. La teoría de cuerdas así nos lo indica.

La música es expresión y comunicación de las emociones. En este sentido, la música conforma una doble vía de comunicación. De un lado, la convierte en un hecho objetivable. Del otro, es medio de expresión de emociones, lo que le otorga su carácter subjetivo. En este sentido, constituye una realidad que el individuo va construyendo o deconstruyendo al compás de su evolución histórica y personal.

Toda experiencia emotivo-musical, como proceso cognitivo, es útil en tanto consolida cambios en el sistema nervioso central, como la plasticidad cerebral (Zatorre, 2012). A su consabida estimulación de la creatividad - clave para el desempeño de la vida y del propósito formativo- se añade el hecho de que potencia, igualmente, procesos curativos y terapéuticos. En la actualidad está cobrando cada vez más relevancia la música como instrumento terapéutico de primer orden desde una perspectiva clínica. Por lo que la musicoterapia es un reto formativo y necesario. De ahí que sea inseparable la síntesis pedagógico-terapéutica.

Desarrollo

A lo largo de las sucesivas páginas mostramos un Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) desarrollado a lo largo de un curso lectivo con alumnado de 4º de ESO en el Centro Educativo de Salesianos Santander, bajo el título MusicArte.

Para ello se ha empleado el portfolio como herramienta de enseñanza-aprendizaje en su aplicación docente: reflexión y metacognición. Este es perfectamente equiparable al informe clínico de intervención musicoterapéutica: reacciones físicas, emocionales, afectivas, sentimentales y creativas. Se han contado con dos sesiones semanales y, a pesar de tratarse de una intervención grupal se ha atendido al análisis individual de los resultados obtenidos en cada una de las tareas y actividades.

Metodología

Unidades didácticas o propuestas de intervención

Las propuestas didácticas de la enseñanza de la música como terapia en el marco competencial de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las inteligencias múltiples, está basada en una pedagogía activa fundamentada en actividades y tareas. En definitiva, en una intervención, en clave Método

Cooperativo por Proyectos Servicio Multidisciplinares. Muchos de estos proyectos responden a una pedagogía dialógico-holística: música-plástica; música-educación física, música-cine; música-historia del arte; música-historia, música-lengua, música-matemáticas….

Y, entendemos como base el aprendizaje significativo que proporciona el paso de la práctica en el aula a la salida del ámbito profesional. Sin duda, uno de nuestros objetivos principales es aprender a ser consciente de la importancia pedagógica y curativa de la música desde la perspectiva clínica multidisciplinar: neurología, arteterapia, fisioterapia…

Compatibilizar los aspectos didácticos con los terapéuticos es una cuestión compleja. Si bien, esta constituye nuestra premisa esencial. Por y para ello, se han valorado interesantes planteamientos. De este modo, siguiendo Pereyra, la diferenciación metodológica musicoterapéutica nos permitiría agrupar las unidades didácticas e intervenciones en funcionales, receptivas, activas y privadas.

Las inteligencias múltiples de Howard Gardner, entre las que se encuentra la propia música, conforma un elemento esencial en la planificación. Se observa que la música se encuentra interconectada con el resto de las inteligencias múltiples: corporal-cinestésica, interpersonal, lingüístico-verbal, lógico-matemática, naturalista, intrapersonal y visual-espacial. Vamos a vascular sobre ellas dado el carácter multidisciplinar de nuestro planteamiento, teniendo en cuenta la materia específica con la que la música esté trabajando en cada momento.

Asimismo, no olvidamos el método BANPE, acrónimo de Biomecánica, Anatomía, Psicología, Neurociencia y Etnomusicología. Por todo ello, consideramos como primera premisa otorgar importancia a dos pilares fundamentales dentro de todo el proceso, el yo y el otro. En otras palabras, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal.

Propuestas

Entre las acciones concretas llevadas a cabo se encuentran la intervención privada o individual, receptiva, activa y funcional. El punto de partida consiste en conocer el impacto y el grado de ajuste y adecuación de la terapia con el sujeto. A partir de ahí se desarrolla una historia de vida o biografía musical, la realización de un musicronograma, música y pensamiento visual, audición y escucha activa, alteridad y la mirada en el Otro, música y TIC, composición y comunicación musical, metamúsica, música desde una mirada holística y sonoterapia.

Conclusiones

La musicoterapia es una disciplina necesaria tanto en el campo de la educación como en la clínica. Permite tanto el desarrollo del discente en el ámbito de la neuroeducación como su utilidad en el ámbito de la salud y en el tratamiento de patologías específicas.

La motivación es doble: desarrollar una materia coherente para el aprendizaje de las artes musicales, y otorgar a la Musicoterapia la entidad propia al convertirse en método ejemplificador de terapia para ser empleado en otros niveles educativos superiores.

La musicoterapia debería ser considerada materia de estudio en los currículos académicos tanto de enseñanzas medias como, especialmente, dentro de Grados universitarios relacionados con las Ciencias de la Salud. Su implementación *per se* es altamente positiva para quien lo recibe, ya sea discente o paciente.

Agradecimientos

Mi más sincero agradecimiento al Colegio Salesianos Santander por permitirme llevar a cabo esta experiencia educativa, y al Instituto Clínico y de Investigación Interdisciplinar en Neurociencias (ICIIN) por motivar este trabajo.

Referencias

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples* (Vol. 46). Barcelona: Paidós.

Morgante, B. (2014) La pedagogía musical como integrador social para la discapacidad. *Pensamiento, palabra... y obra* 11.

Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, *14*, 109-127.

Peretz, I., Coltheart, M. (2003). Modularity of music processing. *Nature Neuroscience*, (6), 688-691.

Pereyra, G. (2013). *Musicoterapia. Iniciación, técnicas y ejercicios*. Barcelona: Taller de música. Ma non troppo.

Pérez Herrera, M. A. (2009) Una pedagogía dialógica desde la educación artística-musical. El Artista (6), 60-72.

Pons Terrés, J. M., Romero Naranjo, A. A., Romero Naranjo, F. J., Crespo Colomino, N., Liendo Cárdenas, A. (2014). Estimulación de la atención dividida: Didáctica de la Percusión Corporal–Método BAPNE.

Zatorre, Robert; Cerebro, (30 de abril de 2012). Música e inteligencia artificial. Conferencia dada en el ciclo *El cerebro invade la ciudad*; Barcelona.

Creative thinking in musical composition: strategies to stimulate, develop, and optimize it

Dr. Mauricio Beltrán Miranda, Jonathan Abdiel Díaz Pérez
Universidad Autónoma de Querétaro, México

Abstract
The notion of *creative thinking* has remained as a subject of difficult assimilation in educational institutions at a higher level. Hence the importance for students of creative disciplines in general to have a better understanding on how creativity works and how they can improve and optimize their own creative processes. This text focuses primarily on meeting this need of university students who are just starting in the practice of musical composition; however, the general ideas can easily be transferred to other artistic disciplines. Our main intention is to propose a guide of strategies aimed at stimulating, developing, and optimizing the creativity of students from the understanding of creative thinking based on some of the most relevant theories on creativity as well as from our own experience as university academicians. The design of the strategies includes aspects as those of a personal nature, such as time management, will, self-discipline and optimism; those of an external nature, such as the work environment; and those of the creative process proper, such as the notion of convergent and divergent thinking and the alternation of the open and closed modes of operation.

Keywords: creativity, music, composition, education.

El pensamiento creativo en la composición musical: estrategias para estimularlo, desarrollarlo y optimizarlo

Resumen
La noción de *pensamiento creativo* se ha mantenido como tema de difícil asimilación en las instituciones educativas a nivel superior. De ahí la importancia de que los estudiantes de las disciplinas creativas en general conozcan cómo funciona la creatividad y de qué manera pueden lograr mejorar y optimizar sus propios procesos. El presente texto se enfoca primordialmente en atender esta necesidad de los estudiantes universitarios que se inician en la práctica de la composición musical; sin embargo, las ideas generales se pueden trasladar fácilmente a otras disciplinas artísticas. Nuestra intención primordial es la de proponer una guía de estrategias encaminadas a estimular, desarrollar, y optimizar la creatividad de los estudiantes a partir de la comprensión del pensamiento creativo basándonos en algunas de las teorías más relevantes sobre creatividad, así como en nuestra propia experiencia como académicos universitarios. El diseño de las estrategias incluye aspectos como los de tipo personal, como es la gestión del tiempo, la voluntad, la autodisciplina y el optimismo; los de tipo externo, como es el entorno de trabajo; y los propios del proceso creativo, como es la noción de los pensamientos convergente y divergente y la alternacia de los modos de operación abierto y cerrado.

Palabras clave: creatividad, música, composición, educación.

Introducción

El presente trabajo se realizó a partir de una perspectiva holística y multidimensional, tomando en cuenta los hallazgos fundamentales del estudio científico de la creatividad y las experiencias propias de personas consideradas como de alto perfil creativo, así como nuestras propias experiencias como académicos e investigadores universitarios dentro de las áreas de la música y la composición. Consideramos que la serie de estrategias planteadas aquí ayudarán a las y los jóvenes estudiantes de composición a aprovechar mejor los recursos a su disposición, con la intención de optimizar sus procesos creativos y así obtener los mejores resultados posibles en su labor creadora.

El estudio de la creatividad

Hasta el siglo XV, la creatividad (latín: *creare*) estaba asociada con lo divino, para lo cual se usaban términos como *ars* y *artis*. No fue sino hasta el año 1875 que por primera vez surge el término "creatividad". Fue el historiador Adolphus W. Ward quien, en su libro *History of Dramatic English Literature*, lo usó para referirse a la "creatividad poética" de William Shakespeare (Glăveanu y Kaufman, 2019, p. 6).

El estudio moderno de la creatividad cobró un ímpetu notable a mediados del siglo XX, impulsado por las investigaciones del psicólogo estadounidense Joy P. Guilford y su noción acerca del *pensamiento divergente*. Además de la psicología, el tema ha sido abordado desde múltiples perspectivas y disciplinas académicas, como son los estudios empresariales y organizacionales, los educativos, los cognitivos, los sociológicos, los filosóficos, y, más recientemente y en forma muy pronunciada, los neurocientíficos. No obstante la gran cantidad de aportaciones producidas por los estudiosos del tema es todavía imposible hablar de una definición realmente consensuada del término *creatividad*. Nosotros partiremos de la idea expuesta por Peter Webster acerca del pensamiento creativo en música: "es la participación de la mente en el proceso activo y estructurado de pensar en el sonido con el fin de producir algún producto que sea nuevo para el creador." Webster impulsó la noción de *pensamiento creativo* para diferenciarla del término de uso común *creatividad*, con la intención de poner énfasis en el proceso mental en sí, requerido para producir un producto creativo (Webster, 2002).

Durante la década de los 1990, Robert Sternberg y Todd Lubart desarrollaron la que denominaron "teoría de la creatividad como inversión". De acuerdo con sus observaciones, las personas más creativas tienen la habilidad de reconocer el potencial intrínseco en ideas poco o nada valoradas por el resto de la gente; esto los motiva a trabajar intensamente para desarrollarlas y convertirlas en productos creativos, que, ahora sí, atraen el interés del público, confiriéndoles verdadero valor. Sternberg y Lubart reconocen los siguientes seis recursos que emplean las personas creativas:

- *Habilidades intelectuales.* Es la capacidad de afrontar un problema desde distintas perspectivas, la habilidad de reconocer cuál de seas diferentes ideas es conveniente desarrollar, y la habilidad contextual para persuadir a otros para interesarse en nuestras ideas o productos.
- *Conocimiento.* Las y los compositores debe conocer su campo lo suficientemente bien para poder desarrollar sus productos.
- *Estilos de pensamiento.* Sternberg utiliza el término "pensamiento legislativo" como un símil del "pensamiento divergente" de Guilford, y también lo considera como uno de los ingredientes principales del pensamiento creativo.
- *Personalidad.* Numerosas investigaciones han hecho evidente la importancia de ciertos rasgos de personalidad en las personas creativas.
- *Motivación.* Es otro recurso esencial para la creatividad.
- *Entorno.* Un entorno motivante y estimulante, en el que existan personas que reconozcan las ideas creativas de sus pares es el ámbito ideal para realizar trabajo creativo.

Investigadores como Barron, Torrance, Sternberg, Gardner, y Csikszentmihalyi, han estudiado la creatividad a partir de la personalidad. A partir de la generalidad de sus resultados, podríamos sintetizar los rasgos más característicos de las personas creativas así: autonomía, intuición, curiosidad, confianza en sí mismo, gusto estético, tendencia al juego, perseverancia, visión, motivación, sensibilidad, y capacidad para asociar ideas en forma poco usual.

Estrategias para los nuevos estudiantes de composición

A continuación, presentamos un conjunto de estrategias encaminadas a estimular, desarrollar, y optimizar la creatividad de los estudiantes de composición musical a partir de la comprensión del pensamiento creativo. Podemos dividir nuestras estrategias en tres grupos: estrategias de ámbito (físico y social), estrategias de proceso, y estrategias complementarias.

Estrategias de ámbito (social y físico)

Un entorno de trabajo adecuado debe contar con los siguientes requisitos de carácter físico.

- *Entorno social estimulante.* Muchas veces los entornos académicos o artísticos tradicionales no alientan las muestras de alta creatividad. Ken Robinson y Lou Aronica (2009) insisten en la importancia de que los jóvenes encuentren su propia "tribu", es decir, el entorno formado por un grupo de personas que practiquen su misma disciplina y que se entusiasmen con las ideas de sus integrantes.
- *Espacio suficiente.* Es importante contar con un espacio lo suficientemente amplio y estimulante para poder trabajar cómodamente.
- *Aislamiento e iluminación adecuados.* Es necesario aislar lo más posible el ruido exterior al lugar de trabajo. Una buena iluminación (preferentemente natural) ayudará a no tener que forzar la vista.
- *Mobiliario pertinente.* Un buen escritorio liso y suficientemente amplio para poder escribir partituras, y una silla de trabajo cómoda (aunque no demasiado).
- *Herramientas mínimas necesarias.* La configuración del piano lo hace el instrumento ideal para probar sonoridades, pasajes con cualquier tipo de textura. Se puede escribir con la ayuda de programas digitales de notación musical o a mano, utilizando hojas pautadas y lápiz.

Estrategias de proceso

Reconocer cómo funciona la creatividad es el primer paso para poder implementar estrategias que potencien la labor compositiva.

- Pensamientos convergente y divergente. De acuerdo con Joy Guilford, la creatividad se manifiesta a través del llamado "pensamiento divergente", que es la habilidad para la formulación de soluciones alternativas, en contraposición al pensamiento convergente, que implica la reproducción y memorización de aprendizajes hechos. La alternancia de ambos modos es indispensable en el proceso de la composición musical. John Cleese, ha insistido mucho en la importancia de alternar estos dos modos de pensamiento durante el trabajo creativo, sólo que él los denomina "modo abierto" y "modo cerrado", siendo equivalentes a los pensamientos divergente y convergente, respectivamente (Cleese, 1991). El proceso creativo normalmente inicia en el modo abierto, cuando estamos dispuestos a imaginar distintas posibilidades para

una intención artística. En cuanto encontramos un camino o solución que nos parezca valioso, cambiamos al modo cerrado.

- Gestión de un trabajo enfocado. El escritor y académico Carl Newport considera que la concentración sin distracciones no es un hábito sino una habilidad; y que para desarrollarla es necesario practicarla con regularidad (Ryder, 2019).
- Tiempo asignado a la sesión de trabajo. Para el escritor Mason Currey, la rutina de trabajo creativo se traduce en una fina explotación de cuatro recursos limitados, de los cuales el tiempo es más limitado de los cuatro; los otros son la fuerza de voluntad, la autodisciplina, y el optimismo (Currey, 2013).
- Tiempo dedicado a la búsqueda de una solución. Durante los periodos de tiempo en modo abierto, es normal sentir cierta ansiedad por encontrar la mejor solución creativa a un problema, lo antes posible. Una característica común en las personas creativas es que poseen un alto nivel de perseverancia y toleran más esta ansiedad.
- Aparentes callejones sin salida. Los psicólogos Ante Fulgosi y Joy Guilford (1968), comprobaron la noción de “incubación” como una fase adjunta y efectiva del proceso creativo. Esta sucede cuando el artista creador se separa temporalmente de su trabajo concentrado y dirigido, llevando a cabo actividades distintas a su disciplina. En la incubación, el subconsciente llega a soluciones que la mente consiente no es capaza de encontrar.

Estrategias complementarias

Tienen que ver con el cuidado de nuestra salud física y mental.

- *Comer bien.* Una dieta sana y balanceada contribuye a mantener una buena salud y a sentirse lo mejor posible.
- *Dormir bien.* Un buen descanso es fundamental para mantener el bienestar físico y emocional. Si dormimos bien, nuestro desempeño creativo también mejora.
- *Hacer ejercicio en forma regular.* Realizar ejercicio aeróbico mejora la salud cardiovascular y estimula la liberación de neurotransmisores como la serotonina y la dopamina.
- *Reducir el estrés.* El proceso creativo se puede ver afectado cuando nos sentimos estresados o angustiados. En esos momentos, se libera cortisol, una hormona que inhibe la creatividad (Yaros, 2018).

Conclusiones

El funcionamiento del proceso creativo es en general poco comprendido incluso por los mismos compositores, por lo que resulta imprescindible abordar el tema en los ambientes académicos. Consideramos que la serie de estrategias planteadas aquí podrán ayudarán a las y los jóvenes estudiantes de composición a aprovechar mejor los recursos a su disposición, con la intención de optimizar sus procesos creativos y así obtener los mejores resultados posibles en su labor creadora. A la vez, esperamos que este trabajo pueda inspirar a la elaboración de otros proyectos con inquietudes similares, y que contribuya a que se inicie pronto una verdadera reflexión colegiada con miras a incluir el tema del pensamiento creativo en los currículos de los programas de disciplinas artísticas a nivel superior.

Referencias

Cleese, J. (1991). Creativity in Management. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=Pb5oIIPO62g

Currey, M. (2013). Daily rituals: How artists work (First edition.). Alfred A. Knopf.

Fulgosi, A., Guilford, J. P. (1968). Short-Term Incubation in Divergent Production. *The American Journal of Psychology, 81*(2), 241–246.

Glăveanu, V. P., Kaufman, J. C. (2019). Creativity: A historical perspective. En Kaufman & R. J. Sternberg (Ed.), *Cambridge handbook of creativity* (2a ed., pp. 11–26). Cambridge University Press.

Newport, C. (2016). *Deep Work. Rules for focused success in a distracted world.* Grand Central Publishing.

Robinson, K., Aronica, L. (2009). *The Element: How Finding your Passion Changes Everything*. Penguin Books.

Ryder, L. (2019, junio 25). *Mejora tu productividad aplicando el método de deep work.* Una entrevista con Cal Newport. Recuperado de: https://blog.trello.com/es/deep-work

Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creative Research Journal, 18*(1), 87–98.

Webster, P. R. (2002). Creative Thinking in Music: Advancing a Model. En *Creativity and music education* (pp. 16–33). Canadian Music Educators' Association.

Yaros, J. (2018). *Conditioning your mind: To fuel creativity* (1st edition.). Smart Business Network.

Cherish our Earth. Smart-ecology educational project through art skills

Paula Gómez-Vela[1], Eva Jechimer[2]
[1] *Vela Design, Spain*
[2] *Universidad de Alcalá, Spain*

Abstract
Paradigm shift towards caring for the planet Earth is necessary and urgent. In the First World, we have a generation of highly technologized young people with certain ideals of the meaning of life and justice but most of them feel that they cannot alter the course of events. The best way to take care of our environment is to educate the agents who will make the decisions in the future: our children. There are many courses, activities, educational materials and policies that contribute to this improvement. However, most of them do not propose a complete program to help, on the one hand, to make children understand how we got to this point and, on the other, what we can do to change the course of events proactively. The smart-ecology project "Caring for Earth" uses art as a mediator between the reality and the solution generating initiatives that are nourished by literature, drawing, painting, sculpture and architecture.

Keywords: education, ecology, art, critical thinking, creativity.

Cuidar a Earth: proyecto educativo de ecología inteligente por medio de habilidades artísticas

Resumen
Es necesario y urgente un cambio de paradigma hacia el cuidado de la Tierra. Tenemos ante nosotros, en el primer mundo, una generación de futuros adultos altamente tecnologizada y con ciertos ideales del sentido de la vida y justicia. El mejor modo de cuidar nuestro entorno es educando a los agentes que tomarán las decisiones en el futuro: los niños y las niñas. Existen cursos, actividades, cuentos, vídeos y políticas que contribuyen a esa mejora. Sin embargo, la mayoría no propone un programa completo que ayude, por un lado, a hacer entender a los escolares cómo hemos llegado hasta este punto y, por otro, qué podemos hacer para cambiar el rumbo de los acontecimientos de forma proactiva. El proyecto de ecología inteligente "Cuidar a Earth" utiliza el arte como intermediario entre la realidad y la solución generando iniciativas que se nutren de la literatura, el dibujo, la pintura, la escultura y la arquitectura.

Palabras clave: educación, ecología, arte, pensamiento crítico, creatividad.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

En España, la llamada "Generación Z" (los nacidos entre 1994 y 2010) ha crecido con la tecnología digital (Feixa, 2006), en plena una crisis económica y sanitaria y su relación con el dinero y concepto de posesión ha cambiado (Albalat, 2022). No adquieren música en soporte físico, ni libros, ni consultan enciclopedias para hacer sus trabajos escolares (Pérez Escoda *et al.*, 2016). Habitualmente ven tutoriales en Internet, se inspiran en las redes sociales y compran online. Viven en un mundo multirracial y multicultural. Cuentan con habilidades y conocimientos que otras generaciones previas no tenían y a muchos le mueve la justicia, el cuidado del planeta y la oportunidad de crear un mundo mejor.

Partiendo de esta base positiva y reconociendo la obligación de cuidar nuestra casa común para permitir una vida saludable a las generaciones venideras, nació el proyecto de ecología inteligente "Cuidar a Earth" que tomó como eje central la idea de que esta generación tal vez esté especialmente dotada para liderar la recuperación de la salud de la Tierra y solo necesita la formación adecuada para conseguirlo.

El origen del proyecto se remonta al año 2014 cuando sus creadoras se plantearon la necesidad de concienciar a los alumnos de Educación primaria de un colegio de Madrid. Ante la dificultad de encontrar material educativo sobre ecología que fomentase el espíritu emprendedor de los alumnos y alumnas, crearon y pusieron en marcha el proyecto educativo "Cuidar a Earth" para que, por medio de disciplinas artísticas como la literatura, el dibujo, la pintura, la escultura y la arquitectura el alumnado reflexionara sobe los problemas de su entorno y promoviera la sostenibilidad.

La base teórica del proyecto se alinea con el programa general de las Naciones Unidas para conseguir los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) (Naciones Unidas, 2022) y la iniciativa de la UNESCO dedicada a la educación para el desarrollo sostenible (EDS) para promover entre el alumnado más joven habilidades para enfrentar los problemas acuciantes de la vida en el siglo XXI. La UNESCO aspira a integrar los valores inherentes al desarrollo sostenible en todos los aspectos del aprendizaje para promover cambios en el comportamiento que nos lleven a una sociedad más eco-eficaz y más justa. La EDS es un proceso de aprendizaje basado en ideas y principios subyacentes a la sostenibilidad que abarca experiencias y programas que apoyan cinco clases de aprendizaje para facilitar el desarrollo humano: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir, aprender a hacer y aprender a transformarse uno mismo y a la sociedad (UNESCO, 1997).

Cuidar a Earth: arte y sostenibilidad

La hipótesis del proyecto inicial es que los escolares pueden ser agentes clave de la mejora de la vida en el planeta si se despierta su sensibilidad y esto último se consigue a través de las artes (Dewey, 2008). Al plantearse como proyecto educativo dentro del ámbito curricular de Educación primaria, se utilizaron las asignaturas de Lengua castellana, Lengua inglesa, Plástica y Ciencias sociales para poner en práctica esta intervención. Durante un trimestre, el proyecto se llevó a cabo de forma programada en los cursos de tercero y cuarto y culminó con un proyecto de diseño conjunto de una ciudad sostenible.

Desde el punto de vista artístico, el viaje hacia la conciencia ecológica del alumnado comienza con la lectura de un cuento ilustrado creado específicamente para ello. Tanto el texto como los dibujos sirven para despertar la primera necesidad de querer modificar lo que está ocurriendo. La literatura y las artes visuales son tanto el detonante del comienzo de la conciencia como el principio de la solución. Tras esta primera fase, los participantes ya están preparados para actuar, pero aún no saben cómo. Las actividades guían de forma paralela el aumento de la conciencia ecológica y la sensibilidad artística. Se propone crear soluciones partiendo de desechos (material reciclado) y los alumnos y alumnas

comienzan a diseñar sus propuestas paso por paso. Primero, en papel dibujando sus ideas sin poner límite a su imaginación. En esta fase, se enseñan técnicas artísticas para que todos los alumnos y alumnas sean capaces de expresar sus pensamientos de forma gráfica acompañando los bocetos de breves explicaciones, rótulos o etiquetas.

Los materiales reciclados van a tener una segunda vida en la siguiente fase del proyecto. Los niños y las niñas aprender a ver el objeto de otra forma, como los artistas miran el potencial de un material para expresar su creatividad (Alsina *et al.*, 2008). Durante varias semanas, se trabaja en el aula esta transformación primero de forma individual y luego colectiva. Poco a poco, cada clase va imaginando su ciudad ideal y creando elementos para ella supervisados desde el punto de vista arquitectónico para crear soluciones posibles a problemas reales. El diseño basado en la evidencia apoya que una buena arquitectura que proporcione contacto con la naturaleza (biofilia), puede colaborar tanto en el bienestar de las personas como en su salud. También, estudios recientes apoyan el efecto beneficioso del empleo del color como instrumento para el cambio de percepción y la mejora del bienestar de las personas (Gómez-Vela *et al.*, 2020). En la penúltima fase, tenemos una ciudad creada por cada grupo, pero estas urbes hechas de material reciclado e imaginación se van a unir ¿cómo? Un río es la vía de comunicación entre ellas.

Ocupar un espacio vacío para mostrar un trabajo artístico necesita también de preparación de conciencia espacial. Todos los participantes aprenden a ensamblar las diferentes maquetas y a crear un espacio para exponer la obra realizada. Los alumnos y alumnas tienen que explicar al resto de la comunidad escolar el porqué de su proyecto, cómo lo han realizado y, sobre todo, la importancia que tiene para nuestra sociedad.

Conclusiones

El Proyecto “Cuidar a Earth” se ha llevado a cabo en dos ocasiones distintas con diferentes alumnos y alumnas en un centro escolar al norte de la Comunidad de Madrid y en ambas intervenciones se han observado resultados positivos en diversos aspectos. El primero, en cuanto a la consecución de un cambio de pensamiento en el alumnado que pasa de la idea de que “nosotros no podemos hacer nada. Son los políticos o el presidente del gobierno los que tienen el poder de cambiar” a asumir la capacidad y responsabilidad de la acción. Respecto a los resultados relacionados con el arte, se ha observado que los alumnos y alumnas han valorado las actividades de creación como vía de expresión, no solo de sus sentimientos si no de su capacidad de análisis y reflexión, así como de también de trabajo en equipo. Por último, se ha comprobado que el uso de recursos literarios y textuales inspira y organiza el pensamiento de los niños y niñas (Jechimer, 2022). El relato creado para el proyecto como modelo inicial fue revisitado durante toda la intervención y los participantes valoraron mucho tenerlo disponible para su relectura. En cualquier caso, sería necesario poder llevar a cabo este proyecto en otros centros de distinta naturaleza y localización para recoger más datos con el fin de mejorar tanto los materiales utilizados en la intervención como la consecución de los objetivos propuestos.

“Cuidar a Earth” ha demostrado que los proyectos multidisciplinares son una de las claves para mejorar la educación. Integrar las disciplinas artísticas como conectores problema-solución genera una mayor comprensión de las cuestiones planteadas y guía la creatividad de los niños y niñas hacia aspectos mucho más prácticos que hacen posible resolver con éxito las dificultades.

Un alumno escribió en uno de sus diseños: “hago un tejado verde para devolverle a Earth la hierba que le quitamos al hacer la casa”. Su propuesta sintetiza perfectamente el espíritu de este proyecto: ecología responsable, arte y creatividad.

Figura 1. Portada del cuento Cuidar a Earth

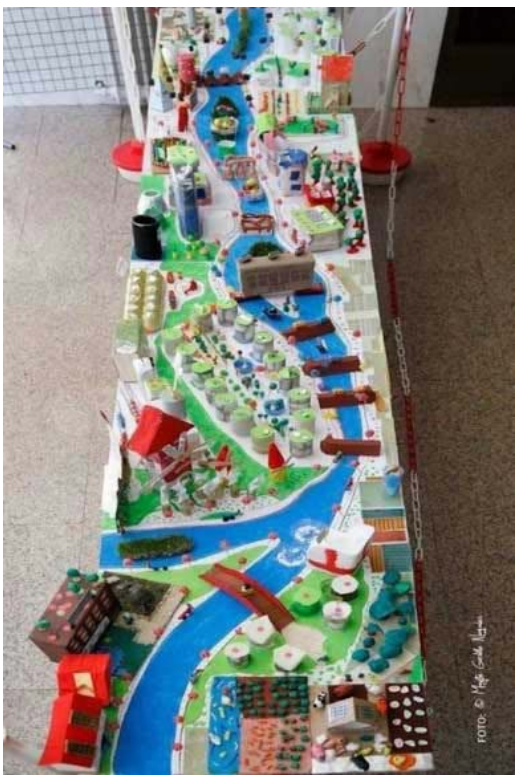


Figura 2. Ciudad sostenible creada por alumnos de Educación primaria del Colegio Zurbarán

Figura 3. Maqueta y exposición de diseños creada por los alumnos del Colegio Zurbarán

Agradecimientos

Agradecemos profundamente a la dirección del Colegio Zurbarán de Colmenar Viejo (Madrid) y a todos sus docentes por haber permitido poner en práctica este proyecto en diferentes ocasiones y apoyar siempre las iniciativas de concienciación ecológica.

Referencias

Albalat, B. (2022). Milenial y generación Z: ¿por qué son la generación deprimida? The Conversation. Recuperado de: https://theconversation.com/milenial-y-generacion-z-por-que-son-la-generacion-deprimida-178431?utm_medium=email&utm_campaign=Envo%20medios%20ESPAA%201503&utm_content=Envo%20medios%20ESPAA%201503+CID_bacc78c9b8ef49a8c6a65937465e69f6&utm_source=campaign_monitor_es&utm_term=Enlace%20al%20artculo

Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A., Ibaretxe, G. (2009). *10 ideas clave: el aprendizaje creativo* (Vol. 11). Graó. Barcelona.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidos. Barcelona.

Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *4*(2), 21-45. Recuperado de: https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/47459/010672.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Gómez-Vela, P., Pérez-Ruíz, M., Hernández, M.F., Román, J., Larumbe-Zabala, E. (2020). Acute effect of orange chromatic environment on perceived health status, pain, and vital signs during chemotherapy treatment. *Supportive Care in Cancer, 28*(5), 2321-2329.

Jechimer, E. (2022). The literacy approach to improve EFL learning in primary education in CLIL contexts: An evaluation study. *Doctoral dissertation*. University of Alcalá.

Naciones Unidas (2022). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020.* Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DESA).

Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A., Fandos-Igado, M. (2016). Digital Skills in the Z Generation: Key Questions for a Curricular Introduction in Primary School. *Comunicar, 49,* 71-79. Recuperado de: https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=49&articulo=49-2016-07&idioma=en

UNESCO (1997). *Actividades de Educación Ambiental para las Escuelas Primarias*. Oficina Regional de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.

Eva Jechimer es maestra de lengua inglesa (Universidad Complutense de Madrid), master en educación bilingüe (Universidad de Alcalá) y doctora en Lenguas Modernas (Universidad de Alcalá). Trabaja en un colegio bilingüe como profesora de inglés en Educación primaria, en la Universidad de Alcalá y la Universidad Pontificia Comillas donde imparte docencia en los grados de Magisterio.

Paula Gómez-Vela es arquitecta superior, urbanista, master en Arquitectura Bioclimática y Sostenibilidad (Universidad Politécnica de Madrid), y doctora en Biomedicina especializada en entorno y salud (Universidad Europea). Ha recibido diversos premios en investigación en Arquitectura y salud. Trabaja en Vela Design Diseñando y Asesorando a organismos Públicos y Privados para mejorar la vida de las personas por medio de la arquitectura saludable.

Preparation of infographics as a motivational resource

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

Abstract
In university artistic education, the conception of the workshop is remarkable given that students acquire instrumental knowledge, as well as training for the use of basic tools of a conceptual and reflective nature. In this framework, the workshops have as one of their objectives, to stimulate experimental processes and favor their critical assessment, promoting the development of skills and abilities in the student. In fact, when fine arts students develop their personal project in Final Degree Projects and Final Master's Projects, they carry out an integral praxis in which they face a process that includes all the steps that extend from ideation to materialization of the work. In the process, them applies the acquired knowledge in a global way, using projective systems, technical and material knowledge, aspects of composition and contextualization, etc. In this context, the motivation and active participation of the students are constituted as fundamental elements in the process, which is why special relevance is given to the use of different methodologies in teaching that favor the involvement of the students in the subject of study. As well as the configuration of optimal communication channels and the establishment of relationships between the acquisition of knowledge and its practical application in the professional field and in real contexts. Therefore, our objective is aimed at the development and design of a program adapted to the circumstances of the subject and the context, through the selection of various devices and procedures that will allow us to communicate the contents in the best possible way to facilitate the teaching-learning process of students. One of the tools that has generated very good results in this process has been the incorporation of a program of proposals for the elaboration of infographics. Through them, different theoretical contents of the subject have been addressed and, in turn, an increase in student participation and motivation has been observed.

Keywords: motivation, university teachings, fine arts, methodology, infographics.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Elaboración de infografías como recurso motivacional

Resumen
En las enseñanzas artísticas universitarias, la concepción del taller es destacable dado que el alumnado adquiere un conocimiento instrumental, a la par que la capacitación para el uso de herramientas básicas de carácter conceptual y reflexivo. En este marco los talleres tienen como uno de sus objetivos, estimular los procesos experimentales y favorecer la valoración crítica de los mismos, fomentando el desarrollo de competencias y habilidades en el discente. De hecho, cuando el alumnado de bellas artes desarrolla su proyecto personal en Trabajos Final de Grado y Trabajos Final de Máster, lleva a cabo una praxis integral en la cual se enfrenta a un proceso que comprende todos los pasos que se extienden desde la ideación hasta la materialización de la obra. En el proceso aplica de manera global los conocimientos adquiridos, utilizando sistemas proyectivos, conocimientos técnicos y materiales, aspectos de composición y contextualización, etc. En este contexto, la motivación y la participación activa del alumnado se constituyen como elementos fundamentales en el proceso, razón por la que se otorga una especial relevancia al uso de diferentes metodologías en la docencia que favorezcan la implicación del alumnado en la materia de estudio así como la configuración de canales óptimos de comunicación y el establecimiento de relaciones entre la adquisición de conocimiento y su aplicación práctica en el ámbito profesional y en contextos reales. Por tanto, nuestro objetivo va dirigido a la elaboración y diseño de un programa adaptado a las circunstancias de la materia y del contexto, mediante la selección de diversos dispositivos y procedimientos que nos van a permitir comunicar los contenidos de la mejor forma posible para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Una de las herramientas que ha generado muy buenos resultados en este proceso, ha sido la incorporación de un programa de propuestas para la elaboración de infografías. A través de las mismas, se han abordado diferentes contenidos teóricos propios de la materia y, a su vez, se ha observado un incremento de la participación y motivación del alumnado.

Palabras clave: motivación, enseñanzas universitarias, bellas artes, metodología, infografía.

CIVAE 2022 | May 11 -12, 2022
4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

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

Preparation of infographics as a motivational resource

Elaboración de infografías como recurso motivacional

En el marco de una de las asignaturas impartidas se ha llevado a cabo una experiencia en la que se propone al alumnado la elaboración de infografías que sinteticen ideas y conceptos desarrollados en cada una de las unidades didácticas que configuran el programa.

A la hora de llevar a cabo la planificación de la asignatura hemos partido de diferentes prioridades formativas. Por un lado, concretar en un proyecto unas intenciones educativas y la forma de conseguirlas. Por otro, diseñar una serie de actividades a realizar que representen el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. En función de estas prioridades hemos centrado nuestra atención en generar y diseñar procesos de aprendizaje que permitan al alumnado desarrollar estrategias analíticas, críticas, reflexivas y creativas.

Con respecto al contexto, se trata de alumnado vinculado con el Grado en Bellas Artes, por lo que en su mayoría dispone de conocimientos relativos al manejo de herramientas relacionadas con la imagen y el diseño. No obstante, a la hora de incorporar la metodología señalada, hemos contemplado no sólo el nivel medio del colectivo de estudiantes matriculados en la asignatura, sino también los diferentes niveles presentados por el alumnado de forma aislada.

Actualmente son numerosas las herramientas que podemos encontrar en la web y que nos ofrecen la posibilidad de utilizar plantillas para la realización de infografías adaptadas a las necesidades de cada caso. Para la elaboración de las mismas podemos recurrir a: Canva, InVideo, Adobe Spark, Visme.co, Venngage.com, PiktoChart, Easel.ly, Nubedepalabras.es. No obstante, en numerosos casos el alumnado opta por llevar a cabo diseños personalizados derivados de los conocimientos adquiridos en el Grado en Bellas Artes.

El alumnado ha de desarrollar un trabajo final a modo de proyecto en el que incorpore los contenidos teóricos desarrollados a lo largo del curso. Los mismos, estructurados en unidades didácticas, son trabajados en el aula mediante el uso de diferentes metodologías, entre las que destacamos la elaboración de infografías. Las mismas son presentadas y puestas en común en el aula acompañadas de una exposición oral que sirve como pretexto para el inicio de un debate grupal.

Todas las actividades propuestas han sido resueltas sin que se haya producido el abandono de ningún estudiante. Asimismo, la presentación en el aula y la exposición para debate se ha cumplido en todos los casos en la fecha fijada. También se ha visto incrementada la participación del colectivo a la hora de exponer los resultados y la motivación se ha visto favorecida, ya que el alumnado ha realizado una muy buena valoración de estas prácticas. De hecho, si bien la actividad partía de la realización de una infografía para cada unidad didáctica, en el 50% de los casos el alumnado ha realizado más de una versión.

	Porcentaje
Presentación de la actividad propuesta	100 %
Cumplimiento con los plazos previstos	100 %
Participación en la exposición y debate oral	100 %
Valoración del alumnado	90 %
Motivación	50 %

Conclusión

Los resultados indican una mejora significativa en el aprendizaje, así como una mejora en la motivación del alumnado. Por tanto, entendemos que el uso de esta herramienta para la resolución de actividades relativas a contenidos teóricos supone una aportación metodológica que favorece la asimilación frente a otras basadas en procesos memorísticos.

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

art entorn Centro de investigación

Elaboration of didactic material. From digital design and manufacturing

Ángel López Ramos, Alejandro Bonnet de León
Universidad de La Laguna, España

Abstract
In many contexts of our daily life, there has been a revolution in the way of working and solving tasks through the use of new technologies. Thus, we believe that encouraging and implementing their use in education could help teachers to develop and elaborate their own innovative didactic materials. So, why not include digital design and manufacturing resources in Early Childhood Education? In the proposal presented here, digital design and fabrication technologies have been used to create three different didactic materials, adapted for use in the second cycle of Early Childhood Education. The material developed is used for learning Egyptian hieroglyphics. The first didactic material is a set of stamps made of foami, designed using Photopea and cut out with the Silhouette cutting plotter. With the stamps, each student was able to write his or her name with the Egyptian writing system in the form of hieroglyphics. Secondly, some stamps were made in relief of the aforementioned glyphs with the 3D printer, to then write with them on clay slabs. Finally, acetate stencils were cut out, also with the cutting plotter, with the same Egyptian motifs, to carry out an activity of painting with sponges on recycled paper. These didactic materials were put into practice with 20 students in a classroom of Early Childhood Education, who were working on the “Egypt” project. From the implementation of different activities, it was possible to assess that all the materials developed were suitable and beneficial for the students, verifying their ease of creation and use and the quality of the results.

Keywords: elaboration of didactic material, digital design and manufacturing, early childhood education, plastic expression.

Elaboración de material didáctico. A partir del diseño y fabricación digital

Resumen
En muchos contextos de nuestro día a día, se ha producido una revolución en la manera de trabajar y resolver las tareas a partir del uso de nuevas tecnologías. Creemos así que, fomentar e implantar su uso en la educación, podría ayudar al profesorado a desarrollar y elaborar materiales didácticos propios e innovadores. Así pues, ¿Por qué no incluir los recursos de diseño y fabricación digital en la Educación Infantil? En la propuesta que se presenta, las tecnologías de diseño y fabricación digital han sido utilizadas para la creación de tres materiales didácticos distintos, adaptados para su uso en el segundo ciclo Educación Infantil. El material elaborado sirve para el aprendizaje del sistema de escritura del antiguo Egipto. El primer material didáctico son unos sellos de estampación hechos de goma Eva, diseñados mediante Photopea y recortados con el plotter de corte Silhouette, con los sellos cada alumno pudo escribir su nombre con el sistema de escritura egipcio a modo de jeroglífico. En segundo lugar se realizaron unos sellos en relieve de los citados glifos con la impresora 3D, para posteriormente escribir con ellos sobre tablas de arcilla. Por último se recortaron unas plantillas de acetato, cortadas también con el plotter de corte, con los mismos motivos egipcios, para realizar una actividad de pintura con esponjas sobre papel reciclado. Dichos materiales didácticos fueron puestos en práctica con 20 alumnos de un aula de Educación Infantil, que se encontraban trabajando en el proyecto de “Egipto”. A partir de la puesta en práctica de distintas actividades, se pudo valorar que todos los materiales elaborados eran adecuados y beneficiosos para el alumnado, comprobando su facilidad de creación y uso y la calidad de los resultados.

Palabras clave: elaboración de material didáctico, diseño y fabricación digital, educación infantil, expresión plástica.

Agradecimientos

En primer lugar, agradecer al C.E.I.P Baldomero Bethencourt Francés, centro en el que se ha desarrollado la propuesta didáctica por abrirnos las puertas en todo momento y permitirnos llevarla a cabo sin ningún problema o dificultad. Por otro lado, agradecer a la tutora de aula y su alumnado de 4 años “C”, por su confianza, trabajo y apoyo en el transcurso y puesta en práctica de la propuesta didáctica que se ha desarrollado en su aula. Por último, a la Universidad de La Laguna, por la formación recibida durante los cuatro años de grado.

Referencias

Jorquera, A. (2016). *Fabricación digital: Introducción al modelado e impresión 3D*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9XmbDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=Tecnologias+de+-diseño+y+fabricación+digital&ots=7e-G_fDZaz&sig=qbnhjEcrUGLCzkvpC7o3yzovd1k#v=onepage&q=Tecnologias%20de%20diseño%20y%20fabricación%20digital&f=false

Cueva, C. L. (2017). *La fabricación digital y su aplicación en el ámbito de la educación superior universitaria.* Madrid: CEU Ediciones. https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/8436/1/Fabricacion_CovadongaLorenzo_EPSCEU.pdf

Bonnet de León, A. (2019). *Diseño y fabricación digital en entornos educativos: Estudio y validación de casos prácticos.* [Tesis de Doctorado, Universidad de La Laguna] RIULL-Repositorio Institucional. http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/23828

Gómez Pombrol, D. (2021). *Uso de tecnologías de diseño y fabricación digital como herramienta útil en Educación Infantil.* [Trabajo Final de Grado, Universidad de La Laguna] RIULL-Repositorio Institucional. http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/25380

Serrano Díaz, N., Pocinho, M., y Cantó Doménech, J. (2020). La impresora 3D y su uso en la formación de docentes. *Congreso Internacional de Investigación e innovación en educación infantil y primaria, España*. http://hdl.handle.net/10201/87612

CIVAE 2022 | May 11 -12, 2022
4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Ángel López Ramos
Alejandro Bonnet de León
Canarias, España

ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO A PARTIR DEL DISEÑO Y FABRICACIÓN DIGITAL

INTRODUCCIÓN

Actualmente, el uso de tecnologías de fabricación digital permite facilitar muchas de las tareas del día a día, pero ¿Por qué no incluir estos recursos en la Educación Infantil? Las herramientas de diseño y fabricación digital pueden ser de gran ayuda a la hora de desarrollar materiales didácticos propios e innovadores, que fomenten el aprendizaje significativo del alumnado.

En esta propuesta, se utilizó una Impresora 3D (Ender 3 Pro) y un plotter de corte (Silhouette Cameo 4). El software empleado para la realización de estos recursos fue: el editor de imágenes Online Photopea. Litophane, una aplicación Online que permite obtener relieves imprimibles a partir de imágenes. Para la impresión 3D, se utilizó el software de acceso gratuito Ultimaker Cura, y para la automatización del proceso de corte con plotter, la aplicación Silhouette Studio. Se ha de señalar que todas estas aplicaciones son gratuitas y accesibles, y no requieren de extensos conocimientos previos para su utilización.

Los materiales resultantes se probaron con alumnos de 2º curso de educación infantil, con quienes realizaron una serie de prácticas en las que tenían que reproducir distintos nombres con el sistema de escritura del antiguo Egipto. A partir de la realización de distintos ejercicios, se puso a prueba tanto la capacidad de utilización del alumnado de estos materiales, como la calidad de los resultados.

(Elaboración propia, 2022)

DESARROLLO

La primera actividad, consistió en que cada alumno, escribiera su nombre con el sistema de escritura egipcio a modo de jeroglífico, utilizando sellos de goma-eva entintados con témpera, y presionándolos sobre un papiro elaborado anteriormente. Las siluetas de cada glifo fueron cortadas en goma-eva blanca de 2mm con el plotter de corte Cameo 4 de la marca Silhouette. Después, se pegó cada una de las formas sobre una goma-eva de 4mm haciendo ésta de base del sello. En total, se elaboraron un total de 22 sellos.

(Elaboración propia, 2022)

La segunda propuesta, radicó en la escritura del nombre de un dios egipcio "Dios Ra" sobre planchas de arcilla, empleando el mismo sistema de escritura a partir de glifos, pero en este caso, utilizando unos sellos impresos en 3D. Para la elaboración de este material, cada una de las 22 siluetas o glifos, fue impresa tridimensionalmente utilizando una impresora Ender 3 Pro, y filamento PLA transparente. Posteriormente se pego cada una de las impresiones en tacos de madera de pequeño tamaño para facilitar el agarre del sello por parte del alumnado. Para finalizar dicho material, se incorporó en la parte superior de cada sello, una pegatina plastificada donde aparece el glifo y su letra correspondiente.

(Elaboración propia, 2022)

La tercera y última propuesta, consistió en el diseño y realización de un cartel con motivo del día de la mujer. En esta actividad se emplearon plantillas recortadas en acetatos transparentes de 180 micras en donde se efectuaron los cortes de los 22 glifos, usando nuevamente el plotter de corte cameo 4. Al igual que en materiales anteriores, cada una de las plantillas de los glifos tenia adherida una pequeña pegatina con el motivo del glifo y la letra que representa. Con ellas, los alumnos pudieron emplear pequeñas esponjas entintadas y reproducir el motivo del glifo de cada plantilla, haciendo presión sobre un soporte de papel reciclado elaborado ensesiones anteriores.

(Elaboración propia, 2022)

CONCLUSIONES

Las tres se desarrollaron sin mayor dificultad por parte del alumnado y sus resultados fueron sorprendentes teniendo en cuenta lo novedoso de los materiales elaborados a partir de diseño y la fabricación digital. Aun así, cabe destacar algunas de las dificultades que se presentaron durante algunas de las actividades: En el material elaborado para la primera propuesta, se debería haber empleado una superficie rígida y de mayor grosor para adherir las siluetas de los glifos, con el fin de facilitar la sujeción de los sellos, ya que se presentaron algunas dificultades a la hora de agarrar y estampar con estos materiales. De igual forma se ha de tener en consideración, que el alumnado de estas edades, aún se encuentra en pleno desarrollo de las habilidades psicomotrices finas, por lo que también sería apropiado realizar el soporte de las plantillas de acetato de la tercera actividad, en un tamaño algo mayor para facilitar su uso.

Por contra, el material elaborado para la segunda actividad, los sellos impresos en 3D, cumplieron perfectamente con su función y se presentaron totalmente apropiados para el alumnado, ya que en este caso, no tuvieron ningún tipo de problema en su uso, dado el tamaño del soporte de madera.

Para concluir, podemos decir que el uso de estas tecnologías de diseño y fabricación digital, aporta sendas alternativas para la creación de materiales didácticos innovadores y altamente personalizables, que además, resultan totalmente apropiados para trabajarlos con el alumnado de educación infantil.

(Elaboración propia, 2022)

Herd instinct, self-realization and Bildung

Mikko Ketovuori
University of Turku, Finland

Abstract
In recent years, research in arts education has expanded into new subject areas, such as environmental protection, minority issues and well-being, etc. The general impression in this debate seems to be that art is considered a panacea for all problems in society. It is noteworthy that the same topics are regularly featured on social media as well. It seems that the arts should follow their time rather than look to create something new on their own terms. Do the arts deserve their own ontology or are they just obedient servants of other things? In this article we look at the ideas that have influenced perceptions of both the arts and humanity starting from the era of Enlightenment and Romanticism to postmodernism. Paradoxically, the long history of pronounced individuality and self-realisation has led a situation where collectivism and group thinking are taking society in an increasingly authoritarian direction. If emotions complement the prevailing rational and individual-centred person and the purely rational worldview, a new balance could help improve the "excessive use of imagination" of our time.

Keywords: individualism, collectivism, herd instinct, arts education.

Instinto de rebaño, autorrealización y Bildung

Resumen
En los últimos años, la investigación en educación artística se ha expandido a nuevas áreas temáticas, como la protección del medio ambiente, las cuestiones de las minorías y el bienestar, etc. La impresión general en este debate parece ser que el arte se considera una panacea para todos los problemas de la sociedad. Cabe señalar que los mismos temas también se presentan regularmente en las redes sociales. Parece que las artes seguirían su tiempo en lugar de buscar o crear algo nuevo en sus propios términos. ¿Merecen las artes su propia ontología o son simplemente obedientes sirvientes de otras cosas? En este artículo analizamos las ideas que han influido en las percepciones tanto de las artes como de la humanidad desde la época de la Ilustración y el romanticismo hasta el posmodernismo. Paradójicamente, la larga historia de marcada individualidad y autorrealización ha llevado a una situación en la que el colectivismo y el pensamiento grupal están llevando a la sociedad en una dirección cada vez más autoritaria. Si las emociones complementan la persona racional y centrada en el individuo imperante y la cosmovisión puramente racional, un nuevo equilibrio podría ayudar a mejorar el "uso excesivo de la imaginación" de nuestro tiempo.

Palabras clave: individualismo, colectivismo, instinto de rebano, educación artística.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introduction

In connection to the arts, reference is often made to three transcendent values - truth, beauty, and goodness. Related research fields include logic, aesthetics, and ethics. Although the original concept of the “trinity of transcendence” has been modified from the writings of Plato and Aristotle, and the philosophy of Christian thinkers such as Thomas Aquinas, the context of aesthetic education was born much later. It was invented during the Enlightenment. In Germany, a new concept called *Bildung* was used referring to the ideal education, which referred to a civilized person with a harmonious personality reinforced by a moral and scientific orientation. Originally, the religious term from the 14th century (man as the image of God) was secularized, but still the word *Bild* (image) and its suffix *-ung* (becoming something) contained the idea of man’s duty to be perfect. To this end, the civilized (*gebildete*) man sought to develop all his gifts in a varied and equitable manner. A one-sided focus on just one thing, no matter how high a person was in their skills and knowledge, was essentially seen as an obstacle to become truly civilized. (Martin, 2017). These philosophical ideas reinforced the idea of an independent and responsible individual, who would serve society in the best possible way – by becoming himself.

The Era of self-realization

In the 19th century, the idea of a sovereign self was reinforced by liberalism and the idea of self-realization. This romantic idea gave individuals – instead of just fulfilling their duties – opportunities to dream of alternative futures. The arts and goals of education reflected this idealism. In a sense, the arts were seen as uplifting people and being an example of what life might be. As Oscar Wilde famously said, “Life mimics art much more, than art mimics life.” By this, he meant that things are, because we see them, and what we see and how we see them, depends on the arts that have influenced us. From an educational perspective, the task of the artist was to teach others to see the world through the lenses of art – not to tell them, what the world ought to be or really is.

The misconception of romanticism, however, was that this aesthetic shifted to other areas of life as well. For example, if ethics depended solely on independent imagination, multiple truths could be true simultaneously. What might be natural for arts, led to huge problems in other areas of life. If the truth depended only on “*Der Wille zur Mahct*”, brutal force could be used to settlement of disputes – and this was exactly what happened, as the “*Age of Extremes*” led to the two world wars. According to Eric Hobsbawm, for arts this meant several things:

> "...consisted largely in a series of increasingly desperate gimmicks by which artists sought to give their work an immediately recognizable individual trademark, a succession of manifestos of despair... or of gestures reducing the sort of art which was primarily bought for investment and its collectors ad absurdum, as by adding an individual's name to piles of brick or soil (’minimal art') or by preventing it from becoming such a commodity through making it too short-lived to be permanent ('performance art')…The smell of impending death rose from these avant-gardes. The future was no longer theirs, though nobody knew whose it was. More than ever, they knew themselves to be on the margin." (Hobsbawm 1994, 516–517).

By revealing the nature of reality, 20th century arts were no longer as attractive to the audience, as they used to be – perhaps, the picture was too truthful to be popular?

"Après le rêve" – the age of withering arts?

While the ideal of romantic worldview crumbled after the turn of the 20th century's, the idea that artists are both geniuses and at the same time, misunderstood, persisted in its existence. Later, the idea was also embraced by ordinary people, and it soon became the driving force of the consumer society. Paradoxically, competition for status between people and inherent "*mimetic desire*" (we desire what others desire because we imitate their desires) led to a situation where true individuality might been rarer than earlier. As consumers we are treated as individuals, but always in a similar way. In the end, we all look the same. The question is, why the liberal freedom does not guarantee diversity, but seems to drive people in similar directions? The possible answers are, as follows:

- Emphasis on individual self-realization undermines inter-community ties and commitment to communities. Natural connections to family and close people are replaced by celebrities and media-generated topics.
- Since many people are never content with the individual sovereignty they are supposed and claimed to have, they begin to search themselves by joining groups they feel they ought to belong to.

In short: by letting go of the original ideas of Enlightenment, the quest to be an independent autonomous person, the Western societies have entered from modernity to post-modernity and eventually to mass society. The paradox of this mass society is that, while our scientific worldview is based on logical, objective reason, our choices in life seem to rely on Romantic freedom of self-determination: *the idea that I am free to decide for myself what concerns me, rather than being shaped by external influences* (Taylor 1993, 27). However, the individual's problem is to ask difficult questions and turn their gaze from outside into their own soul. What are the ideas I am selecting from, which direction should I choose? Most people solve these problems by giving away their freedom and by joining larger groups, that is, identities. The human need for belonging is thus easily solved. How authentic this choice is, is of course another question: as social media algorithms increasingly affect us, these external forces are shaping our attitudes, thoughts, and the way we see the world. This, regardless of whether we notice it or not. Surprisingly few are willing to admit that this applies to them.

From excessive rationality to a more real worldview

As the study of social media and mass behavior progresses, the notion of rational individuality becomes increasingly unlikely. The new paradigm of the field will be based on the study of social mood, emotions and their effects on culture and society. For arts education, this will mean new possibilities and better times ahead, but before that, the old misconceptions concerning excessive rationality, and erroneous individuality must be abandoned.

Rationality

As all art educators know, the world is not based on words alone (epistemology), but reality, being, and becoming something are based on experience (ontology). The scientific logic that suggests that claims are either true or false cannot therefore apply to most everyday questions or the aesthetic world. Because rationalism is seen as related to reason and logic, things, which cannot be rationally explained are said to be irrational. If irrationality is to be avoided in every possible way, doubt about the arts is understandable. However, "baby does not necessarily have to be thrown with the bath water" to realize

that processes like intuition, anticipation, are something other than irrational. They are a-rational, meaning that they are independent of the realm of reason. They are based on the senses – and what is based on the senses, can be discussed, verified, and proven to be either true or false. This has nothing to do with irrationalism.

Individuality

The term *individual* is indivisible, a single human being, to which the prefix *indivi-* refers.

However, a suffix *-dual*, can be interpreted in two ways. The original meaning of duality refers to the human potential to do both good and evil. I interpret this as a person's innate characteristics being related to their relationship to the emotional climate of his environment, and the movements of surrounding social dynamics. This social mood is a shared state of mind that fluctuates in time dynamically between optimism and pessimism (Ketovuori 2022). This dualism is an indistinguishable and characteristic trait of being human.

Human beings as members of herd

According to the theory of socionomics, the driving force of society is based on the herd instinct that shapes the collective atmosphere of society. As most economists, historians, and sociologists assume that events determine the mood of a society, this theory assumes the opposite: the social mood determines the nature of social events. As an example: while we normally think that war makes people angry and afraid, Socionomic analysis shows that angry and frightened people start wars. In short: the social mood is the primary source of what is happening in the world. Because individuals do not choose where they live, what language they speak, and what opinions they have, they are completely dependent on their culture and the emotional environment in which they live. The most direct way to understand what this environment is like; is to study the art it produces. In this mission, the arts reflect the truth.

Herding instinct shaping the reality

Conclusions

If the theory of aesthetics is repealed as obsolete and the idea of education is replaced by individual expression or identity, what is left of arts education at all? From the point of rational worldview, we tend to explain our choices in the best possible way, that is, we rationalize our “individual” choices retrospectively. Unfortunately, this is the mechanism, how the arts educators have tried to justify the existence of their field, far too long. Let’s get real, no one practices arts to save the environment, help minorities, or promote well-being in society. These tasks belong for other professions. The meaning of art, no less, no more – is art.

Acknowledgments

The picture from the book cover (Laumavaiston varassa) by Aino Aulanko, Agile Publishing.

References

Martin. J. L. (2017). The birth of the true, the good, the good, and the beautiful: toward an investigation of the structures of social thought. *Reconstructing social theory, history and practice current perspectives in social theory*, *35*, 3–56. Recuperado de: https://home.uchicago.edu/~jlmartin/Papers/The%20Birth%20of%20the%20True,%20the%20Good,%20and%20the%20Beautiful.pdf

Hobsbawm, E. (1994). *The age of extremes. A history of the world 1914–1991.* Vintage books.

Ketovuori, M. (2022). *Laumavaiston varassa.* Agile publishing.

Taylor, C. (1993). *The malaise of modernity.* Canada Council for the Arts, Anansi.

Falerone Art Colony – Architecture Student Design Projects

István Frigyes Váli
Budapest University of Technology and Economics, Hungary

Abstract
The Falerone Art Colony was originally launched in 2006 as a summer school for the visual arts in Falerone, Italy. The majority of the participants in the summer drawing camps have been students of architecture at the Budapest University of Technology and Economics. In the summer drawing camps, students create artworks, drawings and paintings. The time spent in Falerone has inspired many to plan their university design projects in Falerone. In each case, the chosen theme for the projects addresses the problems of the local community. The revitalisation of the depopulated historic town centre, the preservation and even the growth of its population, became a necessity in the 2010s. The projects were primarily designed to address this. In addition to providing modern housing, we have integrated small businesses, cultural, entertainment and retail functions typical of the area. The town of Falerone was severely effected by the 2016 earthquake. Depopulation has taken a fatal turn. In the aftermath of the earthquake, the Artists' Colony also launched targeted architectural workshops. The students measured damaged buildings and then added new features as part of the university's design exercises. We have extended our operations outside of the town centre to the rural areas of Falerone. The sustainable future of damaged but salvageable farm buildings was addressed in workshops and university design courses.

Keywords: Falerone Art Colony, architect training, architecture workshop, earthquake, revitalisation.

Colonia de Artistas de Falerone – Planes de los estudiantes de arquitectura

Resumen
La Colonia de Artistas de Falerone se puso en marcha en 2006, originalmente como escuela de verano de artes plásticas, en la ciudad italiana de Falerone. La gran mayoría de los participantes en los campamentos de dibujo de verano de la colonia de artistas son estudiantes de arquitectura de la Universidad de Tecnología y Economía de Budapest. En los campamentos de dibujo de verano, los estudiantes crean obras de artes plásticas, dibujos y pinturas. El tiempo pasado en Falerone ha inspirado a muchos a planificar sus proyectos de diseño universitario en Falerone. En cada caso, se eligió un tema como objeto de los diseños que pretendía abordar los problemas de la comunidad local. En la década de 2010, se hizo patente la necesidad de revitalizar el centro histórico despoblado para preservar e incluso enriquecer su población. Los planes se diseñaron principalmente para abordar esta cuestión. Además de las viviendas modernas, se han incluido pequeñas empresas, funciones culturales, de recreación y comerciales típicas de la zona. La ciudad de Falerone se vio gravemente afectada por el terremoto de 2016. La despoblación tomó un giro fatal. Tras el terremoto, la colonia de artistas puso en marcha talleres de arquitectura específicos. Los estudiantes evaluaron los edificios dañados y, luego, colocaron en ellos nuevos elementos funcionales como parte de las tareas de diseño de la universidad. Hemos ampliado nuestras operaciones a las afueras del centro de la ciudad, a las zonas rurales de Falerone. El futuro sostenible de los edificios agrícolas dañados pero salvables se abordó mediante talleres y cursos universitarios de diseño.

Palabras clave: Colonia de Artistas de Falerone, formación arquitectónica, taller de arquitectura, terremoto, revitalización.

Introduction

The Falerone Art Colony is an artists' colony in Falerone, Italy. I founded it with the intention of managing the talents of architecture students at the Budapest University of Technology and Economics in the field of fine arts. Later, students of applied arts and fine arts were among the participants. My goal is to involve students from other art courses in the artists' colony, such as drama, music and art history students. In addition to the visual arts, architecture has also been included in the programme of the Artists' Colony. Architectural workshops allowed students to study the architecture of the area and prepare their academic design assignments.

Falerone Art Colony - Architecture Student Projects

Budapest University of Technology and Economics - Faculty of Architecture

The Budapest University of Technology and Economics (BME) is the most traditional institution of technical education in Hungary. The Faculty of Architecture was founded in 1873. It also offers a very strong arts education, unlike the other 7 faculties at the university. It teaches its students about the same emphasis on technical and artistic skills. There are actually two courses behind a degree: architecture and engineering. Students graduating here can find employment in different fields, such as architects, civil structural engineers, construction engineers or even urban planners.

In keeping with the dual, architectural-engineering nature of the architectural training, the faculty's eleven departments include, in simple terms, design, engineering and other subjects essential to architecture. The Department of Graphics, Form and Design teaches artistic and co-artistic skills in addition to traditional and modern visualisation techniques, and also offers courses in design subjects for the upper grades (Department Design, Comprehensive Design, Diploma Design Project). Since its foundation in 2006, the Artists' Colony has been strongly connected to the BME's architectural education through the department.

Department of Graphics, Form and Design

One of the eleven departments of the faculty is the Department of Graphics, Form and Design. In addition to teaching freehand drawing, the department also offers courses in graphic design, composition, modelling, colour theory, spatial art and interior design. The department also teaches architectural design subjects, including diploma design.The structure of the departmental foundation course is roughly as follows: it proceeds from a proportional representation of reality to the representation of an imaginary spatial world (Dobó, Molnár, Peity, Répás, 1999). The goal of the courses is to teach the use of visual tools for the architect's professional practice, i.e. for design, presentations, offline and online presentations (Nemes, 2008). The purpose is always architectural, even if the end result is often artistic. Because of the profile of the department, the teachers included not only architects but also painters, sculptors, craftsmen, and one of our architect colleagues was also a tenor at the Hungarian State Opera. Today, the teaching staff are exclusively architects and painters, but we also have interior designers and art historians who, although not directly involved in teaching, are currently contributing to the department's tasks.

Falerone – Marche Region – Architectural environment

The Falerone Art Colony is located in Falerone, a town of 3300 inhabitants in the Marche region of central Italy. Marche is little known even to Italians. Because of its unknown nature, the man-made environment, the settlements, the agricultural land structure and the cultural landscape have remained almost untouched. With the exception of the coastal strip and some of the more famous towns (Ancona, Loreto, Urbino), it is not a tourist destination. The Marche region is bordered by the Adriatic Sea to the East and the two thousand metre high peaks of the Appennines to the West. Between the two borders of the area, a hilly landscape, enriched by a multitude of towns and farms, defines the landscape. The soft curves of the hills and the towered silhouettes of the towns on them are strikingly beautiful.

With the exception of the mountains, building stone is difficult to access in the area. Therefore, the main material of construction is brick. This building material, which has been used continuously since Roman times, defines the appearance of towns and villages, as the facades are not plastered. Not only the facades of the houses, but also the helmets of the church steeples are covered with brick, no other material covers them. The exposed brick paving gives the settlements a uniform colour and character. In addition to the urban scale harmony, the beauty of the building material can also be seen in the details. Even the most complex architectural shapes could be created with specially manufactured moulded bricks for the facade sections. Approaching historical architectural forms in this way is an incredible experience for the knowledgeable observer.

Depopulation

Despite the beauty of the surrounding countryside and settlements, this area has also been affected by depopulation. To understand this, let's first look at what kind of settlements are typical in the area. The larger settlements are located on the coastal strip. In the interior, apart from one or two medium-sized towns, there are smaller settlements of only a few hundred to a few thousand inhabitants. But in many cases, these settlements have also become even more fragmented. There are some parts of the settlement (frazione), which consist of a few houses, sometimes quite far away. Lonely clusters of buildings on the extensive farmstead are scattered across the agricultural fields.

There are several reasons for depopulation. Agriculture and small-scale industry in the area do not require as many workers as they used to. Jobs, shopping and entertainment are more accessible in larger cities. Many people have therefore moved from the interior to the coast, to the more remote cities.

In addition to relocation, internal displacement is also common. Old buildings cannot always provide the level of comfort expected today. Transport is also difficult in hilltop towns. More distant jobs or shopping facilities are also more accessible from the settlements along the river valleys. Historic town centres offer beautiful views of the surrounding countryside, but there is limited easily accessible community or even private green space. Thus, in addition to out-migration, the shift in the centre of gravity of housing has resulted in the depopulation of historic town centres and farmland. Residents who moved but stayed put moved to the river valley, the main transport route. The depopulation process is a vicious circle. If the population in an area decreases, the quantity and quality of services will also decrease. This in turn will lead to further population decline, resulting in the closure of the remaining shops and services. In addition to these practical issues, there is also the human factor. Humans are social beings. No one wants to live in a deserted settlement. *„Studies from all over the world illuminate the importance of life and activity an urban attraction. People gather where things are happening and spontaneously seek the presence of other people."* (Gehl, 2010).

Falerone has also lost 40% of its population in the last hundred years. Many of those who lived on farms in the historic town centre moved to the river valley, the site of the Roman city of Falerio Picenus. This has led to the closure of shops and the bar, the centre of social life in the old town. Until about 40 years ago, the main street, Corso Garibaldi, was the social scene of the area. This function ceased with the closure of the "Cineteatro", the cinema-theatre. Jobs were lost as shops and small businesses had closed down. The Cineteatro, which offered cultural programmes, has closed, and the bar has ceased to be an attractive place to socialise. Today, only the mayor's office remains as a function that attracts a serious human presence. The other major institution, the upper primary school, has also moved to the river valley because its building was badly damaged in the 2016 earthquake.

Earthquake

In addition to the depopulation caused by social and economic changes, the 2016 earthquake has led to further depopulation. The old town of Falerone was then virtually empty. Residential and public buildings were damaged to the extent that their continued use was no longer possible. The earthquake also affected buildings on farms. Most of the old buildings have been damaged, and the houses, the church and the school have become unsafe. State-coordinated reconstruction is proceeding slowly. In the six years since the earthquake, there has been little reconstruction. This period is just long enough to ensure that even those who were only thinking of moving temporarily do not return. This is how the fate of a neighbourhood is sealed. But it's also an occupation in an area, because once you stop keeping animals on a farm and the garden is not looked after, in today's world it's hard to start again, it's hard to move back. This is how Sandro Polci formulates the three main possible scenarios for responsible behaviour after an earthquake:

- "If it has become so dilapidated, abandoning the city centre and restoring some of its major monuments.
- Restoration of reasonably extensive parts of the municipality, including the possible relocation of displaced populations to the restored areas, or to neighbouring areas or even nearby municipalities not effected by the earthquake.
- The restoration of the entire settlement, if it does not require too many compromises, using forward-looking, sustainable technologies" (Polci, 2017).
- We believe that the right way forward is to restore as fully as possible. Both for the community and for the built environment, which contains the community's memories and values. As well as the completeness of the recovery, speed is a critical factor. Over time, irreversible harmful processes are set in motion. We also formulated the task descriptions for the design proposals prepared by the students to be as comprehensive as possible. At the same time, they should be as feasible as possible and use forward-looking solutions while preserving the values of the past. The right concept, designs that appeal to young people, speed can even improve the situation better than restoring it to its original state.

Figure 1. Reinforced buildings in Falerone after the earthquake, Váli, I., (2017)

Architectural tasks 2012

Publication of the Falerone themes in design subjects started already in 2012. Most of the participants of the summer drawing camp started their comprehensive design subject in the department. So several students who knew the place, who were close-knit and could work together, designed a building or a building conversion for the old town of Falerone. The idea was to revitalise the town centre. We envisaged reintroducing a range of functions on the site: housing, work, shopping, entertainment, culture, religious life and administration. *„Integrate various functions in cities to ensure versatility, wealth of experience, social sustainability and feeling of security in individual city districts."* (Gehl, J., 2010) The conceptual question was to identify what interventions could be made in this particular part of the area and thus how we could bring life back to the city. *„If city life is reinforced, it creates the preconditions for strengthening all forms of social activity in city space."* (Gehl, J., 2010)

Architectural tasks 2017

In 2017, after the earthquake, construction work resumed with renewed vigour both on the ground and within the university walls. Our goal was to help recovery, to help a fresh start. We were able to do this through building surveys and architectural ideas.

A survey camp was held to learn about the damage caused by the earthquake and to prepare survey drawings of damaged buildings. These surveys were intended to support the city's efforts, but were also linked to our comprehensive design theme for the year.

Another subject, "Department Design", focused on the reuse of damaged farm buildings.

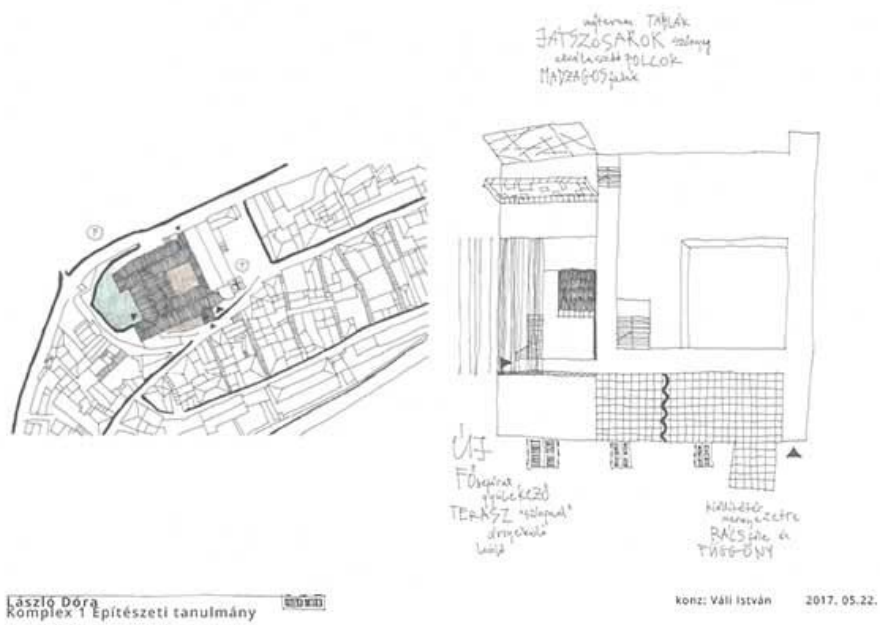


Figure 2. Comprehensive Design, László, D., consultant: Váli, I., (2017)

Architectural tasks 2018

Another workshop and a lesson on "Department Design" involved students drawing up plans for a building in the town centre that has been empty for decades.

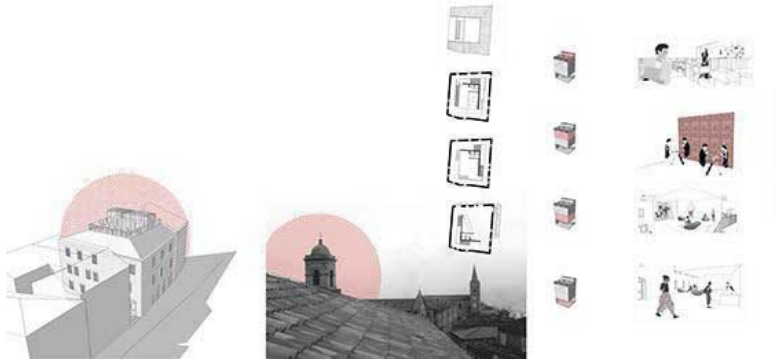


Figure 3. Department Design, Szladek, K. A., consultant: Váli, I., (2018)

Diploma Design Projects

So far, two diploma projects have been prepared for the Falerone site. They both envisioned a new building for the artists' colony. One plan was located in the town centre, the other in the rural Falerone, on the outskirts of the municipality.

Figure 4. Diploma Design Project, Budai, G., consultant: Váli, I., (2018)

Conclusions

The original intention of the artists' colony was to provide art education for the participating students. But this is only the surface. The true mission of the Artists' Colony is to turn the students participating in the Artists' Colony into architects and artists who see the beauty and traditions of their environment, who can interpret and contextualise them, and who are willing and able to do something for the community and community values.

The students are enthusiastic about participating in the art colony. They can experience first-hand the problems and opportunities of a community they have never known before. Although we will be part of the life of the town during our two weeks there, we will see the situation and the problems from a different perspective. The architect's responsibility is complex. The architect has to design good, usable, beautiful houses, but also has a responsibility to design buildings that serve people, the community and the natural environment. "The emotions and perceptions of living and breathing people cannot be confined within a framework, they are strongly influenced by the built environment in which they live. This interaction gives rise to the real responsibility of architects, which is difficult to account for. It cannot be quantified, it has no metrics, yet it is an essential element of architecture. The basis of the dynamic relationship between architects and society is empathy" (Balogh, 2019). Architects must serve human needs alongside practical concerns. You must put your knowledge and creativity to work for the public good. The architect should be a proposer, understand the complexity of space, social movements and problems. Based on the realities experienced through the artists' colony, the tasks issued within the framework of university education aim at mastering this way of thinking and attitude.

References

Dobó, M., Molnár, Cs., Peity, A., Répás, F. (1999). *Reality, Concept, Drawing in architectural drawing*. Műszaki Könyvkiadó.

Gehl, J. (2010). *Cities for People,* Island Press.

Marinelli, F. (2017). L'architettura delle campagne marchigiane, Ricerca sull'architettura rurale nelle Marche centro-meridionali, *Master's degree thesis*, Politecnico di Milano.

Polci, S. (2017). *I Borghi avvenire / visioni possibili per nuove economie*, Il lavoro editoriale.

Balogh, E. (2019). *Az építész felelőssége, A beleérzőképességen alapuló építészet és építészetoktatás,* Doktori disszertáció, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem.

The Art of the Mentally Ill. Learning other methodologies for exploring the patient in the Spanish psychiatrist of 1935

Pedro J. Trujillo Arrogante
Centro de Ciencias Humanas y Sociales - CSIC, Madrid

Abstract
This paper analyses the unknown episode of 1935 about the conception and development of techniques for exploring the mentally ill patient through his artistic creations in Spanish psychiatry at the beginning of the 20th century. In the turn of the century, psychiatrists, psychologists and psychoanalysts realized that the artistic creations of mentally ill patients served as powerful material to enhance diagnosis. This kind of clinical technique was born at the heart of Europe in the second half of 19th century, primarily in France, Italy, and Germany. Arriving in Spain from the 1910s to the 1930s. The most important event was held in December 1935, during the VI Assembly of the Spanish League for Mental Health (LEHM) and the VII Meeting of the Association of Neuropsychiatry (AEN), which took place at the Cajal Institute of Madrid, through an exhibition and a lecture about people with mental disorders in the context of the psychiatric clinic. Due to the lack of studies surrounding this topic, we have based this piece on primary sources from our archives.

Keywords: art, psychiatrist, diagnosis, conference, exhibition.

El arte de los enfermos mentales. Aprendiendo otras metodologías para conocer al paciente en la psiquiatría española de 1935

Resumen
Desde una perspectiva histórica, este ensayo analiza un episodio de 1935 sobre la recepción y el desarrollo de las técnicas de estudio del arte de los enfermos mentales en la psiquiatría española de principios del siglo XX. En los años que discurren en el cambio de siglo, desde la psiquiatría, la psicología y el psicoanálisis se observó que las manifestaciones artísticas creadas por pacientes de manicomios y asilos eran un potente material para profundizar en el sujeto y su enfermedad. Esta corriente nace en el corazón de Europa en la segunda mitad del siglo XIX, sobre todo entre Francia, Italia y Alemania, y llegó a España entre 1910 y 1930, cuyo episodio más destacado se vive en 1935, durante los encuentros de la VI Asamblea de la Liga de Higiene Mental Española (LEHM) y la Asociación Española de Neuropsiquiatría (AEN). Dada la inexistente investigación sobre el presente objeto de estudio, nos hemos basado sobre todo en fuentes primarias de archivos y hemerotecas.

Palabras clave: arte, psiquiatría, diagnóstico, conferencia, exposición.

Introduction

Throughout the second half of the nineteenth century, at the same time with the development of psychiatry as a specialty of medicine, the European alienists began to publish descriptions and classifications of their patients' artistic productions. Thus, a new technique of exploration was born with the proposal to broaden the diagnosis of mental disorders through a medium that reflects the externalized expressions of mental conflicts, insight, confusion, and pain, and in which the role of the physician as interpreter was very influential. The origin of this field has been largely studied from the 1980s to the present by the American art historian John MacGregor. According to MacGregor, the French physician Paul Max Simon (1937 – 1889) was the first author in published paper analyzing art for medical purposes. However, Simon initially was not interested in the understanding of mental illness, neither in the care for nor treating of mental illness with this method (as will be shown in later decades). But rather in obtaining more information for psychiatric expertise to testify before the law what a person´s state of mind was.

At the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth, other alienists published several essays, articles, and books, that gradually became a serious Literary Corpus of the emerging field, which influenced Spanish psychiatry between the 1910s and 1930s. There were three European schools at the pinnacle of this study at the turn of the century: in France apart from Simon other important figures were Auguste Marie, collector and director of one of the most important collections of *L´art de la folie* at the beginning of the 20th century, Paul Meunier, under pseudonym Marcel Réja, interested in the aesthetic value, was the first to establish categories based on the degree of artistry of the production of the patients, and Joseph Rogues de Fursac, who focused his studies on the clinical value posed by the art of the mentally ill ; Italy is considered by historiography as the country that primarily contributed to this field alongside France. For a long time, it has been believed that Cesare Lombroso was the father of this field thanks to his book *Genio e Follia* (1864). But the truth is the first edition of this book doesn´t talk about clinical features, but of the idealization of the genius and its approach to madness. However, Lombroso had created another one of the most important collections and in 1880 published *L´arte nei Pazzi* jointly with the French physician Maxime Du Camp, establish the most exhaustive categorization of diseases to date; Germany was the third country in contributing to the studies of art by people with mental disorders. There were several locations around this, but the main of all remains the Psychiatric University Hospital of Heidelberg. Especially, from the arrival of Hans Prinzhorn and the publication of his book *Bildnerei der Geisteskranken: Ein beitrag zur Psychologie und Psychopathologie der Gestaltung* in 1922, which became the most important study of the 20th century given the impact on the psychiatry discipline as well as on art.

Reception in Spain

The first publication in this field in Spain appeared in 1917 through an essay by the physician Ricardo Pérez Valdés talking about Fursac's book. Valdés compares several clinical cases of Fursac with his own, while encouraging his Spanish colleagues to add the methodology to their clinical practice, and warning at the same time that the technique cannot constitute a diagnosis independently of other clinical methods. The truth is that most of the important figures in the Spanish psychiatry joined the trend, but it is difficult to know if it happened because of Valdés' article or their own initiative. Some of them, such as Dr. Gonzalo Rodríguez Lafora, had already been using art for clinical examinations since at least 1915. However, it wasn't until 1935 that we could confirm that the methodology was widespread throughout different areas of Spain. This does not in and of itself mean that it had become a common clinical practice among the Spanish psychiatrists.

In December 1935 the VI Assembly of the Spanish League for Mental Health (Liga Española de Higiene Mental - LEHM) and the VII Meeting of the Association of Neuropsychiatry (Asociación Española de Neuropsychiatría - AEN) took place at the Cajal Institute of Madrid. In this occasion, several lectures were presented on the latest research carried out, as well as legal and professional concerns about the Spanish psychiatric system, such as "The organization of family psychiatric care", by doctors Gotor and Górriz, "The intervention of psychiatry in juvenile courts", by J. Córdoba and D. J. Agulló, or "Value of new antropo-phalaectic orientations", by Valenciano Gaya and Ramón Sarró, among other. On the activities program, the first exhibition of art of the mentally ill was organized by Dr. Gonzalo R. Lafora at the Cajal Institute, using pieces of art coming from private and institutional collections throughout Spain. In line with Valdés' essay, the exhibition was conceived for Lafora as a teaching to show new techniques of diagnosis, such as psychoanalysis, but also the latest considerations about the origin of artistic creation, and the type of patients who are most prone to do it.

Why the mentally ill create art? How could we interpret their work? The conference by Gonzalo R. Lafora at the Ateneo of Madrid. December 1, 1935

As a prelude to the Psychopathological art exhibition, a day before of the inauguration Lafora gave a lecture at the Ateneo of Madrid entitled "Plastic art tendencies in the mentally ill" to support the project´s discourse explaining some details for enhanced understanding. In addition, he did not choose the Cajal Institute, but the Ateneo because according to him this knowledge should not be limited to medical circles. The conference explained the most important aspects of clinical research on the art of the mentally ill, which it did from three main points:

- Factors of artistic creation:
  - » Confinement in psychiatric institutions. Lafora argued that the modification of the environment produces a series of setbacks in the patient. It restricts the motor activities and common means of expression in the patient, which are now directed towards artistic creation.
  - » Confinement is not the only or the most important factor. Another factor that will be decisive for the activation of artistic abilities is the transformation of the personality caused by the mental illness itself. At this point, the author addressed the audience stating that there is an artistic predisposition in the human being, which is developed especially in childhood, which disappears if we do not practice it for successive years. In a sick person, it is a capacity that resurfaces when they progressively withdraws from society due to an autistic concentration. It is a process that awakens in them new sensations, moods, generally anguished and pessimistic, disturbances of perception (hallucinations) and of consciousness, which they can only express through symbolic and schematic forms in drawings, paintings or other artistic manifestations.
- Psychoanalysis to interpret drawings:
  - » Given the capacity for introspection to which this technique can lead, Lafora proposes it to better understand the patient's internal conflicts that are reflected in their works of art. He quotes some of the most important authors, such as Freud, Rank or Jung, but analyzes the case of a psychotic painter Oskar Pfister's psychologist presented in his book *The Psychoanalytic Method* (1917).
- The diseases with the highest rate of creation: psychoses
  - » From the reading of Lombroso, Réja and Prinzhorn, among other authors, Lafora elaborates a statistic of the diseases with the highest rate of artistic creation. From this, he concludes that they are psychoses, especially paranoia and schizophrenia, the latter being even more predominant. In this sense, the conclusion would be that schizophrenics are the patients with the highest tendency for artistic creation. In addition, he argues that they are the most original productions due to the level of subjectivity of the schizophrenic.

First exhibition of psychopathological art in Spain

Unfortunately, we have not much information about the exhibition which prevents us from making a complete reconstruction of the museography or thematic division, among other aspects. A review entitled “Arte y locura” published in *Mundo Gráfico* magazine on December 11, is so far the richest source on the exhibition. It is a three-page text where the author (anonymous) goes through the Cajal Institute´s rooms describing those aspects that most attracted his attention. In general terms, he cites the most repeated themes among the works of art, which he accompanies with titles and descriptions of pieces, in some cases with imagines reproduced. Of these themes, he introduces in the same group “Death, religious and sexual”, which come to represent the obsessions, desires, and concerns of the patient as a mirror of the society of which he is (or has been) a part. From this group mention the cases of Constantino Casanova, a janitor who invested his savings in taking pictures of himself dressing as the Passion of Christ.; an anonymous author referred to as “Demente que pudo ser seminarista” (Madman who may have been a seminarian), who drew scenes of torture and murder of priests and nuns; or another anonymous author who painted Purity and the seven deadly sins.

Second theme he mentions are the “Ambivalent Expressions”, which refers to drawings and paintings that depict in the same scene antagonistic issues, such as a priest and a prostitute next to him. Two other themes are clownish mania, which leads the person affected by it to behave and dress like a clown, and “similarity”, referring to scenes where the patient tries to camouflage himself with the environment or disguise himself with the intention of disappearing, hiding.

In between, the author of the review mentions an issue of great importance, not only in Spain but also at European level. He refers to the formal similarities between the art of the mentally ill and that of the avant-garde, which gave rise to so many dialogues and confrontations at different points in the 20th century. Three great examples of the dialogues were Hans Prinzhorn, André Breton, and Jean Dubuffet, but it was also a discourse that was misappropriated, like the sense given in Degenerate Art.

The plastic manifestations were accompanied by verses and other writings of the mentally ill. Likewise, it seems that the discourse on the clinical context was reinforced with other objects or works not made by the mentally ill, such as a canvas depicting a patient being assisted by a monk in the Ciempozuelos Sanatorium.

Imagines of the Psychopathology art exhibition at the Cajal Institute in 1935.
Taken from Mundo Gráfico magazine.

Conclusions

Reception and development of a methodology for the study of the art of the mentally ill from Europe in Spain shows at least two important factors of the health system in the first half of the twentieth century: first, it is a sign of the internationalization of Spanish thought and science between the decades of 1900 and 1930, a phenomenon that we could associate with the JAE programs; on the other hand, the consolidation of a methodology for the study of the art of the mentally ill in those same years, whose main exponent was the sessions of 1935, is also a sign of the changes and advances, somewhat late compared to the rest of Europe, that were taking place in the Spanish mental medicine system.

Acknowledgments

I would like to thank all my team at the Institute of History, and especially to my director Rafael Huertas García-Alejo, who trusts me a lot; To my co-director, Miguel Cereceda Sánchez, from the Autonomous University of Madrid; I am also gratefully to Rosa Villalón and Raquel Ibáñez, responsible for the Lafora´s Archive at the Centre for Human and Social Sciences (CCHS) of the Spanish National Research Council (CSIC).

References

Archive of the CCHS – CSIC.

Anonymous (1935a). VI Asamblea de la Liga Española de Higiene Mental. *El Heraldo de Madrid*.

Anonymous (1935c). Conferencia de Lafora sobre el arte plástico de los enfermos mentales. *El Heraldo de Madrid*.

Anonymous (1935d). El arte plástico de los enfermos mentales. *El Sol*.

Anonymous (1935e). Sesiones científicas de la Liga de Higiene Mental. *El Heraldo de Madrid*.

Anonymous (1935). Arte y locura. *Mundo Gráfico*.

EL OTRO (1935). Arte y locura. *El Sol*.

MacGregor, J. (1989). *The Discovery of the Art of The Mentally Ill*. New Jersey: Princeton University Press.

Rodríguez Lafora, G. (1927). *Don Juan, los milagros y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Convergence between art and neuroscience

Ana Gerena Bonilla
Departamento de Historia del Arte, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Málaga, España

Abstract
In recent decades, advances in the field of neuroscience have expanded knowledge about the behavior and functioning of the brain and its link with the reception and production processes of the artistic phenomenon. These investigations have compiled a series of studies that have shed some light on the physiological relationship between the brain and art, from a historical-artistic, cognitive perspective of the human being. They allow us to articulate a new discourse, and reformulate some theoretical discourses on the concept of beauty, the aesthetic experience and the creation of art from the introspection of the artist himself or herself, stopping at the evocation of memories and how these are codified in the different structures that govern the morphology of multiple memories. Thus, giving rise to the dialogue between both disciplines in order to create a novel methodology, fully neuroartistic.

Keywords: art, neuroesthetics, neuroscience, visual arts

Convergencia entre arte y neurociencia

Resumen
En las últimas décadas se han realizado avances en el campo de la neurociencia con la finalidad de ampliar los conocimientos del comportamiento y funcionamiento del cerebro y su vinculación en los procesos de recepción y producción del fenómeno artístico. Estas investigaciones han ido compilando una serie de estudios que han dado respuesta a la relación fisiológica cerebral y el arte, desde una perspectiva histórico–artística, cognitiva y cognoscente del ser humano. Esto nos permite articular un discurso nuevo, y reformular algunos discursos teóricos sobre el concepto de belleza, la experiencia estética y la creación del arte desde la introspección del propio artista, deteniéndonos en la evocación de los recuerdos y cómo estos son codificados en las diferentes estructuras que rigen la morfología de las múltiples memorias. Por consiguiente, esto dará lugar al diálogo entre ambas disciplinas con la finalidad de crear una metodología plenamente neuroartística.

Palabras clave: arte, neuroestética, neurociencia, artes visuales.

Introducción

Fuera de nosotros no existe nada, solo energía electromagnética. No existe el color, la luz, el olor a café recién hecho, ni el sonido. Los sentidos no son inherentes del mundo físico, sino más bien, el resultado de cómo nuestro cerebro procesa los estímulos a los que estamos expuestos. El arte es creatividad y la creatividad es fruto de las estructuras y el funcionamiento de nuestro cerebro. En la presente comunicación abordaremos la fusión que existe entre la neurociencia, que se dedica al análisis y estudio del cerebro, y el arte, como expresión y percepción de la creatividad, siendo esta una tarea que en estos momentos se encuentra en plena ebullición teórica, y requiere el mayor de los esfuerzos.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Neuroestética y neurohistoria del arte como método de análisis

Los avances en el campo de la neurociencia a lo largo de las últimas décadas han abierto líneas de investigación inimaginables. Una de ellas ha sido la de tratar de trazar un puente entre el arte y la ciencia, y la indagación sobre los procesos cerebro-mente. Esto ha servido de bisagra para que investigadores a finales de los años noventa se aventuraran a explorar los mecanismos de producción, recepción e interpretación del fenómeno artístico partiendo de los procesos que se generan en la parte visual cerebral. Uno de los primeros resultados de estos avances fue la neuroestética, de la mano del profesor Semir Zeki, especializado en estudiar los correlatos neuronales de los estados afectivos, como la belleza, el deseo y la experiencia del amor. Así como las aportaciones fisiológicas de Vilayanur Ramachandran quien, enfocado en el campo de la experimentación estética del arte, elaboró diez leyes que se fundamentan en las funciones y estructuras que intervienen en el cerebro con la percepción artística.

No obstante, esta historia no es reciente, hace cinco mil años la filosofía clásica consideraba al cerebro como un órgano de vital importancia para el intelecto, y como el centro del alma. Del mismo modo la historia del arte está plagada de antecedentes que han fijado su foco de atención en cuestiones como la belleza, la creatividad y la percepción. Esto lo vemos ejemplificado en los estudios publicados en los años setenta de Rudolf Arnheim, dado que sus investigaciones resultan fundamentales desde el punto de vista psicológico del arte. En su libro *Arte y percepción visual* (ARHEIM, 1979), se plantea cómo existen otras formas de aprender además del lenguaje, como lo visual. Para él hay ciertas cualidades y sentimientos que percibimos y captamos en una obra de arte que no se pueden definir mediante conceptos lingüísticos. Otra figura relevante en la convergencia entre el arte y la neurociencia, es la del profesor John Onians, quien alumbró la historia del arte escrita desde postulados neuroestéticos, acuñando el término *Neuroarthistory*. Por tanto, aquí empiezan a surgir los primeros trazos metodológicos de esta disciplina. Por un lado, la neuroestética, encargada del correlato fisiológico, y por otro lado la neurohistoria del arte, enfocada en el estudio sociocultural y ambiental de la historia del arte.

Podríamos definir la neuroestética como el intento radical por reducir o emplazar la estética tal y como se ha entendido hasta ahora, por el estudio biológico del arte, por parte de la neurociencia. La creación de una obra de arte requiere la activación de una serie de procesos mentales. Es decir, el pensamiento emerge de la mente, que es creada mediante actividades electroquímicas por el cerebro. La mente, por tanto, es una función del cerebro, que procesa una enorme cantidad de información permanente y dinámica. Digamos que la mente es ese lugar donde se desarrolla nuestra inteligencia, permitiendo el proceso cognitivo, la manera en la que sentimos, percibimos, recordamos y olvidamos, y, por supuesto, donde se ubica el pensar en sus múltiples expresiones. La consciencia de estos procesos mentales nos permite “ser conscientes” de nuestros pensamientos y compresiones respecto de nuestra propia existencia, de la existencia de los otros, del entorno ecológico, sociocultural, y de la historicidad. La neurociencia moderna intenta buscar el por qué, el cómo, y los lugares donde estos procesos tienen lugar. Tanto la creatividad como el arte visual se expresan en el cerebro, y, por ende, éste obedece a leyes cerebrales, ya sea en cuanto a concepción o apreciación. Los artistas inconscientemente experimentan y entienden la organización de la parte visual mediante unas técnicas que son exclusivamente suyas. Son conocedores de que hay un binomio entre la mano creadora y la mente, un espacio configurado como una realidad virtual en la que, mediante prueba y error se llega a la ejecución final de una obra de arte. Este binomio se da gracias a la plasticidad del cerebro, ya que es el cerebro el que dirige la mano, pero de forma simultánea la mano dirige al cerebro. La repetición de determinadas áreas de la corteza que están imbricadas con la percepción y la interpretación visual, así como las áreas que participan en la ejecución motora del pintor, van a dejar una impronta estructural de cambio en su cerebro que tendrá un efecto plástico sobre la morfología cerebral. Por tanto, el artista se convierte en el creador de su propio cerebro.

Que un artista experimente en una obra, una y otra vez hasta lograr conseguir el efecto deseado y así satisfacer su cerebro, y el del espectador, se debe a que tenemos conectados los centros visuales con los mecanismos límbicos de recompensa. Tal y como apunta Ramachandran en su quinta ley denominada, *Resolución de problemas de percepción*, el arte hiperactiva las áreas perceptivas y emocionales del cerebro, generando una enorme sacudida química que mediante el sistema de organización neuronal rige el placer estético.

La adquisición de conocimiento es una de las principales funciones que imperan en el cerebro y que realiza de forma eficaz. Esta eficacia y la experimentación están fundamentadas en dos conceptos biológicos primarios que cobran especial importancia en el mundo artístico: los conceptos heredados y adquiridos sintéticos. Los primeros, los conceptos heredados, disponen las señales que llegan al cerebro y les aportan significado, para hacer que aquello que está representando y vemos, tenga sentido. Los adquiridos, en cambio, los genera el propio cerebro a lo largo de nuestra vida y proporcionan una independencia de los continuos cambios en la información que llega a la mente; es decir, hacen que sea más fácil reconocer o percibir, para obtener conocimiento de las cosas o situaciones. Un ejemplo de concepto heredado es el que regula la generación de color. En palabras de Semir Zeki "no tenemos la libertad de rechazarlos, ignorarlos ni desobedecerlos" (ZEKI, 1999). No tenemos el poder de determinar que no se activen las estructuras del cerebro que generan en este caso el color. Una segunda característica del concepto heredado es que es inmutable por lo que no cambia bajo ninguna influencia; por tanto, se trata de un sistema estable. Del mismo modo, este concepto atiende a la autonomía relativa, es decir, cuantitativamente hablando hay muchos sistemas distribuidos en el cerebro, y cada uno de ellos está especializado en gestionar la información sensorial. Es el caso de la corteza visual primaria del cerebro, parte de la corteza cerebral encargada de procesar la información, ubicada en el lóbulo occipital (parte posterior del cerebro). Presenta un mapa subdividido en diferentes áreas cada una de ellas encargadas de procesar un estímulo concreto, como el color, la forma o las líneas, que a su vez están conectadas entre sí, creando una estructura entendida como un todo. Volviendo al ejemplo del color, observamos cómo se define con precisión el resultado de un ejercicio comparativo que realiza el cerebro, ya que depende de la cantidad de luz proyectada en las diferentes bandas de frecuencia sobre una superficie y sus alrededores. El artista tiene autonomía para yuxtaponer los colores como desee; aunque deberá haber determinado mediante la experiencia que algunos colores tienen un mayor atractivo cuando se solapan. Por tanto, realizará un estudio sobre los colores que tienen esa propiedad.

En cuanto a los conceptos adquirido sintéticos, debemos indicar que para obtener conocimiento del mundo el cerebro debe categorizar los objetos y situaciones, y así crear un concepto de ellos. El concepto adquirido sí es mutable, está sujeto a cambios, en tanto en cuanto cambia el entorno en el que se desarrolla una persona. Y se va a ir formando de manera automática desde el momento en el que nacemos, siendo dependiente de la adquisición de las nuevas experiencias y la comparativa con las anteriores. De ahí que el concepto de belleza haya cambiado en función de la evolución del ser humano.

Una cuestión de memoria

La comparativa de las experiencias que hemos definido con anterioridad, atiende directamente a los tipos de memorias que se generan en el cerebro, y a la evocación y reexperiencia de hechos vividos. Eric Kandel, premio Nobel de Medicina y Fisiología en el año 2000, descubrió las claves sobre las bases químicas de los recuerdos y la manera en la que éstos son almacenados. Kandel demostraría cómo cada uno de nuestros recuerdos se componen de una proteína denominada por sus siglas CPEB

(proteína de unión al elemento de poliadenilación), que presenta la particularidad de autorreplicarse y perdurar largo tiempo en la neurona. Esta proteína tiene la propiedad de favorecer la conservación de la memoria y la transmisión a otras neuronas, gracias a la sinapsis de las propias células. Además, se van a ir modificando a lo largo de nuestro desarrollo vital, lo que supone que haya una constante construcción, deconstrucción y reconstrucción de un mismo hecho recordado, y su adaptación con respecto a otros recuerdos. La readaptación de los recuerdos resulta importante para entender la creación del arte, ya que el artista de forma inconsciente va a evocar recuerdos pasados de forma sincrónica con la realidad del presente. Es decir, que el presente no es más que el conjunto del instante actual y de un pasado memorizado.

Conclusiones

Investigar las posibilidades que la neurociencia nos brinda, supone una excelente herramienta educativa, ya que nos ofrece la posibilidad de entender los procesos cognitivos, emocionales y creativos de los artistas y los espectadores. Esto nos da la capacidad de optimizar el desarrollo pedagógico a nivel docente y su trasmisión al alumnado.

Hemos abordado de forma somera las principales cuestiones neurocientíficas que rigen el devenir de las artes, como la plasticidad, la percepción y su fijación en la memoria, o la evocación de un recuerdo que termina fusionándose con el presente de un artista para dar forma a una obra. Si entendemos el arte como una extensión de nuestro cerebro, podemos afirmar que la creatividad, es infinita, ya que los procesos mentales que la conforman, son ilimitados. La integración entre el arte y la neurociencia va más allá de la creación o percepción de una obra. Abordar la cuestión del proceso artístico desde una idea primigenia hasta su ejecución final, y cómo ésta es percibida por el espectador, es fundamental para resolver cuestiones que hasta este momento eran subjetivas. Esto supone que tengamos por delante el gran reto de poner a dialogar ambas disciplinas para que así se enriquezcan la una a la otra.

Referencias

Arnheim, R., *Arte y percepción visual*, Madrid, Alianza Forma, 1979.
Blanco, C., *Historia de la neurociencia*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2014.
Dierssen, M., *El cerebro creativo*, Eslovenia, Shackleton Book, S.L, 2019.
Kandel, E., (2017), *Arte e neuroscienze: le due culture a confronto*, Rafaello Cortina, Milán.
Kandel, E., (2019), *La nueva biología de la mente*, Paidós, Barcelona.
Ramachandran, V., *Lo que el cerebro nos dice*. Barcelona, Paidós, 2012.
Ramón y Cajal, S., *La psicología de los artistas*, Buenos Aires, Colección
Austral, 1954.
Onians, J., Neuroarthistory: From Aristotle and Pliny to Baxandall and Zeki, Londres, Yale Universitity Press, 2007.
Zeki, S., *Visión interior*, Madrid, La balsa de la Medusa, 1999.
Zeki, S., *Una visión del cerebro*, Barcelona, Ariel S.A, 1995.

Cognitive processes in the music classroom: Computational Thinking

Carmen María Sepúlveda Durán[1], Azahara Arévalo Galán[2], Cristina María García Fernández[2]

[1]Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba, España
[2]Ayudante Doctora, Departamento de Educación, Universidad de Córdoba, España

Abstract

Cognitive processes are the necessary actions carried out by the brain to process information. The scientific literature shows that studying music allows greater brain stimulation in this type of process. In recent years, European curricula expose the need to work in compulsory education classrooms on a set of skills and cognitive processes called Computational Thinking. Broadly, this concept is related to the use of electronic devices and the development of digital competence. However, Computational Thinking skills allow the resolution of complex problems in daily life, being a broader concept. This paper exposes the existing relationship between basic cognitive processes, computational skills and those stimulated from the area of music. In conclusion, this paper shows how the music area is an ideal means to work on computational thinking in those formative stages in which there is no specific area for it (early childhood, primary, secondary education).

Keywords: cognitive processes, musical education, computational thinking.

Procesos cognitivos en el aula de música: el Pensamiento Computacional

Resumen

Los procesos cognitivos son las acciones necesarias que lleva a cabo el cerebro para procesar información. La literatura científica recoge que estudiar música permite una mayor estimulación cerebral en este tipo de procesos. En los últimos años, los currículums europeos exponen la necesidad de trabajar en las aulas de educación obligatoria un conjunto de habilidades y procesos cognitivos denominados Pensamiento Computacional. De forma amplia, este concepto se relaciona con el uso de dispositivos electrónicos y el desarrollo de la competencia digital. Sin embargo, las habilidades del Pensamiento Computacional permiten la resolución de problemas complejos en la vida diaria, siendo un concepto más amplio. En este trabajo se expone la relación existente de los procesos cognitivos básicos, de las habilidades computacionales y de las estimuladas desde el área de música. En conclusión, se muestra cómo la asignatura de música es un medio idóneo para trabajar el pensamiento computacional en aquellas etapas formativas en las que no se cuenta con un área específica para ello (educación infantil, primaria, secundaria).

Palabras clave: procesos cognitivos, educación musical, pensamiento computacional.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

La mayoría de los campos de la psicología de la educación estudian la capacidad de procesar, memorizar, percibir, combinar la información de forma activa por parte de los estudiantes. Estas acciones que realiza el cerebro para adquirir, almacenar y utilizar información son procesos cognitivos. En resumen, estos campos de la psicología estudian cómo el cerebro procesa la información.

Ballesteros (2014) recoge que está ampliamente aceptada la metáfora del ordenador en relación con el funcionamiento del cerebro: al él llega un input (una secuencia de información de entrada), el cerebro realiza una operación determinada y da como resultado un output (secuencia de información de salida). Está ampliamente demostrado (Sloboda, 2015) que el estudio del área de música permite una mayor estimulación de estos procesos cognitivos en los estudiantes.

En los últimos años, las recomendaciones europeas en materia de educación y las adaptaciones de los currículums educativos en todos los países miembros, se muestran a favor de introducir el desarrollo de un conjunto de habilidades y procesos cognitivos denominados "Pensamiento Computacional". En este trabajo se expone cómo el estudio del área de música permite trabajar este tipo de *pensamiento.*

Los procesos cognitivos: Definición y clasificación

Los profesos cognitivos son "la expresión dinámica de la mente, de la cognición, sistema encargado de la construcción y procesamiento de la información que permite la elaboración y asimilación del conocimiento" (González y León, 2013). En síntesis, podrían definirse como una serie de habilidades que permiten al ser humano incorporar información. Los citados autores clasifican los procesos cognitivos en dos:

- Procesos cognitivos de nivel básico: Son aquellos relacionados con la adquisición de la información. Se definen más adelante.
- Procesos cognitivos de nivel superior: Permiten el uso de la información adquirida y creación de ideas nuevas (ej: pensamiento, lenguaje, inteligencia, etc.).

Romero y Tapia (2014) clasifican las habilidades cognitivas básicas en:

- Observación: implica mirar con atención, realizar una representación mental de objetos, situaciones e informaciones.
- Descripción: proceso posterior a la observación, consiste en la enumeración de características de una persona, animal o cosa.
- Comparación: establece diferencias y semejanzas entre elementos.
- Relación: comparar diferencias entre elementos y establecer semejanzas entre ellos.
- Análisis: Descomponer una información o elemento en ideas más sencillas para comprenderlo.
- Síntesis: Establecer nuevas relaciones entre la información de acuerdo a otros intereses distintos a los originales.

Estos procesos son fundamentales en el proceso formativo de los estudiantes y para la aplicación de la información aprendida en su día a día.

La educación musical y el desarrollo cognitivo

Sloboda (2015) recoge en su obra estudios sobre cómo el estudio de la música o de la interpretación de un instrumento musical influye en el desarrollo de distintos procesos cognitivos. Los estudios que recoge pueden clasificarse:

- Sobre música y lenguaje: La música es un lenguaje simbólico, que muestra una estructura y reglas organizadas. Las combinaciones rítmicas y sonoras evocan imágenes y emociones comprensibles de forma universal.
- Sobre la interpretación musical: Consiste en la decodificación de un texto musical, para su reinterpretación desde los conocimientos ya adquiridos. En este aspecto intervienen procesos relacionados con la funcionalidad visual. El autor recoge varios estudios que muestran cómo los estudiantes de música utilizan más variados movimientos oculares debido a la complejidad de la lectura del texto musical y poseen mayor capacidad para identificar patrones visuales.
- Sobre composición e improvisación: Es la codificación en lenguaje musical de aquella información que quiere transmitirse. De manera general, los estudiantes de música que interpretan un instrumento musical con ambas manos muestran un mayor cuerpo calloso en las pruebas de imagen cerebral. Esto se transcribe en mayores conexiones entre ambos hemisferios, que repercute en otras habilidades como la creatividad.
- Sobre la escucha musical: En el proceso de escucha interviene la capacidad de discriminar patrones sonoros. Los estudiantes de música son capaces de discriminar más variedad de sonidos, retenerlos y reproducir atendiendo a sus características.
- Sobre el aprendizaje y desarrollo musical: Los estudios muestran que los estudiantes de música experimentan más tipos de memoria que el resto de estudiantes: memoria muscular, memoria analítica, memoria emotiva, memoria rítmica, etc. Además, poseen un conocimiento cultural más amplio que se desarrolla a lo largo de la formación musical. Estos aspectos influyen en los procesos metacognitivos de los estudiantes de música.

De esta síntesis se extrae que trabajar el área de música permite que el cerebro explore con mayor variedad los procesos cognitivos. Aquí se exponen las temáticas abordadas por el autor, pero deberían tenerse en cuenta otros aspectos que también están relacionados, como el pensamiento abstracto (al conocer un nuevo sistema de codificación, establecer relaciones entre simbología, duración y altura sonora), las habilidades sociales (al tener que realizar interpretaciones grupales) o niveles de pensamiento convergente y divergente (creatividad).

Pensamiento Computacional, procesos cognitivos y el área de música

J. Wing (2014) fue pionera en el uso del concepto “Pensamiento Computacional”. Este concepto hace referencia a los procesos que realiza una computadora para procesar la información. Sin embargo, la autora afirma que estos procesos relacionados con la informática también se pueden adquirir y trabajar de manera independiente al uso de dispositivos. Adquirir las habilidades propias del Pensamiento Computacional dota al alumno de herramientas para la resolución de problemas complejos en su día a día. Gutiérrez-Nuñez, Cordero-Hidalgo y Tarango (2022) plantean las habilidades del Pensamiento Computacional: Ordenación de información, secuenciación de pasos, generación de conclusiones, codificación de la información.

A continuación, en la Tabla 1, se expone la relación de este tipo de habilidades en relación con las habilidades cognitivas básicas de Romero y Tapia (2014), y las trabajadas desde el ámbito musical (Sloboda, 2015):

Tabla 1.

Relación de habilidades computacionales, procesos cognitivos básicos y aspectos cognitivos dese la educación musical a partir de Gutiérrez-Nuñezm Cordero-Hidalgo y Tarango (2022); Romero y Tapia (2014); Sloboda (2015).

Habilidades del Pensamiento Computacional	Procesos cognitivos básicos	Aspectos cognitivos desde la educación musical
Ordenación de la información	Observación	Música y lenguaje / escucha musical
Secuenciación de pasos	Descripción	Interpretación / aprendizaje y desarrollo musical
Secuenciación de pasos	Comparación	Interpretación / aprendizaje y desarrollo musical
Generación de conclusiones	Relación	Interpretación / aprendizaje y desarrollo musical
Generación de conclusiones	Análisis	Interpretación / aprendizaje y desarrollo musical
Codificación de la información	Síntesis	Composición e improvisación / Interpretación

El currículo de la educación obligatoria no cuenta con un área específica para trabajar el pensamiento computacional. La Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, desde su texto consolidado LOMLOE, recoge que el pensamiento computacional debe tratarse de manera específica o transversal. El área de música, debido a los aspectos cognitivos que desarrolla y la relación existente con las habilidades computacionales, es un área que se muestra favorable a tratar este aspecto de forma transversal.

Actividades musicales para el desarrollo del Pensamiento Computacional

El enfoque didáctico que se debe llevar a cabo en el aula de música con el objetivo de desarrollar las habilidades del Pensamiento Computacional es variado y dependerán del objetivo que quiera conseguir el docente, los recursos materiales con los que cuente el centro educativo y las características del alumnado con el que quiera llevar a cabo este tipo de actividades. Atendiendo a la relación establecida en la Tabla 1, las actividades puramente musicales y de carácter tradicional ya permiten trabajar las habilidades computacionales.

Otras alternativas que se pueden llevar a cabo son el diseño propio de actividades musicales con uso de dispositivos computacionales y programas específicos de programación infantil (BeeBot, Scrath, mbots, etc.). También pueden diseñarse actividades desconectadas o desenchufadas desde el ámbito musical, que permiten trabajar las mismas habilidades sin usar dispositivos. En el diseño de actividades computacionales pueden guiarnos plataformas como *Programamos.es*.

Conclusiones

El Pensamiento Computacional es un concepto en auge dentro del campo educativo. Las habilidades propias de este tipo de pensamiento permiten que, el estudiante, en su vida diaria, pueda aplicarlas para resolver problemas complejos en multitud de contextos. En las distintas etapas educativas no existe un área concreta para tratar este tema. Es cierto que otras áreas como ciencias, tecnología o matemáticas tienen relación con este aspecto. Sin embargo, cada vez son más los autores (Turhal, 2020) que reconocen que las áreas de artes permiten un desarrollo de aspectos relacionados con las

ciencias y el tratamiento de la información, además de enriquecer culturalmente estos aprendizajes. En este trabajo se expone la relación entre los procesos cognitivos básicos, las habilidades computacionales y los aspectos cognitivos musicales, que muestran cómo desde esta área puede trabajarse este nuevo tipo de *pensamiento* de manera transversal, cumpliendo así con las nuevas exigencias educativas.

Referencias

Ballesteros, S. (2014). *Habilidades cognitivas básicas: formación y deterioro.* Editorial UNED.

González, B., León, A. (2013). Procesos cognitivos: de la prescripción curricular a la praxis educativa. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 19,* 49-67. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/652/65232225004.pdf

Gutiérrez-Núñez, S., Cordero-Hidalgo, A. ,Tarango, J. (2022). Implicaciones de la transferencia de conocimiento del pensamiento computacional para el desarrollo de intervenciones educativas. *Continuación Tecnología,* ep367. doi: https://doi.org/10.30935/cedtech/11810

Romero, Y., Tapia, F. (2014). Desarrollo de las habilidades cognitivas en niños de edad escolar. *Multiciencias 14(3),* 297-303. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/904/90432809008.pdf

Sloboda, J. A. (2015). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música.* Antonio Machado Libros

Turhal, E. (2020). From Art and Music Education to STEAM. *Research Highlights in Education and Science 2020, 171.* Recuperado de: https://www.isres.org/books/chapters/Rhes2020-171-183_29-12-2020.pdf

Wing, J. (2014). Computational thinking benefits society. *Social Issues in Computing.* Academic Press.

Músical Memory in the Saxophone Elementary Education

Sergio Eslava Arraiza
Estudiante de Doctorado en Educación en la UNED, España

Abstract
The present project has tried to research the work's strategies of memorisation in the setting of saxophone elementary education. It has been pretended to know the adequation of them and the possible improvements in the development of the student's training. On the same way, it has been searched to prove if it's necessary to carry out a specific methodology applied to the technical characteristics of saxophone. For this purpose, a survey has been made destinated to saxophone teachers of academies and schools of music in Navarra, as well as different interviews to saxophone teachers of professional conservatories in the region. The results of the surveys have been analysed using a percentage distribution based on quartiles, complement-ed with the input of the teachers' interviews. We have detected a lack of systematization of the memory's work and the necessity of teacher's formation to deal with specific students. The mechanisation has been the main strategy of memorisation, although we have perceived a tendency of technical variety as a mean of learning interpretative elements. The strategies used in saxophone could be equated with the rest of aeroponic instruments, although we detected the necessity of a specific methodology oriented to transposing instruments.

Keywords: memorisation, saxophone, elementary education, digitation, transposition.

La memoria musical en las enseñanzas elementales de saxofón

Resumen
El presente trabajo ha tratado de investigar las estrategias de trabajo de la memorización en el marco de las enseñanzas elementales de saxofón. Se ha pretendido conocer la adecuación de las mismas y sus posibles mejoras en el desarrollo de la formación del alumnado. De igual forma, se ha buscado comprobar si es necesario realizar una metodología específica aplicada a las características técnicas del saxofón. Se ha elaborado un cuestionario destinado a profesores de saxofón de academias y escuelas de música en Navarra, y diversas entrevistas a los docenes de saxofón de los conservatorios profesionales de la comunidad. Los resultados han sido analizados siguiendo un criterio basado en la distribución porcentual por cuartiles, complementado con las aportaciones de las entrevistas docentes. Los resultados obtenidos han detectado una falta de sistematización del trabajo de la memoria y la necesidad de formación docente para tratar con alumnado específico. La mecanización ha sido la principal estrategia de memorización, aunque se ha percibido una tendencia a la variedad de técnicas como medio de aprender elementos interpretativos. Las estrategias empleadas en el saxofón han podido equipararse al resto de instrumentos aerófonos, aunque se ha detectado la necesidad de una metodología específica orientada a instrumentos transpositores.

Palabras clave: memorización, saxofón, enseñanzas elementales, digitación, transposición.

Introducción

El concepto de memoria se liga frecuentemente al aprendizaje y al desarrollo de estructuras neuronales que permiten recuperar la información del pasado. La memoria está presente de una manera especial en la actividad musical, siendo un elemento frecuente en interpretaciones y conciertos. La memoria permite a los músicos la capacidad de reproducción de una obra o pieza superando la influencia del soporte escrito y focalizando la atención en la escucha del resultado musical.

El campo de trabajo de la memoria es amplio y muy difícil de abarcar. En este trabajo se pretende ahondar de forma específica en la relación de la memoria con la educación musical desde los primeros inicios de la formación instrumental del saxofón. Este estudio pretende convertirse en un granito de arena dentro del amplio bagaje de avances relacionados con el campo de la memorización, área en constante evolución que ofrece continuamente nuevas perspectivas. Conocer cómo memorizamos implica conocer de qué forma aprendemos, y ello supone una mejora integral en el propio conocimiento.

Justificación

La memoria musical es una de las llamadas habilidades que permiten a los intérpretes desarrollar su quehacer musical con eficacia. Susan Hallam (2006) considera la memoria como una de las cinco herramientas principales que debe tener un músico del siglo XXI, además de la capacidad de improvisación o la lectura a primera vista, entre otras. Numerosas investigaciones y estudios han probado sobradamente los beneficios que aporta la memoria a la ejecución musical y la comprensión global del texto de la obra.

Esta habilidad es muy demandada en el sector de la música clásica y en la educación musical profesional y superior. Se exige en muchas ocasiones una interpretación memorística en pruebas, concursos, oposiciones, recitales, etc. En las programaciones didácticas y metodológicas de estudios de conservatorio existe un apartado específico para el trabajo de la memoria musical y su aplicación en situaciones prácticas.

A pesar de la importancia y necesidad del cultivo y desarrollo de esta habilidad nos encontramos en muchas ocasiones con una amplia gama de perfiles de estudiantes que acceden a los estudios profesionales de música y que presentan un desarrollo y una trayectoria muy variada en el campo del trabajo memorístico. Las enseñanzas elementales de música presentan igualmente un perfil notablemente variado en metodologías, estableciendo culturas musicales propias (Vives, 2017). La irrupción de las TICs en las últimas décadas ha aportado una gran diversidad y versatilidad en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, enriqueciendo las posibilidades de aproximación a la memoria.

Existe asimismo una tradición en la que prima un mayor trabajo memorístico en instrumentos polifónicos, como el piano o el arpa, donde el aprendizaje sin partitura resulta fundamental para realizar acciones como la coordinación de manos. Este trabajo no es exigido con tanta frecuencia en instrumentos de carácter homofónico, pero es igualmente demandado a la hora de realizar estudios profesionales de música.

El saxofón se sitúa en este contexto como un instrumento monódico que se agrupa dentro de la familia de instrumentos aerófonos, lo que conlleva una serie de necesidades técnicas específicas, como el manejo y control de la columna de aire, que son susceptibles de afectar a la ejecución memorística.

La problemática que se plantea en este estudio trata de averiguar cómo se trabaja la memoria musical de forma específica en las enseñanzas elementales de saxofón, qué métodos se emplean y qué resultados se perciben en el paso a las enseñanzas profesionales de música.

Desarrollo de la Investigación

A la hora de abordar el diseño metodológico de la investigación se recogen los datos esenciales a partir de dos métodos: Por un lado, se recurre a un sistema de encuestas entre docentes de saxofón de escuelas elementales y academias de música, para conocer su sistema de trabajo y metodología. Por otro lado, se realizan entrevistas a los docentes de saxofón de los Conservatorios Profesionales de música de Navarra, para conocer la situación de los estudiantes de los primeros cursos de las enseñanzas curriculares de música y el perfil de ingreso. Los contenidos de las entrevistas serán complementarios a los resultados obtenidos en la encuesta, puesto que se pretende garantizar la máxima objetividad y fiabilidad posible.Las variables que pretenden ser medidas en la encuesta son las siguientes:

- Trabajo de aspectos musicales en la memorización. Se pretende conocer si se trabaja la memorización de elementos interpretativos, como la dinámica o la articulación, paralelamente al estudio de ritmos y alturas.
- Estrategias de trabajo de la memoria. Para ello se han recopilado las principales estrategias aportadas en los estudios anteriores (Lahoza, 2012; García, 2016; Eguílaz, 2017) y adaptadas a las enseñanzas de saxofón. Se pretende conocer de forma cuantitativa qué porcentaje del profesorado utiliza cada una de las estrategias plasmadas de forma general en el aprendizaje musical (memoria visual, auditiva, nominal, etc.)
- Valoración del saxofón y sus peculiaridades. En base a preceptos planteados por Mira (2006) se pretende conocer la opinión del profesorado con respecto a aspectos técnicos del instrumento y su relación con el aprendizaje, como la respiración, la digitación, la tonalidad y la embocadura.

Resultados obtenidos

De forma genérica, el presente trabajo se suma al compendio de investigaciones que valoran la importancia de la memorización en el desarrollo de la práctica musical (Hallam, 2006; Hansen, Wallentin y Vuust, 2012; Kopiez, Wolf y Platz, 2017; Requejo, 2018; Talamini *et al*., 2017). Las respuestas de los cuestionarios y la valoración de los docentes de conservatorios profesionales coinciden prácticamente en su totalidad sobre los beneficios que aporta la memorización tanto al resultado musical como al desarrollo cognitivo del músico. Del mismo modo, la tendencia general propone la inclusión de la enseñanza de la memorización y su práctica a lo largo de la formación musical de los alumnos.

Sin embargo, los resultados son menos concluyentes a la hora de reflejar si se trabaja la memoria de forma sistemática en las clases, tanto en las enseñanzas elementales como profesionales. Un gran porcentaje de docentes afirma no estar familiarizado con estrategias específicas de memorización y el trabajo realizado se aplica principalmente a obras y estudios concretos. Los profesores de enseñanzas profesionales afirman que el resultado de pruebas memorísticas en exámenes de acceso es, en general, correcto, aunque es muy complicado evaluar la capacidad de un alumno únicamente a través de una breve prueba. En la línea de lo comentado por Mishra (2010) y Martínez (2014) la problemática surge cuando existen estudiantes con dificultades de memorización que se suceden a largo plazo y con distintos tipos de piezas o ejercicios. La falta de trabajo regular y la escasa formación del profesorado provoca una carencia en relación al diseño de estrategias específicas para solucionar dichas dificultades.

La mecanización se postula como la principal estrategia de memorización, utilizada por la mayor parte de los profesores. Coincide con la estrategia más valorada por estudios anteriores (Mishra, 2010; Eguílaz, 2017) y los resultados reflejan que la digitación y mecanización de obras y estudios es un

proceso previo a la memorización y análisis interpretativo de los mismos. Contrariamente a algunos estudios (Martínez, 2017), quienes postulan la audición y la improvisación como una estrategia básica para crear estructuras cognitivas a largo plazo, los profesores de saxofón de enseñanzas elementales relegan estos aspectos a un apartado más reducido.

Los resultados obtenidos en las diferentes estrategias de memorización reflejan cifras bastante similares, lo que indica la utilización de varias estrategias de forma simultánea por la mayoría de los docentes. Tal como reflejan estudios anteriores (Cuartero y Payri, 2010; Lahoza, 2012; García, 2016; Eguílaz, 2017), la necesidad de combinar diferentes técnicas de memorización parece evidente de cara a mejorar las capacidades memorísticas y su asimilación a largo plazo. Algunos docentes comentaban la realización de algunas de estas estrategias por observación e intuición, sin conocer detalladamente los procesos cognitivos relacionados a ellas ni su metodología de trabajo.

Se plasma de forma evidente que la memorización de elementos interpretativos se trabaja de forma paralela al abordaje técnico de las obras. De este modo, se produce una controversia entre las estrategias más utilizadas por los docentes (mecanización, repetición y reducción de la velocidad) y los objetivos musicales que plantean las obras a interpretar, los cuales requieren referencias auditivas alejadas de la lectura y mecanización de la partitura (Mishra, 2010). Los docentes consideran importante memorizar elementos interpretativos, pero las estrategias utilizadas de forma más frecuente no favorecen el aprendizaje y la retención de articulación, dinámica o agógica a largo plazo.

El último objetivo propuesto trata de averiguar el papel del saxofón y sus especificidades técnicas en el campo de la memorización. En este sentido, los resultados permiten deducir que el trabajo de la memoria puede aplicarse de forma genérica a los instrumentos aerófonos, puesto que el componente de la columna de aire se convierte en un elemento básico que condiciona el resto del trabajo con el instrumento. No se considera la mecánica del saxofón como un elemento diferenciador, difiriendo de las conclusiones planteadas en la tesis de Mira (2006).

Sin embargo, un apartado que plantea controversia es el trabajo de la memoria con instrumentos transpositores, puesto que la modificación de la relación grafía-sonido puede provocar dificultades a la hora de memorizar y reproducir fragmentos musicales. Muchos de los instrumentos aerófonos poseen esta característica (saxofón, clarinete, trompeta, trombón, tuba, etc.) por lo que podría resultar conveniente el desarrollo de una metodología específica o unas estrategias adaptadas a esta tipología instrumental que favorezca el aprendizaje del alumnado.

Conclusiones

Las diferentes conclusiones elaboradas a lo largo de este estudio y vinculadas con los objetivos planteados son las siguientes:

- La memoria se considera una habilidad necesaria y enriquecedora para el alumnado de enseñanzas musicales; Sin embargo, existe una falta de sistematización en su trabajo y formación específica del profesorado de enseñanzas elementales. La respuesta de los estudiantes en pruebas de acceso y exámenes de enseñanzas profesionales es, en general, positiva. El trabajo específico de la memoria se centraría en alumnos con dificultades concretas.
- La mecanización y digitación son las principales estrategias utilizadas en la memorización, destacando su combinación de forma frecuente con otros tipos de técnicas. El trabajo de elementos interpretativos en la memorización indica la necesidad de realizar técnicas basadas en la audición, donde el uso de las Tic se propone como una herramienta utilizada frecuentemente.

- No se precisa una metodología específica del trabajo de la memoria aplicada a las características físicas del saxofón, pudiendo agrupar su trabajo junto con el resto de instrumentos aerófonos. Se detecta la necesidad de un trabajo concreto con aquellos instrumentos transpositores, por sus dificultades a la hora de relacionar la grafía con el sonido real.

Referencias

Eguílaz, M. (2017). La memoria en la interpretación guitarrística. Una aproximación a su problemática. *Revista electrónica de LEEME, Lista Electrónica Europea de Música en la Educación (nº23).* Recuperado de http://musica.rediris.es/leeme

García, J. (2016). La memoria musical en los estudiantes de piano: revisión y propuesta. *DEDICA, Revista de Educaçao e Humanidades (nº10)*, 13-27.

Hallam, S. (2006). Conceptions of musical ability. *9th International Conference on Music perception and cognition*. Alma Mater Studiorum: Bologna.

Hansen, M., Wallentin, M., Vuust, P. (2012). Working memory and musical competence of Musicians and non-musicians. *Psychology of Music, 41(6),* 779-793.

Kopiez, R., Wolf, A., Platz, F. (2017). Small influence of Performing from Memory on Audience Evaluation. *Empirical Musicology Review (vol. 12, nº1-2)*, 3-14.

Lahoza, L. (2012). El desarrollo de la memoria musical. *Revista Arista Digital (nº 24)*, 1-6.

Martínez, F. (2014). Desarrollo de la competencia auditiva. Propuesta metodológica. *Pensamiento Palabra y Obra (nº5)*. doi: https://doi.org/10.17227/ppo.num5-541

Mira, I. (2006). *Didáctica musical para saxofón en grado elemental: una propuesta de enseñanza-aprendizaje* (Tesis Doctoral), Universidad de Alicante: Alicante.

Mishra, J. (2010). Effects of structure and serial position on memory errors in musical performance. *Psychology of Music (vol. 38, nº4),* 447-461.

Requejo, K. (2018). *Relación entre la práctica musical, la memoria verbal, la cognición creativa y el rendimiento académico* (Trabajo de Fin de Máster), UNIR: Bilbao.

Talamini, F; Altoé, G; Carretti, B; Grassi, M. (2017). Musicians have better memory tan nonmusicians: A meta-analysis. *PlosOne (vol. 12, nº10).* doi: https://doi.org/10.1371/journal. pone.0186773

Vives, A. (2017). Estudio de la diversidad de culturas musicales presentes en las escuelas municipales de música de Navarra. (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco: Bilbao.

Williamon, A. (1999). The value of performing from memory. *Psychology of Music, 27(1),* 84-95.

Poetry as a principle of learning and knowledge

Melanie Albáñez Rodríguez[1], Anabel Amador Manríquez[1], Elino Villanueva González[2]
[1]Docente, Universidad Internacional de La Paz. Baja California Sur, México
[2]Docente invitado. Licenciado en Lengua y Literatura y Maestro en Historia Regional. Universidad Internacional de La Paz. Baja California Sur, México

Abstract
Poetry has played a very important role in the definition and affirmacion of Languaje as the main element of the Comunication process. The human being needed to refer to things by playing with meanings, with the different semantic ways of referring to them. The first forms of interaction on the social plane, from the aesthetic point of view, which implies going beyond the common language, were the versifications that, accompanied by musical instruments, carried the news through the regions through, for example, the figure of the minstrels. The present work shows the experimentation of the exercise of Poetry as a way of instilling knowledge in young students of various professional careers at the undergraduate level. Through a basic format, allusive to the configurations of Japanese Poetry, it was tried that the students recognize the possibility of constructing ordered, autonomous, own messages, with specific contents, in order to open new perspectives to access learning from fun dynamics, with everyday themes. The practice was successful and suggests exploring it as a possibility to improve learning and access knowledge more easily.

Keywords: Poetry, learning, order, language, knowledge.

La Poesía como principio de aprendizaje y conocimiento

Resumen
La Poesía ha jugado un papel importantísimo en la definición y afirmación del Lenguaje como elemento principal del proceso de la Comunicación. El ser humano necesitó referir las cosas a partir de jugar con los significados, con las distintas formas semánticas de aludir a ellas. Las primeras formas de interacción en el plano social, desde el punto de vista estético, lo que implica ir más allá del Lenguaje común, fueron las versificaciones que acompañadas con instrumentos musicales llevaban las noticias por las regiones mediante, por ejemplo, la figura de los juglares. El presente trabajo muestra la experimentación del ejercicio de la Poesía como forma de inculcar el conocimiento en jóvenes estudiantes de diversas carreras profesionales en el nivel licenciatura. Mediante un formato básico, alusivo a las configuraciones de la Poesía japonesa, se intentó que los alumnos reconocieran la posibilidad de construir mensajes ordenados, autónomos, propios, con contenidos concretos, a fin de abrirles nuevas perspectivas para acceder al aprendizaje a partir de dinámicas divertidas, con temáticas cotidianas. La práctica fue exitosa y sugiere explorarla como posibilidad de mejorar el aprendizaje y acceder con mayor facilidad al conocimiento.

Palabras clave: Poesía, aprendizaje, orden, lenguaje, conocimiento.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

A finales del año 2019 el mundo se enteró de una noticia que aparentemente no tenía importancia, más allá de los riesgos lógicos de un padecimiento contagioso. No se había completado el primer trimestre del año siguiente, 2020, el primero de la segunda década del siglo XXI, cuando todas las actividades económicas y sociales en las naciones estaban resintiendo efectos nunca antes vistos en su dimensión y alcances. Paradigmas que creíamos definidos irreversiblemente, en todos los ámbitos y disciplinas, se derrumbaron como resultado de los efectos negativos. Los sistemas públicos de enseñanza, factor principal de convivencia social, pero sobre todo de aprendizaje y reproducción de conductas y hábitos y ante todo del conocimiento, debieron migrar a la modalidad virtual, como una medida urgente para reducir el contacto interpersonal y, de esa forma, evitar un mayor número de contagios de la pandemia provocada por el virus SARS-COV 2 que provoca la enfermedad COVID19. El trabajo académico en el espacio físico de las aulas tradicionales, guiado por la figura emblemática de un profesor en persona, tuvo que realizarse obligadamente a través de las plataformas electrónicas.

La transformación como única alternativa

México no fue la excepción, por supuesto, y las autoridades decretaron a partir de la tercera semana de marzo de 2020 la suspensión total de actividades en lugares cerrados, en este caso las escuelas de todos los niveles. Las universidades, en este caso, tanto públicas como privadas, debieron transitar a modelos a distancia, virtuales, para desarrollar sus actividades. El reto fue enorme, sin opciones, la transformación tenía que ocurrir. En el caso de la Universidad Internacional de La Paz, la primera institución de educación superior de carácter privado en el estado de Baja California Sur, México, aplicó de inmediato las estrategias didácticas que desde años anteriores se compartieron con el cuerpo docente mediante acciones de Formación y Actualización, así como la implementación de nuevas tecnologías para el uso de plataformas digitales como parte del Programa de Transformación Digital y dispuso ahora la atención personalizada de su alumnado mediante las plataformas digitales. El reto era concluir el cuatrimestre en curso (enero-abril de 2020) y proseguir sin contratiempos los que estaban próximos a organizarse. La situación se antojaba difícil, lo único cierto era la incertidumbre de lo que estaba por venir. Nadie podía asegurar, en ese momento, ni siquiera el tiempo que duraría la situación de emergencia, con el encierro sanitario de los ciudadanos en sus hogares y la suspensión de clases presenciales.

La Poesía en el aprendizaje y el conocimiento

La educación en México, en sí, ya enfrentaba problemas relacionados con el aprendizaje, como resultado de los cambios que se venían presentando, en particular con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En general, estaba ocurriendo un desfase entre los métodos de enseñanza en las escuelas y la presencia de cada vez mayores innovaciones en la tecnología, lo que venía afectando los procesos de trasmisión del conocimiento a los colectivos de alumnos. Sin ninguna duda, el principio del aprendizaje es el Lenguaje, como el proceso social integrador en las comunidades, y en este caso como la forma inmediata de acceso al saber. Los efectos son evidentes, sin aludir a los causados en las disciplinas específicas, sino simplemente en las formas de comunicación entre los estudiantes y en las técnicas y dinámicas de aprendizaje aplicadas en los sistemas educativos.

Fundada en su modelo educativo humanista – constructivista, la Universidad Internacional de La Paz mantuvo sus principios de formar futuros profesionistas comprometidos con su sociedad, agentes de cambio que aprovecharan las nuevas posibilidades, pero sin abandonar las bases de su formación.

En el caso de las unidades de aprendizaje relacionadas con el Lenguaje, se decidió experimentar con un modelo de poema japonés, como forma de estimular a los jóvenes a interesarse por la práctica de la Poesía, y a partir de ella al aprendizaje significativo. Se eligió la forma del haiku, pero se decidió la estructura de cinco versos escalonados, del uno al cinco, con el número de sílabas correspondientes: una, el primero; dos, el segundo; tres, el tercero; cuatro, el cuarto, y cinco sílabas para el quinto verso, con temáticas propias de sus entornos.

Desde luego, se explicó a los alumnos la diferencia elemental entre las composiciones en verso y las composiciones en prosa. El resultado fue, por decir lo menos, sorprendente, desde la imagen misma que transmitía un poema sujeto a un número de sílabas, estructurado de tal forma que el contenido de su mensaje fuera independiente, autónomo, uniforme, con un mensaje concreto. Los estudiantes lo asumieron como la posibilidad de construir y difundir mensajes entre sus familiares, con sus amigos, con sus objetos personales, en momentos especiales de su cotidianidad, como parte de las relaciones sociales. En el caso de la pandemia, se refirieron a que la humanidad tenía que convivir con el virus, no se iría, a pesar de los daños causados:

No te vas

¡Te
quedas
a pesar
de todo este
dolor causado!

El experimento, realizado durante los cuatrimestres septiembre-diciembre de 2021, y enero-abril de 2022, abrió para los estudiantes nuevas perspectivas de comunicación, incluso de reflexión en torno de temas y asuntos de la cotidianidad. En particular, se les pidió que los ejercicios aludieran a los hábitos y comportamientos esperados ante la “nueva normalidad” después de dos años de encierro como resultado de las medidas sanitarias por la pandemia.

Se compusieron haikús con el sentimiento de alegría por conocerse, pues había alumnos que no tenían contacto físico, sino simplemente a través de las pantallas de sus computadoras, y la reflexión se llevó al nivel de preguntarse si colectivamente la experiencia del encierro serviría para modificar conductas y hábitos sociales en favor de un mundo mejor, más humano, más solidario, más empático, o regresaríamos peor aún que antes:

¿En serio?

¿De
verdad
cambiamos,
o seguimos
siendo los mismos?

La exploración de nuevas posibilidades

La experiencia aplicada y sus resultados exitosos, particularmente en los grupos de Redacción, Comunicación Social, Teoría de la Comunicación y Semiótica, en carreras profesionales como Trabajo Social y Diseño Gráfico, alrededor del Taller de Creación Literaria, el cual forma parte de un programa de talleres culturales que la Universidad Internacional de La Paz tiene en marcha como parte importante de su papel de vinculación con la sociedad de Baja California Sur y de México, permite sugerir la exploración de la posibilidad de que en todas las unidades de aprendizaje de todas las disciplinas, en todas las instituciones, y en los distintos niveles de los sistemas educativos, se inculque en los alumnos la práctica de la construcción de poemas en modelos sencillos y concretos, como una forma de alentar la construcción de mensajes que partan del orden en el planteamiento de ideas y conceptos desde la belleza de la Palabra y el Lenguaje.

Conclusiones

Todavía no conocemos los saldos finales de la emergencia provocada por la pandemia del COVID19. Sin embargo, una enseñanza inicial es que, como sociedad, y en este caso como comunidades del conocimiento, debemos explorar todas las posibilidades a nuestro alcance para promover los aprendizajes constructivistas en los alumnos, a fin de formarlos como mejores personas, ciudadanos y profesionistas, en la intención de que asuman el acceso a su formación de una manera divertida, como un atractivo, y no como una carga de trabajo.

Tenerlo en cuenta así, nos permitirá contar con mejores sociedades, a partir de aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y construir las bases de una nueva forma de ver el mundo, con personas más solidarias, comprensivas, fraternas, sencillamente más humanas.

En el caso nuestro, por lo pronto, los alumnos de licenciatura se entusiasmaron y han adoptado como parte de su formación el principio de la belleza de la Palabra y el Lenguaje.

Agradecimientos

A los directivos de la Universidad Internacional de La Paz, Mtro. Miguel G. Albáñez Espinosa, y Mtro. María del Carmen Rodríguez Ruvalcaba, por permitir la experimentación de nuevas formas de enseñanza, comprometidos en favor de un mundo mejor.

Referencias

Bauman, Z. (2002). Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. Editorial S. L. Fondo de Cultura Económica de España.

Begonya, S. C. Poema objeto y aprendizaje por competencias. Red de información educativa, 2011. Obtenido de: http://hdl.handle.net/11162/87336

Carrillo, M. A., Leal, Ma. L., Alcocer, M. L., Muñoz, M. M. (2012). Responsabilidad social universitaria. La opinión de profesores y alumnos. Revista de Educación y Desarrollo. Número 23, octubre-diciembre. Páginas 23-32. Obtenido de: https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anterioresdetalle.php?n=23

Casalet, M., Casas, Rosalía. (1998). Un diagnóstico sobre la vinculación Universidad-Empresa. México: CONACYT-ANUIES.

De la Calle, C., García Ramos, J.M., Gimenez Armentia. P., Ortega de la Fuente, M. (2008). Validación y medida de la responsabilidad social en la Universidad. *Revista Complutense de Educación, 19*(2), 385-404.

Hernández Torres, M. A. (2014). Función de la poesía en el aprendizaje inicial de la lengua. *Red de información Educativa*, 2014. Obtenido de: http://hdl.handle.net/10366/129729

Krauze, E. (2011). *Desnudando a la musa: ¿qué hay detrás del talento literario?* Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.

Savater, F. (1997). *Malos y malditos.* Editorial Alfaguara.

Holistic training of conservatory students through the Design thinking methodology applied to contemporary music creation. Didactic resources for teacher training

Natalia García Iglesias
Doctoranda en Universidad de Extremadura, España

Abstract
The present study proposes to transfer the Design Thinking methodology of business innovation to the classrooms of the conservatory of music to work on contemporary music creation, facilitating a systematic approach to create innovative products, based both on the individual needs of the students and on a correct teamwork. To this end, it is necessary to offer a series of tools to teachers to enable their application and achieve holistic teaching. Design thinking favors collaborative work, the management of ideas and emotions. It develops the necessary skills to achieve effective work, which will be very useful not only in the future, but also in the present to mediate in conflict resolution. Also, achieving the inclusion of New music from an early age is essential to know the History of Music, which is constantly evolving, and to be able to understand it, have an opinion and express ourselves. The research uses an explanatory, descriptive methodology, the inductive method and a mixed approach, qualitative and quantitative, with a circular process. It is organized in three parts: the first includes the comprehensive training of students through music creation, divided into physiological and psychological aspects of information processing, then the more purely musical aspects, focusing on hearing and creation or composition and, finally, the training aspects related to the curriculum. The second part deals with the methodological resources for teacher training and the third presents the case studies in groups of different ages of the same conservatory. It is concluded that the Design thinking methodology is highly beneficial in numerous formative aspects of the students, who learn, have fun and progress in their communicative, social and teamwork skills and abilities.

Keywords: contemporary music, music education, Design thinking, conservatory.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Formación integral del alumnado de conservatorio a través de la metodología *Design thinking* aplicada a la creación musical contemporánea. Recursos didácticos para la formación del profesorado

Resumen

El presente estudio plantea trasladar la metodología *Design Thinking* de innovación empresarial a las aulas del conservatorio de música para trabajar la creación musical contemporánea, facilitando un enfoque sistemático para crear productos innovadores, fundamentados tanto en las propias necesidades individuales del alumnado como en un correcto trabajo en equipo. Con este fin, es necesario ofrecer una serie de herramientas al profesorado para posibilitar su aplicación y lograr una enseñanza holística. El pensamiento de diseño favorece la labor colaborativa, la gestión de las ideas y las emociones. Desarrolla las habilidades necesarias para lograr un trabajo efectivo, que les serán de gran utilidad no sólo en el futuro, sino también en el presente para mediar en la resolución de conflictos. Asimismo, lograr la inclusión de la Nueva música desde edades tempranas es primordial para conocer la Historia de la Música, que evoluciona constantemente, y poder comprenderla, tener una opinión y expresarnos. La investigación utiliza una metodología explicativa, descriptiva, el método inductivo y un enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo, con un proceso circular. Se organiza en tres partes: la primera recoge la formación integral del alumnado a través de la creación musical, dividida en aspectos fisiológicos y psicológicos del procesamiento de la información, después los aspectos más puramente musicales, centrándose en la audición y la creación o composición y, por último, los aspectos formativos relacionados con el currículo. La segunda parte aborda los recursos metodológicos para la formación del profesorado y la tercera presenta los estudios de caso en grupos de distintas edades de un mismo conservatorio. Se concluye que la metodología Design thinking es altamente beneficiosa en numerosos aspectos formativos del alumnado, que aprende, se divierte y progresa en sus competencias y habilidades comunicativas, sociales y de trabajo en equipo.

Palabras clave: música contemporánea, educación musical, Design thinking, conservatorio.

Referencias

Aguilar, M. C. (2006). *Aprender a escuchar música*. Madrid: A. Machado libros S.A.

Burnard P., Murphy R. (2017). *Enseñar música de forma creativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Langenfeld, K. (2019). *Design Thinking para principiantes. La innovación como factor para el éxito empresarial*. Torrazza Piemonte: Amazon Italia Logística S. l. r.

Malagarriga, T., Valls, A. (2003). *La audición musical en educación infantil. Propuestas didácticas*. Barcelona: Ediciones Ceac.

Schafer, R. M. (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana

Schafer, R. M. (1982). *Limpieza de oídos: notas para un curso de música experimental*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Sloboda, J.A. (2012). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Madrid: Machado grupo de distribución S.L.

Valls, A., Calmell, C. (2010). *La música contemporània catalana a l'escola*. Barcelona: Dinsic Publicacions Musicals.

CIVAE 2022 | May 11 -12, 2022
4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Natalia García Iglesias
Doctoranda en
Universidad de Extremadura, España

Formación integral del alumnado de conservatorio a través de la metodología *Design thinking* aplicada a la creación musical contemporánea. Recursos didácticos para la formación del profesorado

• INTRODUCCIÓN:

Las aulas que se limitan a la exposición de contenidos teóricos abstractos están condenadas al fracaso, a que el niño no se interese por la música ni aproveche sus más que demostrados frutos, ya que involucra una serie de procesos cognitivos que mejoran sus competencias comunicativas, matemáticas, expresivas, sociales, habilidades motrices y de autonomía personal.

Esta investigación recoge la necesidad de incluir la composición contemporánea en los conservatorios a través de la creación, la improvisación, la audición y la percepción musical, desde una dirección eminentemente práctica que impulse a los docentes a mejorar su disposición y su confianza en la enseñanza y a los alumnos a participar activamente en el aprendizaje.

• CONTEXTO:

• *Etapas:*

❖ *Enseñanzas Elementales de música*

❖ *Enseñanzas Profesionales de música*

• OBJETIVOS:

• GENERALES:

• Trabajar la creación musical contemporánea en las aulas del conservatorio mediante la metodología *Design Thinking*.
• Ofrecer herramientas al profesorado para posibilitar la aplicación de la metodología *Design Thinking* a través de la creación musical.

• ESPECÍFICOS:

• Impulsar el trabajo colaborativo eficaz y la comunicación en el aula.
• Lograr la inclusión de la Nueva música en el conservatorio.

• METODOLOGÍA

Desing Thinking

-Enseñanza holística con la que trabajar en el aula la creación musical contemporánea.

La metodología de la investigación es explicativa, descriptiva y utiliza el método inductivo y un enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo, con un proceso circular.

• DESARROLLO

-Aspectos fisiológicos y psicológicos
-Aspectos musicales
-Aspectos formativos

-Recursos metodológicos para la formación del profesorado

-Diferentes estudios de caso en grupos reducidos.
Análisis y obtención de resultados.

• CONCLUSIONES

La metodología empleada es altamente beneficiosa en numerosos aspectos educativos, musicales y personales.
El alumnado aprende, se divierte y progresa en sus competencias y habilidades comunicativas, sociales y de trabajo en equipo.

Futuras líneas de investigación:
Es aplicable a otros contextos: colegios, institutos…

Confluence. Encounters of audiovisual narratives in Childhood

María Adriana Canales Quezada
Departamento de Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal.
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona, España

Abstract
The present investigation has two starting points that are continuously related to nurture the study. The first is to problematize film education in the school context. And the second is to start a path of reflection, self-criticism and self-knowledge that means taking a decolonial turn in all my roles. I position myself as an educator, researcher and artist, and I accompany a group of children between 7 and 8 years old in a public school in Barcelona outside of class schedule. Within our time together I offer the video camera and collectively the infants create small audiovisual narratives. In my desire to decolonize, I do not instruct on language or cinematographic technique, but I give spaces for free creation. The narratives in video-essay format show me ways of thinking about the Culture of Childhood that co-exist within the group, while being useful for a critical exploration of visual culture.

Keywords: decolonial pedagogy, film education, Childhood.

Confluencia. Encuentros de narraciones audiovisuales en la Infancia

Resumen
La presente investigación tiene dos puntos de partida que se relacionan continuamente para ir nutriendo el estudio. La primera es problematizar la educación cinematográfica en el contexto escolar. Y la segunda es iniciar un camino de reflexión, autocritica y autoconocimiento que signifique dar un giro decolonial en todos mis roles. Me sitúo como educadora, investigadora y artista, y acompaño a un grupo de infantes de entre 7 y 8 años en una escuela pública de Barcelona fuera del horario lectivo. Dentro de nuestro tiempo juntos ofrezco la cámara de video y de manera colectiva los infantes van creando pequeñas narraciones audiovisuales. En mi afán descolonizador no instruyo sobre lenguaje ni técnica cinematográfica, sino que cedo espacios para la creación libre. Las narraciones en formato de video-ensayos, me muestran formas de pensamiento de la Cultura de la Infancia que co-existen dentro del grupo, a la vez que son útiles para una exploración critica de la cultura visual.

Palabras clave: pedagogía decolonial, educación cinematográfica, Infancia.

Introducción

Hoy en día, desde múltiples identidades y roles -mujer, madre, migrante, estudiante, educadora, artista, mestiza, etc.- decido indagar en aquello que voy viviendo, reflexionando y repensando. Me sitúo como educadora, investigadora y artista, y acompaño a un grupo de infantes de entre 7 y 8 años en una escuela pública de Barcelona fuera del horario lectivo. Dentro de nuestro tiempo juntos ofrezco la cámara de video y de manera colectiva los infantes van creando pequeñas narraciones audiovisuales. En un afán por mirarme críticamente, propongo pensar en una pedagogía con giro decolonial, en la que se vean afectados no sólo los contenidos susceptibles de ser enseñados, sino también sus metodologías y didácticas. En ese sentido repienso una escuela en la que también tengan cabida nuevas perspectivas y estructuras de pensamiento que transformen sujetos y descolonicen saberes.

Confluencia es una investigación que más allá de dar voz a quien no tiene voz -en este caso, la Infancia- cede espacios, pues creo en la posibilidad de que la Infancia, en el contexto de la escuela, pueda ser creadora de sus propias narrativas cinematográficas sin el velo adultocentrado de la modernidad. Y, que aquello, supone nuevas maneras de ser y estar en la escuela.

Objetivos que propone la investigación

El estudio propone fundamentalmente que, en mi rol de educadora, posibilite espacios de creación cinematográfica para la Infancia, en un contexto escolar y de tiempo libre. En estos espacios los infantes crearán narrativas cinematográficas que tomarán la forma de vídeos-ensayos. Y que yo, luego de analizarlos y reflexionar críticamente sobre ellos, podré dialogar a través de otros vídeo-ensayos.

Marco teórico de referencia

Si bien las teorías decoloniales del sur sustentan una parte de la investigación -específicamente la referida a mi posicionamiento, identidades y vivencias-, existe otra parte del estudio que se sostiene desde los discursos occidentales de infancia educación, y arte, porque no puedo desconocerlos, han conformado mis estructuras de pensamiento toda mi vida. Sin embargo, no los asumo como universales. Los entiendo desde el contexto, es decir flexibles y permeables.

Las ideas de infancias desde los enfoques postcoloniales, pueden aportar la mirada crítica hacia las culturas de infancia que me propongo desvelar en este estudio.

Radhika Viruru (2005) reflexiona en torno a este concepto, y se refiere a como ha sido fuertemente influenciado por el discurso occidental, que se basan en gran medida a teóricos como Piaget y Vygotsky, entre otros, y sus supuestos de progreso, universalidad, desarrollo, entre otros. "*Estas ideas han dominado y algunos dirían colonizado el mundo de la educación infantil*" (p. 14)

¿Desde donde debería buscar las narraciones audiovisuales que alcancen a plasmarse como decoloniales? A mi entender, lo que se buscaría desde un enfoque decolonial es una práctica artística situada, es decir, desde mi realidad como latinoamericana y mestiza, desde mi identidad marrón (fuertemente mencionada por los otros participantes de la investigación).

Palermo (2009) propone algo que en mi resuena lógico: el primer paso consistiría en alejarse de las jerarquizaciones impuestas por el pensamiento eurocentrado, y esto presupone problematizar los conceptos modernos de arte y estética.

Por otra parte, el autor Pedro Pablo Gómez (2012), indaga en la posibilidad de construir alternativas a la modernidad que recojan legados históricos de resistencia y lucha, convirtiéndose en otra opción que descolonice cada una de las dimensiones de la modernidad en las que la colonialidad se naturaliza, y sostiene:

> […] las prácticas estéticas decoloniales no se realizan en una exterioridad absoluta al sistema-mundo moderno colonial, sino en su interior mismo, en sus márgenes e intersticios, en las marcas no cicatrizadas de la herida causada por la acción colonial […] (p. 16).

Por el contrario de la palabra estética -usada en la modernidad para construir un canon de conocimiento en torno al sentir y la percepción del mundo- aiesthesis pone el énfasis en la liberación de los sentidos y de las formas de percibir el mundo frente a un sistema de regulación moderno. Propone una pluralidad de formas de lo bello, y otras formas de percibir el mundo que tienen otra temporalidad. La temporalidad a la que Vázquez (2015) hace alusión es lo que él llama el tiempo relacional.

Antes de llevar la discusión al ámbito de la educación es necesario saber que se entenderá en este estudio por: decolonialidad. Esto es, una propuesta y proceso de resistencia y contraparte de la colonialidad, que tuvo su origen como pensamiento y práctica desde el mismo momento en que se instaló la modernidad en la vida de los pueblos del sur del continente americano (Díaz, 2010, p. 220). Lugar donde encuentro mis raíces.

Comparto con Mignolio (2007) que la decolonialidad es la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de modernidad. Decolonialidad implicaría un cambio de perspectiva y actitud que se encuentran en las prácticas y formas de conocimiento de los sujetos colonizados, y en una transformación global de los supuestos e implicaciones de modernidad asumidos por una variedad de sujetos en diálogo.

Y ahora sí, llevar la discusión al ámbito educativo establecería la pedagogía y la escuela como dispositivos para la concreción de la decolonialidad.

Díaz (2010) propone que una pedagogía concebida en este sentido, asume una comprensión crítica de la historia, reposiciona prácticas educativas de carácter emancipatorio, y se descentra de la teoría tradicional, permitiendo otras perspectivas de saber que afecten los contenidos enseñados, sus metodologías y didácticas.

Metodología

Sin duda, lo define la investigación son las narraciones audiovisuales que han ido elaborando el grupo de Infantes. Narraciones que toman la forma de vídeo-ensayo, porque plantean una forma visual del pensamiento, y desde el punto de vista artístico se desarrollan libremente, sin estar ligadas a la realidad y donde tienen cabida la irracionalidad y el juego, por ejemplo (García Roldán 2020).

El video-ensayo se puede identificar como un sub-genero dentro de la narración audiovisual contemporánea y actualmente se aplica en diversos ámbitos de la investigación de las Ciencias Sociales. Además, se muestra como una herramienta apropiada en estudios que utilizan metodologías de Investigación basadas en las Artes e Investigación Artística. Dentro de este tipo de metodologías, el enfoque de investigación basada en la práctica, la A/r/tografía, permite relacionar las artes y la educación. Así es como me parece pertinente posicionarme dentro de ella.

> La a/r/tografía es un campo extremadamente laxo y abierto, cuyos horizontes son difusos y permeables, porque está interconectado con multitud de enfoques de investigación, con cualquier práctica artística y con cualquier proyecto educativo. Siempre que se den sus tres componentes básicos, investigación/indagación, práctica artística y enseñanza/aprendizaje, estamos a/r/tográficamente situados (Marín-Viadel y Roldán, 2019, p. 888).

Conclusiones

En el marco de esta investigación propongo mirar críticamente mis practicas educativas y decido emprender un giro decolonial, incluso en la manera que he tenido hasta hoy de enseñar cinematografía. En esta búsqueda de articular una educación del cine en clave decolonial para la Infancia, me centro en permitir otras maneras de imaginar, relativizar el punto de vista hegemónico, desestabilizar y debilitar la visión eurocéntrica y occidental, y al mismo tiempo, reconocer otras formas de ver, comprender y construir la realidad y la fantasía cinematográfica.

En el ámbito de la educación artística y concretamente de la educación cinematográfica, el vídeo-ensayo me permite aproximar y comprender el lenguaje audiovisual, al mismo tiempo que los o las autoras, en este caso infantes, experimentan narraciones propias, que son reflejo de sus maneras de ver el mundo.

La narrativa a/r/tográfica se estructura como una forma de conocimiento que se puedo aplicar en este estudio al ámbito de la creación, la investigación y la formación, empoderando -audiovisualmente hablando- a quienes la desarrollan. Interesa además la a/r/tografía, para comprender su factor pedagógico, pues su aplicabilidad metodológica supone una exploración critica de la cultura visual. Este factor trasladado a lo que describimos como una educación cinematográfica en giro decolonial, se presenta como una posibilidad de establecer las prácticas para la misma.

Figura 1. Grupo de Infantes realizando una narración audiovisual, mientras otras dos niñas observan.
Autoría: María Adriana Canales Quezada. 2022

Referencias

Díaz, C. (2010) Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, (13), 217-233.

García Roldán, A. (2020). El vídeo-ensayo en las metodologías Artísticas de Investigación en Educación. La creación audiovisual como una estructura de indagación en contextos de formación, investigación y producción artística. *Comunicación y Métodos* |*Communication & Methods*, *2* (1), 108-125. doi:10.35951/v2i1.68

Gómez Moreno, P. (2012) *Estéticas decoloniales.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Irwing, R. L., García D. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, (25), 106-113.

Marín Viadel, R. (2005). La "investigación educativa basada en las artes visuales" o "arteinvestigación educativa". En *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. (p. 223-274). Granada: Universidad de Granada.

Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* (pp. 25-46). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.

Palermo, Z. (2009). *Arte y estética en la encrucijada descolonial*. Buenos Aires: Del Signo.

Vázquez. R, Barrera. M (2015). *Aesthesis decolonial y los tiempos relacionales*. Entrevista a Rolando Vázquez. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/2790/279047494001.pdf

Viruru, R. (2005) The impact of postcolonial theory on earlychildhood education. *Journal of Education,* (35). Texas A&M University.

How Music Affects Cognitive Skills and Mental Health in Children: A Literature Review

David O. Akombo, PhD
The University of the West Indies, Barbados, West Indies

Abstract
Music has been known to enhance children's spatial reasoning and promote their wellbeing for decades. Many studies have also shown that music improves children wellness by reducing depression and anxieties. When depression and anxieties are reduced, children tend to perform better in standardized scores, score lower on depression and anxiety indices, meaning that their quality of life can be improved by simply engaging them in choirs, bands, orchestras or other non-traditional musical ensembles like ukulele bands, Orff ensembles, etc. This literature review will highlight the effects of music in the lives of children. Many children especially in the United States face trouble which can present itself through such acts as school violence and bullying and more, all of which affect their academic performance. While problems facing our children and teenagers have no single solution, studies show that music participation such as community music projects can lead to academic achievement in adolescents and also improve their health and well-being. This presentation will address the role of music in the lives of children and highlight a study in which the author engaged students through improviser-mediated musicality to investigate music's impact on academic achievement in adolescents and also whether the community music activities lead to children's improved quality of health and well-being.

Keywords: Cognitive skills, mental health, spatial reasoning, wellbeing, depression, anxieties.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Cómo la música afecta a las habilidades cognitivas y la salud mental en los niños: Una revisión de la literatura

Resumen
Se sabe que la música mejora el razonamiento espacial de los niños y promueve su bienestar durante décadas. Muchos estudios también han demostrado que la música mejora el bienestar de los niños al reducir la depresión y la ansiedad. Cuando se reducen la depresión y la ansiedad, los niños tienden a desempeñarse mejor en puntajes estandarizados, obtienen puntajes más bajos en los índices de depresión y ansiedad, lo que significa que su calidad de vida puede mejorar simplemente involucrándolos en coros, bandas, orquestas u otros conjuntos musicales no tradicionales. como bandas de ukelele, conjuntos Orff, etc. Esta revisión de la literatura destacará los efectos de la música en la vida de los niños. Muchos niños, especialmente en los Estados Unidos, enfrentan problemas que pueden presentarse a través de actos como la violencia escolar y el acoso escolar y más, todo lo cual afecta su rendimiento académico. Si bien los problemas que enfrentan nuestros niños y adolescentes no tienen una solución única, los estudios muestran que la participación musical, como los proyectos musicales comunitarios, puede conducir al rendimiento académico en los adolescentes y también mejorar su salud y bienestar. Esta presentación abordará el papel de la música en la vida de los niños y destacará un estudio en el que el autor involucró a los estudiantes a través de la musicalidad mediada por improvisadores para investigar el impacto de la música en el rendimiento académico de los adolescentes y también si las actividades musicales comunitarias conducen a una mejor calidad de vida de los niños. salud y Bienestar.

Palabras clave: Habilidades cognitivas, salud mental, razonamiento espacial, bienestar, depresión, ansiedades.

Introduction

Music has played important roles in schools for almost two centuries. In Europe, it has been used since early 1840s (Arveiller, 1980). For instance, in France, music education was introduced into public schools, and the National Academy of Music was created in Paris (Conservatoire). The idea was that music, through harmony, had the power to develop positive emotions, eradicate animosity, and promote wellness (Arveiller, 1980; Lecourt, 1992). For these reasons, the children were educated through music, and music was considered beneficial for all including those who were physically or emotionally disabled. In Western Europe, the first students of the Paris Conservatory were also the first music therapists, as they were sent into hospitals to give concerts and to offer music lessons to psychiatric patients (Arveiller, 1980; Lecourt, 1992). During this time, the consideration and the treatment of anxieties in schools and other mental illnesses began such as psychiatry, which was developed by the work of Dr. Philippe Pinel (Bynum, Porter, & Shepherd, 1985).

Music therapy is the other discipline that emerged during the mid-twentieth century. Music therapy had two main functions: First, a social and educational function; and second, a psychologically regulating role (Arveiller, 1980; Lecourt, 1992). The social function was associated with nationalistic objectives for which music constituted an instrument of national regrouping and a relational model. Musical societies, such as the *Orpheons* (choral groups and brass bands), developed throughout France (with national and international exhibitions). The groups shared the conviction that music education for the masses and workers would transform society and make people feel. This music would also

transform those with anxieties and reinstate the health of people in what they referred to as a musically harmonized nation (Lecourt, 1992). In addition to its social function, music also had a regulatory role in schools. Music was expected to calm the restless students and stimulate the apathetic ones through mood and behavior regulation. These objectives were mainly developed through having students and patients listen to concert music. The students also organized musical events in hospitals while offering music education courses for patients in the hospital (Arveiller, 1980; Lecourt, 1992).

Music has long been used to produce therapeutic physiological and psychological results. Even though the historical and the philosophical debates on the efficacy of music as a healing device are not the focus of this research, these rationales nonetheless provide a background upon which the research is based. These philosophers continued to influence psychologists in the science academies in the centuries that followed. In the 18th and 19th centuries, pragmatists especially in the United States, led by John Dewey (1859-1952) began a new revolution in philosophy.

They first confounded the scientific process of arriving at information. For the pragmatists, the five-step scientific process was the source of ultimate reality. Instead of relying on tradition, belief, religion, and myth about music and its efficacious nature to heal illnesses, 18th and 19th century scientists changed the format of the intellectual pursuit of knowledge. Tong (2003) observed that science is good at explaining concepts, but not necessarily good in explaining why such concepts exist or for what purpose. Assuming that science acts with perfect wisdom and does nothing in vain, Dewey argued that every step of the scientific process is crafted for its proper function. These ideas led scientists to propose theories about pain and anxiety and how music can be a useful agent in their alleviation.

Philosophical foundations

Philosophical thinkers of the last several centuries have debated the benefits of mysic to humankind. Their debates include the role of music on the mind and body. According to Descartes' famous dualist theory, human beings are composed of physical bodies and immaterial minds. Descartes (1694) divided music into three basic component parts: 1) the mathematical-physical aspect of sound; 2) the nature of sensory perception; and 3) the ultimate effect of such perception on the individual listener. He characterized the process of sensory perception as being autonomous, self-regulating, and measurable. Spinoza, whose writings are replete with acute psychological insights, disagreed with Descartes' idea. In his masterwork, *The Ethics*, published in 1677 after his death, Spinoza argued that body and mind are not two separate entities, but one continuous substance. This concept contributed a great deal on affecting the body through the mind. According to Spinoza, in fact, anxiety was "uncertain pain," an emotion that can be overcome only by a stronger one. Music can bring about such stronger emotions; hence music can be useful in these situations (Spinoza, 1910).

Physiological and psychological research and implications to music education

The effects of anxiety on children have become a national concern (Brophy, 1986). Anxiety in children can be physically and emotionally debilitating. Physical problems, such as headaches resulting from anxiety, are common among children (Giles, 1990). Research during the last 20 years has built a good case for the effectiveness of music as a therapeutic tool for reduction of anxiety in both adults and children in the school system (Giles, 1990). Music plays a major role in helping students lower their anxieties, and music has been used to reduce anxiety in many situations (Cobb & Evans, 1981; O'Regan, 1979; Perettl & Swenson, 1974; Richter, 1984; Zimny & Weidenfeller, 1962) and increase attentiveness (Wagner, 1975).

A wide range of emotional, stress-related problems, such as teenage suicide, teenage pregnancies, delinquency, violence in school, physical and sexual abuse of children, and drug trafficking among youth are of national concern (Zill, 1993). Crimes committed by children, even murder, are increasing (Giles, 1996). Mental health professionals and parents have witnessed a dramatic 25% increase in the numbers of reported cases of seriously emotionally disturbed schoolchildren due to anxiety in the last 10 years (Zill, 1993). Giles (1996) observed that "emotional states of students should be addressed .... their feelings are as important, perhaps more important than the lessons to be taught" (para. 13). Misbehavior in schools is pervasive, and parents are concerned for their children's safety while in school (Goodland, 1984). Many students in today's classes are suffering from chronic stress and withdrawal, or they live in a constant state of anger or rage. They cannot think clearly under these conditions; they are wrapped up in their own little world. They carry these negative, unproductive emotions like baggage from class to class, seemingly traveling in a morass of emotions that prohibits learning. In extreme cases students become ill, and perhaps they may die or commit suicide (Goodland, 1984; Giles, 1990). Children with anxieties who display many signs of misbehaviors could be described as "at risk," a precondition to becoming conduct-disordered. Giles (1990) stated: "It is this group that is most prevalent in the classroom, and it is this group that could be helped by music" (p. 11). Recently, such long-lasting, stress-related behaviors have been described as personality disorders and conduct disorders, serious conditions that should be given the same attention by school authorities as other debilitating physical and emotional problems (Rizzo & Zabel, 1988). In using music to heal schoolchildren, Giles (1996) observed:

> Given the body of evidence for music's power to heal, one wonders why music is not used more often in schools for those purposes. Music education needs to do more than just cope with and manage the at-risk child. We should recognize the potential for good that music can bring, select appropriate music and give it to our students for a healthy tomorrow. (para. 18)

Music educators have recognized intuitively the powers of music. Giles (1996) posed several questions worth noting:

> How often have we seen students who were on the brink of failure in school lift their self-steem through music, and "find their way?" How many times have we seen little sad faces light up to the strains of "Zip-eh-dee-doo-dah" or some other happy song? (para. 4)

Giles (1996) observed that educators know in their hearts that music can do something for these students. For many years, research has shown the efficacious nature of music on physical and emotional states. Giles (1990) observed that children can be helped to reduce stress in their lives, lift their self-esteem, and be inspired to an emotionally healthy state of mind. During times of duress and anxiety, children can be uplifted and given hope through music (Wagner, 1975).

The effects of music on anxiety within the school system can also be examined in the context of other subjects. When referring to the effects of anxiety on math performance in schools, Martin (2003) noted that in math and science classes, students are often so uncertain that they become anxious, and this anxiety interferes with their learning. Furner and Berman (2006) observed that when anxiety is reduced, students can become more successful at math, and be better equipped to be successful in a world that is highly technologically and mathematically oriented. In today's world, we see strife and anxiety everywhere (Giles, 1996). American schools, faced with violence and crime, are looking for hope and new direction. Giles (1996), observing that children in school carry these anxieties from class, stated:

> It is no wonder that so many are at risk for emotional problems, physically debilitating conditions, and failure in school. There is no better time to bring music into the schools as a healing force. (para. 6)

Music teachers can utilize the healing powers of music in the classroom to help the students who need to reduce stress in their lives. Giles (1996) pointed out that we must recognize and be more aware of the potential good in music to heal and produce emotional health. It is imperative to study the psychological effects of music to alter negative emotions, such as anger, rage, and depression, to feelings of contentment or happiness. This research supports the idea that music can help students' anxiety. Giles (1996) observed:

> Few music teachers have made a serious effort to study the specific attributes of music for healing, with the deliberate intention of incorporating health and healing into the music curriculum. (para. 8)

Giles (1996) also pointed out that most educators recognize that slow, moderately soft music is soothing. These styles of music can be used to uplift and calm students. Recognizing these effects can assist the teacher in the selection of appropriate music for students to hear or perform. Consciously selecting a piece of music for its emotional effects, in order to promote emotionally healthy students, represents a new direction in using music to promote health in schools. Alsalam *et al*. (1991) have estimated that 46% of students in American schools are now at risk, virtually half of the student body suffering from poverty or conditions leading to failure in school. Music educators are in a position to help these students through music activities. When this new dimension is added to the curriculum, students are involved in music activities that can ultimately reduce the stress in their lives and replace them with new self-esteem (Giles, 1996).

The social and moral cost of school drop-out due to American communities continues unabated. Some of the correlates to this problem includes low self-perception or self-concept. These attributes describe ones' overall set of cognitive beliefs about themselves. Self-esteem is an attitude about the self and is related to personal beliefs about skills, abilities, social relationships, and future outcomes. There are studies to show the correlation between self-perception of truancy and crime in juveniles (Holbert & Unnithan, 1990). Self-concept is multi-dimensional, and makes up the totality of ones' personal existence. Heatherton and Wyland (2003) and Manning (2007) expound on the distinguishing factors between self-concept and self-esteem. While self-concept is a more generalized idea, self-esteem is a dimension of the self-concept characterized by self-evaluation; the two terms are not interchangeable. Generally, self-esteem is defined as ones' positive or negative evaluation of themselves (Sprecher, Brooks, & Avogo, 2013). Social control theory has been one of the most influential explanations of crimes committed in schools by young persons and delinquency for many years. Gottfredson and Hirschi (2003) propose a new general theory of crime that includes individual restraints on behavior, or "self-control," as distinguished from social restraints. The elements of self-control include an ability to defer gratification, the tendency to be cautious and diligent, cognitive ability, and sensitivity toward others. (Brownfield& Sorenson, 2010). Sensitivity towards other can be achieved through music participation such as through band, choir, orchestra and other group performance ensembles.

Sample research findings

Music has shown positive effects in the general wellbeing of children. School children's lives are demanding thus exposing them to anxiety. It is certainly not unusual for some school children who has worked long and hard in the week including moments of being bullied by their peers to exhibit some form of anxiety. For the most part of the last three decades, scholars have had great interests in the use of music to control anxiety. From early childhood, music allows communication that is unavailable

through words alone. From time to time, many music teachers continue to establish linkages between music and other curriculum areas through an innovative teaching approaches that have yielded benefits of effective teaching. Preschoolers, for example, usually ask questions beyond their vocabularies with songs such as Mozart's "Twinkle Twinkle Little Star, How I wonder what you are" or get lulled by African Swahili counting song such as *Moja Mbili Tatu* (One Two Three) (Figure 1) or Native American *Hey, Hey, Watenay* (sleep sleep Little one) (Figure 2). Young children readily create their own songs and accompany themselves with hand clapping, foot stumping, or create rhythms using any objects at their disposal including spoons, sticks, keys and so on and so forth. This presentation explores the cognitive and aesthetic role of music for children in the elementary classroom.

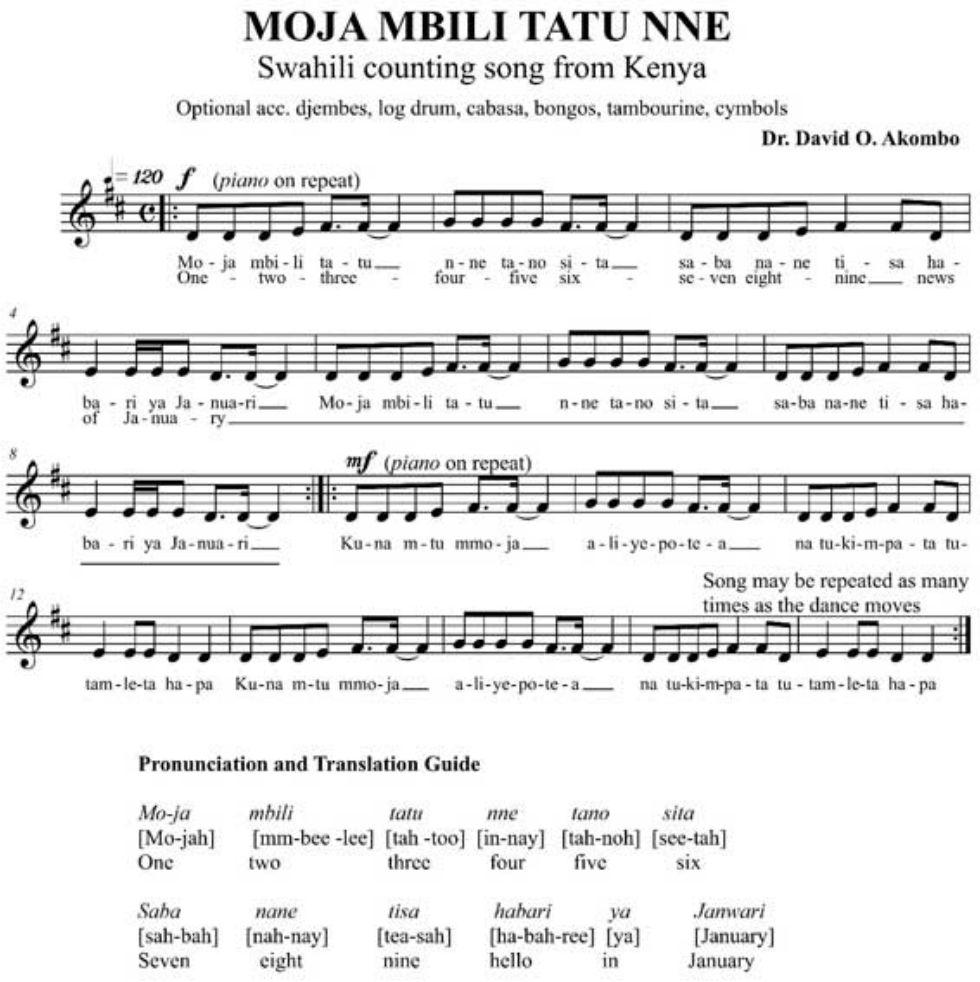



Figure 1. *Moja Mbili Tatu.* A Swahili Children's Counting.
Used with permission. Pérez-Aldeguer, S., & Akombo, D. (Eds.). (Adaya Press. 2019)

Research has shown that listening to certain music with a repetitive rhythm for least ten seconds can lead to a decrease in blood pressure and a reduced heart rate. Varon (2022) has observed that the music of Beethoven, Puccini and especially Verdi can have a calming effect on the body and contribute to lowering blood pressure. Even though research suggests that a dose of the right classical music could reduce blood pressure and help stave off heart disease, other multicultural music have similar effects. Take for example the Native American Lullaby used in calming children to sleep (Fig. 2).

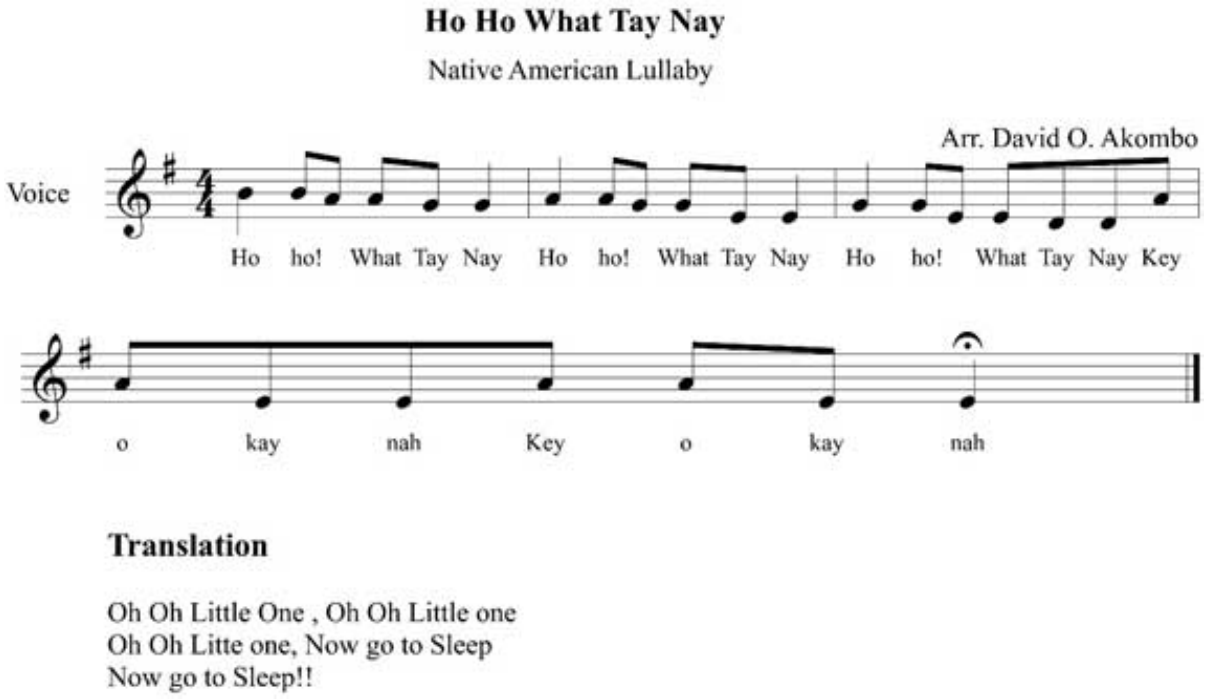


Figure 2. *Ho Ho What Tay Nay*. Native American Lullaby used in calming children to sleep

Research has shown that a wide range of emotional, stress-related problems such as teenage suicide, teenage pregnancies, delinquency, violence in school, physical and sexual abuse of children, and drug trafficking among youth may be alleviated with music (Zill, 1993). Music can help these students and mitigate these circumstances (Giles, 1996). Violent crimes committed by children, even murder, which are all linked to anxiety may be reduced by organized activities such as music (World Health Organization, 2019; Akombo, 2009). Strategies should be implemented in the schools to enable students to cope with their anxieties through music listening and music making activities. Students' self-selected music should be used, but care must be taken to help students select music that does not have inappropriate lyrics. A number of correlational studies report positive associations between exposure to heavy metal music and a variety of troublesome attitudes and behaviors (Warburton, *et al*., 2014). However, even in the advent of these isolated research data on the negative effects of music with violent messages, overall, other art forms have been found to be positively correlated with good behavior in children. In fact, the Kinder Institute's Houston Education Research Consortium and the Brookings Institution (2018) noted that the proportion of students receiving disciplinary infarctions in K-8 school reduces significantly with participation in the arts. Cognitive impairment as well as pain in experienced by children are receptive to musical stimuli. The results from various research reports show that such populations respond well to music intervention on pharmacological pain regimen (Table 1).

Table 1.

Research on music, cognition and wellness in children

Author and date	Methods/Intervention	Sample	Outcome measures	Results
Corrigall, K. A, Schellenberg, E. G. and Misura, N. M. (2013)	Participants were administered the WASI by a trained assistant. They also completed a demographics questionnaire and the BFI.	Adult 118 undergraduates (78 women, 40 men, mean age 20 years).	Cognition	Years of lessons and playing regularly were highly correlated, r = 0.90, $p < 0.001$. In the results that follow, all associations between musical involvement and cognitive and/or personality variables remained evident.
Asbury, C. and Rich, B. (Eds) (2008)	Children listened to music, moved to music and made music, and made music.	88 children from Head Start (HS) preschools. (3-5 yrs olds)	Cognitive development	strong and significant improvements in non-verbal IQ and numeracy and spatial cognition
Cabanac, A., Perlovsky, L., Bonniot-Cabanac, M., and Cabanac, M. (2013)	Music was compulsory during the first 2 yrs of their secondary school curriculum (levels 1 and 2), Control group given plastic art (painting and sculpture), and dramatic art	International Baccalaureat students	Academic performance; stress	Grades for music course in their curriculum were higher than those of the students that had not chosen music as an optional course. These results confirm that music has a link to cognition.
Belski, N., Abdul-Rahman, Z., Youn, E. Balasundaram, V. & Diep, D. (2021).	Randomized controlled trials (RCTs) of nine databases from inception to January 2021. Studies categorized by outcome, music therapy technique and follow-up period.	Seven RCTs (n = 589)	Depression and anxiety disorders	Music therapy is an effective treatment for improving depression and/or anxiety symptom severity in children and adolescents.
Porter, S., McConnell, T., McLaughlin, K., Lynn, F., Cardwell, C., Braiden, H., et al.. (2016).	Child and Adolescent Mental Health Service community in Northern Ireland were randomised to 12 weekly sessions of Music therapy plus usual care [n = 123; 76 in final analyses] or usual care alone [n = 128; 105 in final analyses].	(N=250). children (8–16 years, with social, emotional, behavioural and developmental difficulties	Mental health needs	Participants aged 13 and over in the intervention group, the child SSIS communication was significantly improved (6.1, 95% CI 1.6 to 10.5; p = .007)

With reference to the sceptic kinds of music, it is recommended that selected music should be without any lyrics (Browning, 2000; Spintge, 1989). Selecting a piece of music for its emotional affects, in order to promote emotionally healthy students, represents a new direction in using music to promote health in schools. If this new dimension is added to the curriculum, students will be involved in more ways than one with music activities that can ultimately reduce their stress levels and anxieties and replace them with new self-esteem (Giles, 1996).

Conclusion

Music listening is effective in reducing depression and anxiety in children. The use of self-selected music listening is therefore suggested as an additional anxiety-relieving measure for children in schools because research shows that music can play a major role in helping students lower their anxieties. If anxiety is relieved, physical problems such as headaches resulting from anxiety will be relieved. Ultimately, the students will be more comfortable and they may have less fear and stress. Therefore, school children may also benefit from listening to music to help control their chronic pain. When such chronic pain is controlled, the quality of life of children is also improved and this improvement may lead to a better academic achievement as well. Anxiety is also prevalent among students. Music plays a major role in helping students lower their anxieties. Stress-related problems such as teenage suicide, teenage pregnancies, delinquency, violence in school, physical and sexual abuse of children which come mostly as a result of server anxiety, may be reduced using music programs such as choir, band orchestra, and other group ensembles as modality for intervention. In conclusion, music is good for the mind and for children's physical, emotional, and psycho-spiritual well-being.

References

Akombo, D. O. (2009). *Music and Medicine: Connections Found*. Long Island City, NY: Seaburn Publishing.

Alsalam, N., Rogers, G. (1991). *The condition of education*. Washington, DC: National. Center for Education Statistics: U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center.

Arveiller J. (1980). *Des musicothérapies*. Issy-les-Moulineaux, France: L.A.P.

Atlee, E. (1804). *An inaugural essay on the influence of music in the cure of diseases*. Philadelphia, PA: B. Graves.

Asbury, C., Rich, B. (Eds) (2008). *Effects of music training on brain and cognitive development in under-privileged 3- to 5-year-old children: Preliminary results*. New York, NY: Dana Press.

Belski, N., Abdul-Rahman, Z., Youn, E., Balasundaram, V., Diep, D. (2021). Review: The effectiveness of musical therapy in improving depression and anxiety symptoms among children and adolescents: a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*. Accessed from https://doi.org/10.1111/camh.12526

Browning, C. A. (2000). Music therapy in childbirth: Research in practice. *Music Therapy Perspectives, 19*(2), 74–81.

Bynum, F., Porter, R., Shepherd, M. (1985). Introduction to the Anatomy of Madness. *Essays in the History of Psychiatry, 1*, 1-24.

Cabanac, A., Perlovsky, L., Bonniot-Cabanac, M., and Cabanac, M. (2013). Music and academic performance. *Behavioural Brain Research, Volume 256*, 257-260. doi: 10.1016/j.bbr.2013.08.023.

Cobb, D., & Evans, J. (1981). The use of biofeedback techniques with school aged children exhibiting behavioral and/or learning problems. *Journal of Abnormal Psychology, 9*, 251-261.

Corrigall, K. A, Schellenberg, E. G., Misura, N. M. (2013). Music training, cognition, and personality. *Frontiers in Psychology*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00222

Descartes, R. (1694). *The passions of the soul/Les passions de l'ame* (S. H. Voss, Trans.). Indianapolis, IN: Hackett Pub. Co.

Dewey, J. (1991). Logic: The theory of inquiry. In J. Boydston (Ed), The later works 1925– 1953 (Vol. 12, 1938). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Furner, J., Berman, B. (2006). Confidence in their ability to do mathematics: The need to eradicate math anxiety so our future students can successfully compete in a high-tech globally competitive world. [On-Line]. Available at: http://www.people.ex.ac.uk/PErnest/pome18/furner_math_anxiety_2.htm

Giles, M. (1990). Music and stress reduction in school children at risk for conduct disorders. *Update: Applications of research in Music Education*, Spring-Summer, 11-13.

Giles, M. (1996). The healing powers of music. [On-Line]. Available at: http://www.music.vt.edu/outreach/vmea/1990years/1994/no2/healing.html

Goodland, J. (1984). *A place called school*. New York, NY: McGraw-Hill.

Gould, D. (2001). Visual Analogue Scale (VAS). *Journal of Clinical Nursing, 10*, 697-706.

Heatherton, T. F., Wyland, C. L. (2003). Assessing self-esteem. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 219–233). American Psychological Association. Recuperado de: https://doi.org/10.1037/10612-014

Hinduja, S., Patchin, J.W. (2010) Bullying, Cyberbullying, and Suicide, Archives of Suicide Research, 14:3, 206-221, DOI: 10.1080/13811118.2010.494133

Holbert, F., Unnithan, N. P. (1990). Free will, determinism, and criminality: The self-perception of prison inmates. *Journal of Criminal Justice, 18*(1), 43-53.

Lecourt, E. (1992). The functions of music therapy in France in the XIX and XX Centuries. *The Arts in Psychotherapy, an International Journal, 19*(2)*,* 123-126.

Manning, M. A. (2007). Self-concept and self-esteem in adolescents. *Student services*, *2,* 11-15.

Martin, D. (2003). *How to be a successful student*. San Anselmo, CA: Donald Martin Press LLC.

O'Regan, P. (1979). Music therapy with emotionally disturbed child. *British Journal of Music Therapy, 10*, 13-18.

Perettl, P., Swenson. K. (1974). Effects of music on anxiety as determined by physiological skin responses. *Journal of Research In Music Education, 22*, 278-283.

Pérez-Aldeguer, S., Akombo, D. (Eds.). (2019). *Research, technology and best practices in Education*. Eindhoven, NL: Adaya Press.

Porter, S., McConnell, T., McLaughlin, K., Lynn, F., Cardwell, C., Braiden, H., *et al.* (2016). Music therapy for children and adolescents with behavioural and emotional problems: a randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. doi:10.1111/jcpp.12656.

Richter, N. C. (1984). The efficacy of relaxation training with children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 12*, 310-344.

Rizzo, J., Zabel, R. (1988). *Educating children and adolescents with behavioral disorders: An Integrative approach*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Spinoza, B. (1910). *The ethics of Spinoza and treatise on the correction of the intellect*. London: Everyman Edition.

Spintge, R. K. W. & Droh, R. (Eds.) (1989). *Music medicine*. St. Louis, MO: MMB Music, Inc.

Sprecher, S., Brooks, J. E., Avogo, W. (2013). Self-esteem among young adults: Differences and similarities based on gender, race, and cohort (1990–2012). *Sex Roles: A Journal of Research, 69*(5-6), 264–275. doi: https://doi.org/10.1007/s11199-013-0295-y

The Houston Education Research Consortium (2018). *Theater in Our schools*. Houston, TX: [Facebook page]. Facebook. Retrieved March 10, 2022 from https://www.facebook.com/photo/?fbid=323428966487220&set=a.209095317920586

Tong, W. (2003). The scientific method. [On-Line] Available: http://servercc.oakton.edu/~billtong/eas100/scientificmethod.htm

Varon, S. (2022). Classical Music Could Reduce Risk of Heart Disease. Accessed from https://www.wqxr.org/story/classical-music-heart-disease-study/

Wagner, M. (1975). Effect of music and biofeedback on alpha brainwave rhythms and attentiveness. *Journal of Research in Music Education, 23*, 3-13.

Warburton, W. A., Roberts, D. F., Christensen, P. G. (2014). The Effects of violent and antisocial music on children and adolescents. In D. A. Gentile (Ed.), *Media violence and children: a complete guide for parents and professionals* (2nd ed., pp. 301-328). California Praeger.

World Health Organization, (2019). School-based violence prevention: a practical handbook. Geneva: World Health Organization Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. Recuperado de: https://www.unicef.org/media/58081/file/UNICEF-WHO-UNESCO-handbook-school-based-violence.pdf

Zill, N. (1993). The changing realities of family life. *The Aspen Institute Quarterly, 5*, 1-25.

Zimny, G., Weidenfeller, E. (1962). Effects of music upon GSR of children. *Child Development, 33*, 891-396.

Community dance for the training of the architecture student

Carla Sentieri Omarrementería[1], Eva Raga i Domingo[2]
[1]Universitat Politècnica de València, España
[2]Fent Estudi Coop. V., España

Abstract
Dance is an art where body movement is used, generally with music, as a form of expression and social interaction for entertainment, artistic, reproductive and educational purposes. Based on the collaboration in a social and urban innovation project funded by Valencia City Council, the course design and the results of the design proposals put forward by the architecture students for the design of an intergenerational centre in Nazaret, a neighbourhood in Valencia, demonstrates how dance can be used as a pedagogical tool to learn about the inhabited environment and promote social inclusion in the planned spaces. The learning experience used participatory techniques, collective reflections, dance workshops with the elderly and interviews with key people in the neighbourhood to develop project proposals in pairs or groups of three students. From the analysis of the process carried out, it is argued that dance could form part of the curriculum of architecture students, highlighting its potential as an instigator of awareness of the diversity of people and the ability to recognise spaces through movement.

Keywords: public space, intergenerational center, inclusivity, elderly, young people.

Danza comunitaria para la formación del estudiante de arquitectura

Resumen
La danza es un arte donde se utiliza el movimiento corporal, generalmente con música, como una forma de expresión y de interacción social con fines de entretenimiento, artísticos, reproductivos y educativos. A partir de la colaboración en un proyecto de innovación social y urbana financiada por el Ayuntamiento de Valencia, el diseño del curso y los resultados de las propuestas de diseño planteadas por el alumnado de arquitectura para realizar el diseño de un centro intergeneracional en Nazaret-un barrio de Valencia- se demuestra cómo se puede utilizar la danza como herramienta pedagógica para conocer el entorno habitado y promover la inclusión social en los espacios proyectados. La experiencia de aprendizaje recurrió a técnicas participativas, reflexiones colectivas, talleres de danza con personas mayores y entrevistas con las personas clave del barrio para el desarrollo de propuestas proyectuales por parejas o grupos de tres alumnos. Desde el análisis del proceso llevado a cabo, se argumenta que la danza podría formar parte del curriculum de los estudiantes de arquitectura, destacando su potencial como instigador de la conciencia de la diversidad de personas y capacidad para reconocer los espacios desde el movimiento.

Palabras clave: espacio público, vivienda intergeneracional, inclusividad, personas mayores, jóvenes.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

El contexto sociourbanístico existente reclama nuevos enfoques para abordar los desequilibrios sociales existentes y una opción podría ser promover la convivencia dentro de un modelo de ciudad integradora que parte del derecho a la ciudad como principio de convivencia y corresponsabilidad del bien común (Tagliagambe, 2022). Por otra parte, son diversas las experiencias que tienen lugar en las escuelas de arquitectura, colaborando con otras disciplinas como la filosofía (Ersoy, 2011), la escultura y las proyecciones (Pelletier, 2008) o la danza (Eisenbach, 2008) con el objetivo de tomar conciencia de realidades que a menudo son normalizadas y, por tanto, invisibilizadas.

Ante esta realidad, la educación como motor de cambio social permite la implementación de una metodología innovadora en las facultades de arquitectura y urbanismo que incorpora la percepción corporal y la danza comunitaria como método de aproximación a las necesidades de la población, especialmente de personas y colectivos vulnerabilizados, cuyas necesidades con demasiada frecuencia quedan al margen en el diseño y configuración de los entornos que habitamos (Khan & Thilagam, 2021). De este modo, se pretende experimentar desde el cuerpo (Vroman, Lagrange, 2017) barreras y dificultades existentes en nuestras viviendas, calles o equipamientos públicos para aumentar la toma de conciencia de las personas que van a diseñar la ciudad del mañana, acercándolas a las necesidades de los futuros usuarios (Bilitza, 2021) y el presente articulo analiza un caso de estudio de diseño arquitectónico participativo incluyendo la danza a través de la práctica y la reflexión (Harvey, *et al.*, 2016).

Esta exploración sugiere que el interés actual en el diseño incorpora formas artísticas en la práctica arquitectónica, donde las intervenciones participativas en entornos cotidianos reconocen y adoptan el pluralismo de valores. Con estos antecedentes, se llevó a cabo una experiencia en la Escuela de Arquitectura de València como caso piloto denominado: “Dansa Natzaret: haciendo barrio para personas mayores”, implementado durante el curso 2020/21 en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Valencia (ETSA) de la Universitat Politècnica de València (UPV). Los proyectos desarrollados por estudiantes de arquitectura involucran a las personas mayores en los procesos de diseño de diferentes maneras y a diferentes escalas gracias a los talleres de danza compartidos llevados a cabo durante el curso. Conviene indicar que la danza propuesta es inclusiva y se caracteriza por ser accesible a todos los participantes en el proyecto (Bronet, Schumacher, 1999). Da mucha importancia a los procesos que se activan a la hora de bailar y permite que cada uno, con sus condiciones y características, pueda experimentar, sentir y expresar a partir de su propio cuerpo y del movimiento. Su valor no reside en el dominio de la técnica ni en la idea de reproducir coreografías o formas concretas. Es una danza que nos permite conocernos mejor, y en extensión, conocer mejor todo lo que nos rodea (Ahmadi, 2019).

Así pues, en esta experiencia se apuesta por una danza que visibiliza de forma clara y concisa sus conexiones con la arquitectura, poniendo en valor el hecho de romper las fronteras entre disciplinas y el encasillamiento de los saberes, para abrir nuevos espacios y maneras de mirar el mundo. Y la intención de este artículo es mostrar el proceso para facilitar su replicabilidad para construir nuevos caminos que nos acerquen a una ciudad integradora.

Contexto y objetivo

Este trabajo se enmarca en el contexto de un proyecto denominado “enDansa Natzaret: fent barri per a gent gran”, implementado durante el curso 2020/21 gracias a la financiación obtenida en la convocatoria de proyectos de innovación social y urbana del Ayuntamiento de Valencia. El público objetivo principal es el personal docente de cualquier disciplina vinculada con el espacio, que quieran innovar en aprendizaje basado en proyectos (ABPs) mediante la utilización de la danza (https://www.endansanatzaret.com/).

El proyecto propone la construcción colaborativa de un catálogo de intervención para adaptar espacialmente el barrio de Nazaret a las necesidades de las personas mayores mediante el uso de una metodología innovadora que incorpora la percepción corporal y la danza comunitaria como método de aproximación a las necesidades de este colectivo. Para ello se recurre al modelo de innovación de las 4 hélices a través de una colaboración entre la ETSA Valencia de la UPV, la Administración Pública, entidades de la sociedad civil y profesionales de distintos ámbitos para desarrollar un proyecto en cuatro fases. Un primer diagnóstico participado; una segunda fase de análisis y reflexión espacial a través del cuerpo; una tercera fase de devolución creativa; y una última de elaboración de resultados que incluye un catálogo de intervención, así como la elaboración de una Guía Metodológica de Intervención y Evaluación para la consecución de ciudades inclusivas, reproducible en múltiples contextos con el objetivo de contribuir a una sociedad más justa y equitativa.

Por otra parte, el marco europeo de enseñanza universitaria ha dirigido los estudios superiores al aprendizaje de campos especializados a menudo demasiado desconectados de la realidad social o de posibles vínculos con otras disciplinas y se debe enfrentar a uno de sus grandes retos, ajustar la formación del alumnado para adaptarse con éxito al mundo al que se incorporarán profesionalmente, lo que conlleva cambios y una actitud de reto e innovación hacia la mejora del sistema.

Así pues, dentro de este marco el artículo se restringe a la descripción del proyecto piloto llevado a cabo con el alumnado de segundo curso en la asignatura de Proyectos 2 del grado en Fundamentos de la Arquitectura para el diseño de un anteproyecto arquitectónico de “Centro intergeneracional en Nazaret” para gente mayor y gente joven, cuyo objetivo es ofrecer una buena práctica y evaluar sus resultados para que pueda ser incorporada en procesos similares.

Descripción y resultados

El proyecto de diseño a realizar por el alumnado debe alojar a 10 mayores solos o en pareja y 10 jóvenes menores de 25 años y se estructura mediante una serie de actividades de trabajo y unos talleres de percepción socioespacial. En el grupo hay 30 estudiantes que desarrollan la propuesta de diseño del centro intergeneracional en parejas o grupos de tres personas mediante una serie de actividades.

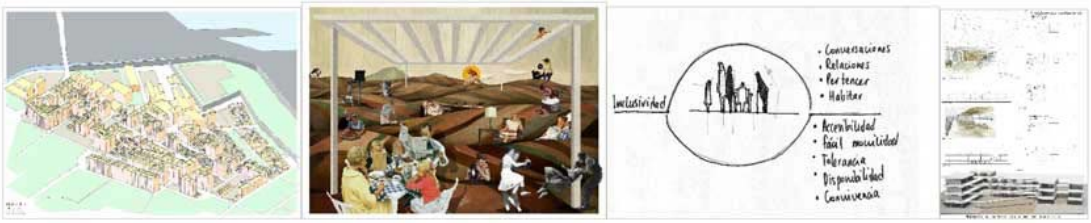
1. Actividades de trabajo

1.1¿Cómo es Nazaret? Análisis del lugar desde diversos puntos de vista: histórico, urbanístico, sociológico, morfológico, conectividad, seguridad, accesibilidad, bienestar, diversidad de usos y resiliencia.

1.2. Análisis de proyectos de vivienda colectiva desde la funcionalidad, la estructura, la construcción y la materialidad.

1.3. Análisis de programa/personas usuarias ¿Cómo se habita en Natzaret? Analizar y revisar el programa propuesto y determinar el conveniente desde el punto de vista de los usuarios: necesidades funcionales, espaciales y emocionales.

1.4. Presentación final y entrega. En la fecha indicada en el calendario como entrega final, el alumno presenta todo el documento correspondiente al desarrollo del proyecto con planos de plantas, alzados y secciones, junto con perspectivas y memoria, una maqueta del proyecto y un panel resumen formato DIN A1 con toda la información más relevante.



2. Talleres de percepción sociespacial

Se plantean dos tipos de talleres de análisis y reflexión espacial a través del cuerpo para mejorar la conciencia corporal, la percepción del espacio y la interacción personal con los demás.

2.1. Talleres de dansa contemporanea con el alumnado de la ETSA Valencia (UPV) Las sesiones, de asistencia voluntària y de duración de 3 a 4 horas, fueron impartidas por Vicent Gisbert, profesor de danza en un aula de proyectos de la ETSA (UPV). Siguieron la misma estructura: una primera parte de movimiento corporal, seguida por una rueda de palabra donde se expresa lo experimentado y se relaciona con los conceptos que se quieren trabajar concretamente en cada sesión.

Tabla 1.

Talleres de danza

Sesión	Material	Objetivos
5/03/2021	Papel de seda Pinceles	Trabajar la conciencia del espacio cercano y del espacio lejano, aquel que se comparte con los demás, para transitar de uno a otro.
12/03/2021	Elásticos	Experimentar a partir de imaginar la presencia de unos elásticos que unen diferentes puntos del cuerpo, cambiando su forma y grado de tensión a partir del movimiento.para romper los límites entre distintos lenguajes.
26/03/2021	Bandas	Visibilizar la diversidad de las personas que conviven en el espacio público, la percepción de seguridad o la importancia de los cuidados. Se realiza en el exterior y en parejas, se desarrolla casi íntegramente con los ojos cerrados.
16/04/2021	Picas y elásticos	Trabajar el concepto de escucha activa, acompañados por un músico en directo. El movimiento siempre se desarrolla condicionado por el espacio sonoro

2.2. Talleres abiertos de danza y reflexión socioespacial en Nazaret. Talleres de reflexión teórico-práctica con el vecindario del barrio de Nazaret, el alumnado de Proyectos 2 del Taller 4 de la ETSA Valencia (UPV), para incidir sobre los parámetros socioespaciales detectados en la fase previa desde la experiencia perceptiva del cuerpo. Se trabaja desde la diversidad de cuerpos, puesto que entre las personas asistentes hay gente desde 20 a 86 años.

Figura 2. Imágenes de los talleres de danza en la, ETSA Valencia (UPV)

Conclusiones

Los resultados de las propuestas para centro intergeneracional para mayores y jóvenes muestran una mayor conciencia de las necesidades de cada colectivo. A lo largo del proceso se ha modificado la rúbrica de evaluación, integrando nuevas variables que atiendan a la inclusividad. Por otra parte, el anàlisis de los comentarios obtenidos en las puestas en común de los talleres de danza muestran desmotivación del alumnado provocado por una sobrecarga de tareas que dificulta su creatividad. El taller se percibe como espacio de libertad y creatividad donde poder experimentar nuevas formas de hacer. Y la muestra colectiva realizada en la sala Carme Teatre permite mostrar la ciudad desde una óptica completamente diferente a la habitual, poniendo de manifiesto que la vivencia de la ciudad no es única, hay tantas vivencias como personas y todas son igual de válidas.

Reconocimientos

Se agradece la participación a todo el alumnado involucrado, al equipo del proyecto enDansa y la financiación del Ayuntamiento de Valencia, la cátedra Habitatge y la UPV.

Referencias

Ahmadi, M. (2019). The experience of movement in the built form and space: A framework for movement evaluation in architecture. *Cogent Arts & Humanities*, *6*(1), 1588090.

Bilitza, M. S. (2021). Being the Facilitator: A Brief Research Report on the Motivation of the Choreographer and Dance Maker to Work With Heterogeneous Groups in a Community Dance Setting. *Frontiers in Psychology*, *12*, 394.

Bronet, F., Schumacher, J. (1999). Design in movement: The prospects of interdisciplinary design. *Journal of Architectural Education*, *53*(2), 97-109.

Eisenbach, R. (2008). Placing space: architecture, action, dimension. *Journal of architectural education*, *61*(4), 76-83.

Ersoy, Z. (2011). 'Building Dancing': Dance within the Context of Architectural Design Pedagogy. *International Journal of Art&-Design Education, 30*(1), 123-132.

Fent Estudi. (2022). Endansa. Fent barri per a gent grand. Recuperado de: https://www.endansanatzaret.com/

Harvey, M., Walkerden, G., Semple, A. L., McLachlan, K., Lloyd, K., Baker, M. (2016). A song and a dance: Being inclusive and creative in practicing and documenting reflection for learning. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 13*(2), 3.

Khan, A. R., Thilagam, N. L. (2021). The confluence approach–a theoretical proposition for effective structuring of architecture studio pedagogy in e-learning mode. *Open House International*.

Pelletier, L. (2008). Modeling the Void: Mathias Goeritz and the Architecture of Emotions. *Journal of Architectural Education, 62*(2), 6-13.

Tagliagambe, S. (2022). Which mental model for inclusive cities that are learning. *City, Territory and Architecture, 9*(1), 1-10.

Vroman, L., Lagrange, T. (2017). Human movement in Public spaces: The use and development of motion-oriented design strategies. *The Design Journal*, *20*(sup1), S3252-S3261.

COVID 19, sanitary masks and theatrical mask

Patricia Castañeda Meneses
Escuela Trabajo Social. Facultad Cs. Sociales. Universidad de Valparaíso, Chile

Abstract
The work presents the results of a qualitative research that aims: to characterize the expressions of personal and social identity of the population of Valparaiso Metropolitano, Chile; manifested through the use of preventive sanitary masks of contagion by COVID19, as analogies of theatrical masks as symbolic accessories of identity construction within the social order (González, 2018). Images of people using sanitary masks were collected on a voluntary basis, with the application of informed consent. The analysis was based on the criteria of thematic saturation, significance and relevance. The results indicate that sanitary masks present variabilities in designs, materials and ornaments that allow the creation of aesthetics that constitute analogies with theatrical masks, symbolic accessories of identity transformation, that allow to act according to the contexts and expectations present in a social situation (Alcalá-Galiano, 2021). The sanitary masks become theatrical masks that make possible the personal transformation, allowing to build the identity in pandemic context. On the one hand, the health condition it covers the face, providing protection, shelter and personal identity. On the other hand, the theatrical condition constitutes an explicit symbol of meanings for the person using it and for the situation in which it exposes it. From an identity perspective, the sanitary mask provides the individual with a personal space that allows him to join others by similarity to provide contrasts by difference, allowing to transform the individual identity into collective identity. Finally, it can be conceived as an intermediary between polarities, allowing the transformation from one identity to another.

Keywords: COVID 19, sanitary masks, theatrical masks, personal identity, collective identity.

COVID 19, mascarillas sanitarias y máscaras teatrales

Resumen
El trabajo presenta los resultados de una investigación cualitativa que tiene por objetivo: caracterizar las expresiones de identidad personal y social de la población de Valparaíso Metropolitano, Chile; manifestadas a través del uso de las mascarillas sanitarias preventivas de contagio por COVID19, en su condición de analogías de las máscaras teatrales como accesorios simbólicos de construcción de identidad dentro del orden social (González, 2018). Se recopilaron imágenes de personas usuarias de mascarillas sanitarias en forma voluntaria, con aplicación de consentimiento informado. El análisis se realizó desde los criterios de saturación temática, significancia y relevancia. Los resultados indican que las mascarillas sanitarias presentan variabilidades en diseños, materiales y ornamentos que permiten la creación de estéticas que constituyen analogías con las máscaras teatrales, accesorios simbólicos de transformación de identidad, que permiten actuar conforme los contextos y las expectativas presentes en una situación social (Alcalá-Galiano, 2021). Las mascarillas sanitarias se vuelven máscaras teatrales que hacen posible la transformación personal, permitiendo construir la identidad en contexto de pandemia. Por una parte, la condición sanitaria cubre el rostro, aportando protección, refugio e identidad personal. Por otra parte, la condición teatral constituye un símbolo explícito de significados para la persona que la usa y para la situación en que la expone. Desde una perspectiva de la identidad, la mascarilla sanitaria proporciona al individuo un espacio personal que le permite unirse a otros por similitud o por aportar contrastes por diferencia, permitiendo transformar la identidad individual en identidad colectiva. Finalmente, puede ser concebida como una intermediaria entre polaridades, permitiendo la transformación de una identidad a otra.

Palabras clave: COVID 19, mascarillas sanitarias, máscaras teatrales, identidad personal, identidad colectiva.

Agradecimientos

Proyecto 03/2021. Fondo de Investigación. Facultad de Cs. Sociales. Universidad de Valparaíso.
Comité de Bioética de Investigación. Facultad de Cs. Sociales. Universidad de Valparaíso.
Generación 2021. Cátedra Investigación Social Cualitativa. I Semestre. Escuela Trabajo Social. Universidad de Valparaíso. Académica Responsable Prof. Patricia Castañeda Meneses.

Referencias

Alcalá-Galiano Pareja, L. (2021). Máscaras y espejos: Ocultamientos y revelaciones en el retrato. *Revista 2i: Estudos De Identidade E Intermedialidade*, *3*(3), 73-83. doi: https://doi.org/10.21814/2i.3244

González, J. (2018) Identidad, intimidad y máscara. *ACTIO Journal of Technology in Design, Film Arts and Visual Communication*, (2), 18-25. doi: https://doi.org/10.15446/actio.n2.95823

OMS (2020) *Recomendaciones sobre el uso de mascarillas en el contexto de la COVID 19.* Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332657/WHO-2019-nCov-IPC_Masks-2020.4-spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

CIVAE 2022 | May 11 -12, 2022
4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Patricia Castañeda Meneses
Escuela de Trabajo Social.
Facultad Ciencias Sociales.
Universidad de Valparaíso. Chile.

COVID 19, MASCARILLAS SANITARIAS Y MÁSCARAS TEATRALES

Proyecto de Investigación FACSO 03/2021

Figura 1
Autora, 2020

Figura 2
Cátedra, 2021

OBJETIVO

Caracterizar las expresiones de identidad personal y social de la población de Valparaíso Metropolitano, Chile; manifestadas a través del uso de las mascarillas sanitarias preventivas de contagio por COVID 19, en su condición de analogías de las máscaras teatrales como accesorios simbólicos de construcción de identidad dentro del orden social

Las mascarillas sanitarias presentan variabilidades en diseños, materiales y ornamentos que constituyen analogías con las máscaras teatrales , accesorios simbólicos de transformación de identidad que permiten actuar conforme los contextos y las expectativas presentes en una situación social

Figura 3
Cátedra, 2021

Figura 4
Cátedra, 2021

Las mascarillas sanitarias se vuelven máscaras teatrales que hacen posible la transformación personal, permitiendo la construcción de identidades en contexto de pandemia.

Figuras 5 y 6
Cátedra, 2021

Al igual que la máscara teatral, la mascarilla sanitaria cubre el rostro, aportando protección, refugio e identidad personal. Desde esta identidad personal específica, la persona se une a otras personas por similitud o por contraste, sumando su identidad individual a la expresión de una identidad colectiva en contexto de pandemia.

POLARIDADES DE TRANSFORMACIÓN DE IDENTIDAD

Figuras 7 y 8
Autora, 2021

Imágenes: Autora., 2020-2021. Cátedra Investigación Social Cualitativa. Escuela Trabajo Social. Universidad de Valparaíso. Generación 2021. I Semestre

Songs and audiovisual translation: an effective synergy for teaching English in the university classroom

Alicia Ricart Vayá, Miguel Ángel Jordán Enamorado
IULMA. Universitat de València, España

Abstract
This paper presents a project focused on the audiovisual translation of songs that was implemented during the 2020/21 academic year in the subject English 3 of the Degrees in English Studies and Translation and Interlinguistic Mediation. The main objectives of the project were to develop linguistic competence in English, to acquire theoretical-practical knowledge about audio-visual translation techniques and strategies, to develop digital skills and to encourage collaborative work and creativity. To achieve these objectives, the teachers provided the students with the theoretical basis necessary to carry out their project with an explanation of audio-visual translation techniques and the concept of "singability" (Franzon, 2008). The class then was divided into groups. Each group selected a song taken from an animated film of their choice. Subsequently, the students made a translation from English to Spanish of the song applying the techniques of audio-visual translation and the criteria of singability. We think that the fact of introducing the audio-visual translation of songs added a motivational factor and a creative component that can be very useful for future experiences.

Keywords: Teaching innovation, language didactics, teaching methodologies.

Canciones y traducción audiovisual: una sinergia eficaz para la enseñanza del inglés en el aula universitaria

Resumen
En el presente trabajo se expone un proyecto centrado en la traducción audiovisual de canciones que se implementó durante el curso 2020/21 en la asignatura de Inglés 3 de los Grados de Estudios Ingleses y Traducción y Mediación Interlingüística. Los objetivos principales del proyecto fueron desarrollar la competencia lingüística en inglés, adquirir conocimientos teórico-prácticos sobre las técnicas y estrategias de traducción audiovisual, desarrollar habilidades digitales y fomentar el trabajo colaborativo y la creatividad. Para lograr estos objetivos, los docentes proporcionaron al alumnado la base teórica necesaria para llevar a cabo su proyecto con una explicación sobre las técnicas de traducción audiovisual y el concepto de "cantabilidad" (singability) (Franzon, 2008). A continuación, la clase se dividió en grupos. Cada grupo seleccionó una canción extraída de una película de animación elegida por ellos mismos. Posteriormente, los estudiantes realizaron una traducción del inglés al español de la canción aplicando las técnicas de traducción audiovisual y los criterios de cantabilidad. Pensamos que el hecho de introducir la traducción audiovisual de canciones añadió un factor motivacional y un componente creativo que puede ser de gran utilidad para futuras experiencias.

Palabras clave: Innovación docente, didáctica de la lengua, metodologías docentes.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

Durante las últimas décadas, la enseñanza del inglés se ha convertido en uno de los temas centrales del sistema educativo español. Dentro de este ámbito, se han implementado metodologías que han introducido la traducción audiovisual en el aula de lengua inglesa como herramienta didáctica (Ponce, 2016; Herrero *et al*., 2018; Marzá *et al*., 2018). Los resultados de estas experiencias han demostrado que la traducción audiovisual ayuda a mejorar la competencia lingüística y digital, incrementa la motivación del alumnado por el hecho de trabajar con materiales extraídos de la vida real y fomenta la creatividad.

Teniendo en cuenta estos resultados y con la intención de avanzar en esta línea, durante el curso 2020/21, diseñamos un proyecto centrado en la traducción audiovisual de canciones que se implementó en la asignatura de Inglés 3 de los Grados de Estudios Ingleses, Lenguas Modernas y Traducción y Mediación Interlingüística de la Universitat de València. Los objetivos del proyecto fueron desarrollar la competencia lingüística en inglés, con especial atención a la adquisición de vocabulario y dominio de estructuras sintácticas, adquirir conocimientos teórico-prácticos sobre las técnicas y estrategias de traducción audiovisual, desarrollar habilidades digitales y fomentar el trabajo colaborativo y la creatividad.

Canciones y competencia lingüística

El aprendizaje por medio de canciones tiene un carácter terapéutico ya que fomenta la relajación, la recreación y la autoestima (Shen, 2009). Además, es un recurso muy apropiado para trabajar el ritmo, el acento de las palabras y la estructura de las oraciones, a la vez que ofrece la oportunidad de romper la rutina, pasar un rato entretenido dentro del aula, e incrementar la motivación de los estudiantes (Millington, 2011). Por medio de canciones se puede trabajar la pronunciación, la adquisición de vocabulario y de gramática (Kennedy, 2014) y algunas habilidades personales, vinculadas al desarrollo de la competencia lingüística: la creatividad, la autoconfianza, la empatía y la interculturalidad (Ricart, 2019).

La traducción de canciones es una tarea compleja debido a que se ha de tener en cuenta el número de notas, el ritmo, la rima y la melodía a la hora de elegir las palabras adecuadas para la traducción (Ho, 2004). Además, en el caso de la traducción audiovisual, el traductor debe tener en cuenta que el texto tiene que concordar con las imágenes de la película o videoclip.

En el caso de las películas de animación dirigidas principalmente al público infantil, las canciones pueden jugar un papel fundamental en la trama, tanto por su componente estético como por la información que contienen. Al traducir dichas canciones a diferentes idiomas, las distintas versiones han de conservar los rasgos principales de la versión original, lo que supone un reto para el traductor (Ricart, 2021). En este tipo de traducciones, la versión en lengua meta ha de sonar como si el texto hubiera sido escrito originariamente en dicha lengua y, por lo tanto, se ha de ocultar la labor del traductor hasta volverlo invisible (Di Giovanni, 2008).

Algunos autores han ofrecido propuestas diversas sobre la traducción de canciones. Por ejemplo, Low (2003) introdujo el Principio del Pentatlón (Pentathlon Principle) por el que señala la importancia de mantener un equilibrio entre cinco criterios diferentes: cantabilidad (singability), sentido, naturalidad, rima y ritmo. Por otra parte, Franzon (2008) propone cinco estrategias de traducción para canciones: no traducir la canción, traducir la letra sin tener en cuenta la música, reescribir la letra de la canción completamente, traducir la letra y adaptar la música y adaptar la traducción a la música original. Además, Franzon (2008) sugiere también diez estrategias para el estudio de la traducción cuantitativa, centrándose en el análisis de sílabas, palabras y frases.

Explicación del proyecto

Al diseñar las metodologías y proyectos que se implementarán en las asignaturas de lengua inglesa, es necesario incluir actividades que puedan resultar del interés del alumnado y, a la vez, les aporten los conocimientos teóricos y las habilidades necesarias para el desarrollo de su competencia lingüística. La traducción audiovisual destaca no solo por su vertiente de entretenimiento, sino también por la riqueza de oportunidades que ofrece al trabajar simultáneamente imagen y sonido con su combinación semántica. Al diseñar nuestro proyecto, decidimos centrarnos en las canciones por su carácter lúdico y pedagógico y por las complicaciones que implica su traducción. Además, con la finalidad de favorecer el aprendizaje del alumnado, se decidió abordar la traducción desde una perspectiva que vinculara la subtitulación y el doblaje.

Nuestro proyecto se implementó en la asignatura Inglés 3 que se corresponde con un nivel de inglés B2+ según el marco común de referencia europeo (Consejo de Europa, 2002). La implantación del proyecto constó de diferentes fases. En primer lugar, se proporcionó al alumnado una explicación general del proyecto con la intención de facilitarles una comprensión global de las tareas que iban a realizar, de su finalidad, de los conocimientos que podrían adquirir y de las habilidades que se pretendía desarrollar. Posteriormente, se dividió la clase en grupos de trabajo formados por tres estudiantes. Antes de que el alumnado comenzara a elaborar las tareas incluidas en el proyecto, se dedicaron tres sesiones de unos cuarenta minutos de duración cada una a la explicación de los contenidos teórico-prácticos. Los contenidos que se explicaron estuvieron relacionados con las características propias de la traducción audiovisual, las técnicas de traducción (Martí-Ferriol, 2006) y la traducción de canciones.

Finalizada la parte teórica, se pidió a los estudiantes que escogieran dos canciones que formaran parte de alguna película de animación. Con la finalidad de que la actividad resultara más fructífera, se indicó a los estudiantes que la canción seleccionada debía formar parte de la trama de la película, es decir, que debía de ir acompañada de movimiento, diálogos, acción, etc., puesto que, de no ser así, se perderían parte de los factores propios de la traducción audiovisual.

Una vez que los estudiantes hubieron seleccionado las dos canciones que iban a formar parte de su proyecto, comenzó el proceso de traducción audiovisual. Para que la experiencia aportara una perspectiva más amplia y cubriera un espectro mayor de habilidades lingüísticas, se pidió a los estudiantes que, tradujeran una canción para ser subtitulada y la otra para el doblaje, teniendo en cuenta el criterio de cantabilidad (Low, 2003).

Cuando los grupos finalizaron la fase de traducción de las canciones elegidas, comenzaron a editar los vídeos, utilizando el videoclip original de la película en el que debían incluir su traducción. En el caso de la traducción para la subtitulación, se pidió a los estudiantes que los subtítulos estuvieran sincronizados con la letra de la canción y que sirvieran para comprender su significado, pero teniendo en mente al público infantil, por lo que tanto el vocabulario como las estructuras debían ser sencillas. En esta traducción los grupos no necesitaban tener en cuenta los factores relacionados con la música. Sin embargo, al realizar la traducción para el doblaje, los estudiantes debían tener en cuenta dichos factores y para lograrlo se les recomendó que recurrieran a las técnicas de traducción explicadas en las sesiones teóricas. Para la edición del videoclip que incluía la traducción para el doblaje se ofreció al alumnado dos posibilidades. Los grupos que lo desearan podían efectuar el doblaje, quitando el sonido original e incluyendo la versión traducida, cantada por ellos mismos. La segunda opción consistía en introducir subtítulos sincronizados con la música pero, en este caso, se debían seguir los criterios de cantabilidad, aunque estos implicaran ciertas variaciones en el significado.

Finalmente, los grupos entregaron sus tareas a través de la plataforma digital de la Universitat de València. Para dar visibilidad al trabajo realizado y estimular la creatividad y la motivación del alumnado, se dedicaron los últimos minutos de varias sesiones a la proyección de los videoclips elaborados por los distintos grupos.

Conclusiones

Los estudios consultados y la experiencia explicada en los apartados anteriores nos permiten afirmar que la traducción audiovisual es un recurso didáctico de gran eficacia en la docencia de lenguas extranjeras tanto por los factores motivacionales como por su relación directa con la competencia lingüística. Al aplicar esta modalidad de traducción a las canciones, se generan actividades de gran interés para el alumnado en las que se ponen en juego habilidades y competencias de gran utilidad en el aprendizaje de lenguas. Además, el tiempo empleado en la lectura de los textos originales, la búsqueda de vocabulario y la elaboración de la traducción impulsaron el proceso de aprendizaje de la lengua a la vez que estimularon habilidades como la creatividad y la resolución de problemas.

Referencias

Di Giovanni, E. (2008). The American Film Musical in Italy. *The Translator*. *14*(2), 295-318.

Franzon, J. (2008). Choices in song translation: Singability in print, subtitles and sung performance. *The Translator*, *14*(2), 373-399.

Herrero, C., Sanchez-Requena, A., Escobar, M. (2018). Una propuesta triple: análisis fílmico, traducción audiovisual y enseñanza de lenguas extranjeras. *inTRAlinea: Online Translation Journal*, *19*.

Low, P. (2003). Singable translations of songs. *Perspectives: Studies in Translatology*, *11*(2), 87-103.

Martí Ferriol, J. L. (2006). *Estudio empírico y descriptivo del método de traducción para doblaje y subtitulación*. Universitat Jaume I.

Millington, N. T. (2011). Using songs effectively to teach English to young learners. *Language Education in Asia*, *2*(1), 134-141.

Ponce, C. R. (2016). La traducción audiovisual en el aula ELE: traductores por un día con ClipFlair. In *Actas del XIII Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles: Nápoles, 10 de junio de 2016* (pp. 89-100). Instituto Cervantes.

Ricart, A. (2019). Aprendizaje creativo: la canción como herramienta para acercarse a otras culturas. En Candel, M.A. (ed.) *Lenguas de especialidad, turismo y traducción***.** Tirant Humanidades, 79-94.

Ricart, A. (2021). A plurilingual contrastive study of translation strategies used for Disney songs. In Nuevos retos y perspectivas de la investigación en Literatura, Lingüística y Traducción (pp. 1315-1336). Dykinson.

Shen, C. (2009). Using English songs: An enjoyable and effective approach to Elt. *English language teaching*, *2*(1), 88-94.

Silva, M. 2006. *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Titulación de Filología Inglesa: El uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico*. Tesis. Universidad de Málaga.

How to adapt a magic trick for Educational Magic in the classroom

Ignacio González-Puelles de Antonio
Spain

Abstract
Although there are different magic tricks that are easy to use in the area of Mathematics, either because their presentation or their secret is related to the subject, there are many tricks that, without being specifically mathematical, present more difficulties when it comes to applying them in the classroom. This paper discusses a process for adapting these tricks to the classroom, from determining what the magic phenomenon is and what mathematical content can be applied, to different strategies that can be used in the subject to obtain a better result. The aim is to help the learning process of the subject, as well as to obtain other advantages offered by the resource of educational magic in the classroom.

Keywords: Magic trick, Magic education, Didactic, Mathematics, Mathemagic, Innovation, Primary Education.

Como Adaptar un Juego de Manos para Magia Educativa en el Aula

Resumen
Aunque existen diferentes trucos de magia que son fáciles de usar en el área de las Matemáticas, ya sea porque su presentación o su secreto están relacionadas con la asignatura, existen muchos juegos que, sin ser específicamente matemáticos, presentan más dificultades a la hora de aplicarlos en el aula. En este trabajo se habla de un proceso para adaptar estos trucos al aula, desde determinar cuál es el fenómeno mágico y que contenidos matemáticos pueden ser aplicados, hasta diferentes estrategias que pueden tener en la materia para obtener un mejor resultado. El objetivo es ayudar al proceso de aprendizaje de la asignatura, así como obtener otras ventajas que ofrece el recurso de la magia educativa en el aula.

Palabras clave: Truco de magia, Educación mágica, Didáctica, Matemáticas, Matemagia, Innovación, Educación primaria.

Introduction

Mathematics is a basic pillar for the education of the individual because of its importance in social and cultural practice. Brousseau (1997) indicates that Mathematics is the field in which children can be initiated into rationality at an early age and in which they can forge their reason, within the framework of autonomous and social relations. Moreover, de Guzmán (1989) emphasises that Mathematics teaches to think, to make appropriate decisions and to present new options if it is taught in a seductive, attractive and dynamic way.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

However, some students consider this subject to be the most difficult, boring and distant, and as they progress through the education system, their number increases (Hidalgo *et al*., 2004). There are several reasons for this: motivation, the usefulness of the subject, the gender of the students, how the teacher teaches mathematics and the social context of the students. All these elements cause the assessment of Spanish students in the area of Mathematics to be deficient in relation to other European Union countries (Ministerio de Educación, 2016).

To combat this trend, in recent years various movements and associations have emerged that seek a pedagogical renewal, including educational magic.

Educational magic

Educational magic is the branch of illusionism aimed at facilitating the acquisition of certain desired knowledge and improving learning in the classroom.

In Spain, the use of educational magic was popularised by Xuxo Ruiz in his book "Educando con Magia" (Ruiz, 2013). In it, he defines what the resource consists of, what advantages it has for students, how to apply it, and presents some tricks to use in the classroom with the contents that each trick works on. Educational magic projects have been developed for various subjects such as Language, Chemistry and Mathematics.

In relation to the latter, there is a branch of magic called Mathmagic, which is characterised by the fact that the secret of its tricks is based on a mathematical principle. Within this genre there are three main sub-genres:

First, that whose secret is based on a mathematical principle such as, for example, the "impossible figures". These are a series of puzzles that, depending on how the pieces are placed, form the same figure without using all the pieces.

Secondly, those tricks that talk about mathematical content in their presentation but whose secret is not mathematical. As an example, the so-called "1-3+2=0" (Merino, 2017; Rodríguez, 2009) shows how strange this mathematical operation would be in real life, using a production and disappearance of sponge balls or handkerchiefs.

Thirdly, to these two sub-genres, those based on a mathematical principle and those with a mathematical presentation, we must add a large number of tricks that are not related to mathematics, but which, following a certain process, can be adapted for the subject and thus explain different contents in an original way.

The latter process is the one outlined in this research. In other words, we are working on a way to create new mathematical tricks for the classroom and, in this way, to expand the number of tricks and make their application in the classroom easier.

Development

To explain how to adapt a non-mathematical trick, neither in its secret nor in its presentation, for use in the classroom, the effect of "The rope that grows" (Matas, 2016) will be used as an example. It consists of the illusionist showing a small rope, giving one end to a student and, as the student walks away, the rope stretches and grows to a length of 2 metres.

The first step is to understand what is the "phenomena" of the trick, that is, what is the effect that is being produced in it (Pareras, 2009). In this particular case, the transformation of a short rope into a long one.

The second step is to relate the observed phenomenon to the mathematical content that the trick allows to develop, but without losing the magical impact or making the mathematical content more confusing.

In this example, given that there is a change in length, the effect can be related to the measurements, as the students measure the length of the rope before and after the trick.

Another option that this same example allows is to talk about the properties of straight lines, ray lines and segments. For this, the teacher shows a small string to explain that lines can be straight or curved. Then it is pointed out that, since lines are infinite, it is impossible to represent them, and therefore lines are limited by so-called points. At this point, the teacher asks a student to take one end of the string to show that it is a point. Because of this point, the line is finite on the student's side, but not on the side of the magician and it is explained that this is called a ray. At this point the magician starts to walk in the opposite direction to the student and the rope starts to stretch.

The third step, once you know what content you want to explain with the magic trick, is to check if you have to change any of the elements of the trick or add something to better adapt it to the content that is going to be taught. In this case, the original trick tied the ends of the rope together and stretched it into a loop so that the trap was better hidden. In the classroom, to make the effect more meaningful, the student is asked to help exemplify the content of semirect and segments.

The fourth and last step is to analyse how to develop the trick in the classroom. This development can be classified into three main groups:

First group. The teacher uses the resource in the classroom to explain a content. This case is similar to a magic performance where the students are mere spectators. The trick can be used to explain a content or as a reward that the students receive for good behaviour.

Second group. This consists of using the magic trick in the form of a mathematical problem. In this case the teacher performs the magic trick and the students have to try to guess how it is done. To do this, he/she will give them a series of clues so that they do not get lost and can solve it. In this case, the students are using the contents learned in the classroom in an alternative way, reinforcing them and with the intrinsic motivation that, if they solve the problem, they will learn a magic trick that they can do to their family, friends or classmates.

Third group. Magic workshops. These are focused on teaching the students a magic trick. In this way, they work on the contents in an alternative way in order to internalise the concepts as well as develop other transversal values such as: creativity, gross and fine psychomotor skills, communication skills and staging.

Conclusions

In conclusion, it can be stated that this process is one of the ways to apply magic trick in an educational context to improve the educational process of the student.

Moreover, this technique can be applied in other subjects besides Mathematics such as Science, English, Arts, PE... or other transversal contents such as cooperation, creativity, good nutrition, promotion of the critical spirit or communication skills of the students.

Any teacher can apply this resource in the classroom without previous experience in magic. To do so, they can start by using the general resources that already exist on the subject and then use the process described above to work on more specific content. There are also books on magic that can be of help to teachers. Among them we can mention "The five magic points" by Juan Tamariz (1981) in which he gives advice on how to perform Magic taking into account vision, body position, feet, talk and even hands; "Serio de Remate" by David Kaye (2007) which includes a division of the type of Magic

according to age and tricks adapted to each of these; and “Magic, children and other mysteries” by Carlos Adriano (2008), focused more on illusionism for young people.

It is necessary to indicate that, like any resource or methodology implemented in the classroom, it must be constantly evaluated to determine whether it is being useful for students or whether it is merely entertainment that does not help them to better understand the contents or develop the advantages that have been indicated throughout the document.

Referencias

Adriano, C. (2008). *Magia, niños y otros misterios*. Páginas.

Brousseau, G. (1997). *Theory of didactical situations in mathematics.* Kluwer A.P.

de Guzmán, M. (1989). Juegos y matemáticas. *Suma, Revista Sobre Enseñanza y Aprendizaje de Las Matemáticas*, *4*, 61–64.

Hidalgo, S., Maroto, A., & Palacios, A. (2004). ¿Por qué se rechazan las Matemáticas? Análisis evolutivo y multivariante de actitudes relevantes hacia las Matemáticas. *Revista de Educación*, *334*(75).

Kaye, D. (2007). *Serio de Remate*. Páginas.

Matas, J. (2016). *A fuego lento volumen II.* Mystica.

Merino, X. (2017). *Esponjismagia Xuliana*. Mystica.

Ministerio de Educación, C. y D. (2016). *TIMSS 2015. Estudio internacional de tendencias en matemáticas y Ciencias. IEA. Informe Español: Resultados y Contexto*. https://doi.org/978-84-369-5756-3 ibd

Pareras, G. (2009). *Alicante Ficcional*.

Rodríguez, R. (2009). *Magia de altura* (Páginas). Páginas.

Ruiz, X. (2013). *Educando con Magia*. Narcea.

Tamariz, J. (1981). *Los cinco puntos mágicos.* Frakson.

The development of racism in the Spanish Roma population related to the late implementation of flamenco in Andalusian education

Carmen Heredia Martínez
Cádiz University, Cádiz (Spain) and University of Bourgundy, Dijón, France

Abstract
A review of the social position of flamenco is made from its most illustrious representatives and promoters: the Spanish gypsy population. A political and educational analysis work has been carried out from an ethnic point of view. Various bibliographical sources have been used, and above all legislative ones. This paper arises to respond to the gap that exists in the history of Spain about the place that the gypsy people have occupied in the development of the Andalusian identity and its relationship with this proposal of the *Preliminary Project of the Law of Flamenco in Andalusia* (Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico, 2021). We consider that the gypsy theme is a cultural and intrinsic component to the flamenco theme. In *Cartas Marruecas* (Cadalso, 1979) he masterfully solved the problem of describing the bad manners of the gypsies by executing their artistic manifestations of singing, playing and dancing with the bad manners of youth. At that time the term flamenco had not yet emerged to refer to this art that the gypsies in Andalusia produced and disseminated. *The aesthetics of flamenco* arises before the term applied to flamenco action.

Keywords: Flamenco, law, gypsy, education, racism.

El desarrollo del racismo en la población gitana española relacionado con la tardía implementación del flamenco en la educación andaluza

Resumen
Se hace una revisión de la posición social del flamenco desde sus más ilustres representantes y divulgadores: la población gitana española. Se ha realizado un trabajo de análisis político y educativo desde un punto de vista étnico. Se han utilizado diversas fuentes bibliográficas, sobre todo legislativas. Este escrito surge para dar respuesta al vacío que hay en la historia de España sobre el lugar del pueblo gitano en el desarrollo de la identidad en Andalucía y su relación con esta proposición del *Anteproyecto de la Ley del Flamenco en Andalucía* (Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico, 2021). Se considera que el tema gitano es un componente cultural e intrínseco a la temática flamenca. En *Cartas Marruecas* (Cadalso, 1979) resolvió de forma magistral el problema de la descripción de *la mala educación* de los gitanos al ejecutar sus manifestaciones artísticas de cante, toque y baile con la mala educación de la juventud. Por aquel entonces el término flamenco aún no había surgido para referirse a este arte que producían y divulgaban los gitanos en Andalucía. La estética del flamenco surge antes que el término aplicado a la acción flamenca.

Palabras clave: Flamenco, ley, gitano, educación, racismo.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

El flamenco es una manifestación cultural viva y cambiante que traspasa los límites de la música y que nació de su propio seno estético, de tal modo que una serie de acciones relacionadas en el espacio de la más estricta intimidad familiar, terminaron saliendo en forma de manifestación cultural popular de Andalucía al amparo de la industria turística que emergió con gran fuerza en España desde la primera treintena del siglo XIX. En 2014 el conocimiento del flamenco se incluyó en el sistema educativo de Andalucía con la publicación de la *Orden de 7 de mayo de 2014, por la que se establecen medidas para la inclusión del Flamenco en el sistema educativo andaluz* en el Boletín Oficial de La Junta de Andalucía el 28 de mayo del mismo año. Esta *Orden de 7 de mayo de 2014*, ha podido germinar en la difusión del conocimiento histórico del arte flamenco y la realidad gitana que actualmente ha fructificado en el *Anteproyecto de Ley Andaluza del Flamenco* (Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico, 2021). Bajo el título *Exposición de Motivos*, La Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico, manifiesta que "En definitiva, el Flamenco es historia y arte, además de industria cultural. Es una pieza clave de la Marca España en el mundo y, también, una manifestación singular del patrimonio cultural andaluz y pilar de riqueza de nuestra tierra." (2021). El artículo cuatro en su punto dos, enumera los principios inspiradores de esta Ley en su apartado c) "Promover la profesionalización de todos los sectores de la actividad relacionados con el Flamenco." (Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico, 2021) siendo este punto el más relacionado con el ámbito de la estética de *lo flamenco* a pesar de la importancia que tiene para su visibilización.

Sobre estas premisas se asienta el objetivo principal de este análisis que no es otro que visibilizar el racismo sufrido por la población gitana en España como causa de la tardía implantación del flamenco como contenido en la enseñanza reglada andaluza a pesar de la importancia del flamenco como manifestación cultural de la identidad de Andalucía.

Los gitanos y las pragmáticas

Desde la primera pragmática de 1499 se sucederán en toda Europa pragmáticas, como las de 1717, 1745, 1753 y otras leyes y decretos contra el modo de vida de los gitanos, estando al borde de la extinción tras la Gran redada del 30 de julio de 1749 que afectó a una gran parte de los gitanos de España (Gómez Alfaro, A.,1993). *La Gran redada de gitanos: España, Prisión General de Gitanos en 1749*). Poco después, el 19 de septiembre de 1783, el rey Carlos III promulgó una última *Pragmática contra los Gitanos*, que estuvo vigente hasta la *Ley de 1878* bajo el reinado de Alfonso XII que propuso una última y nueva pragmática.

Con la promulgación de la primera Constitución Española en 1812 (Constitución política de la monarquía española, 1812) nombrada por la ciudadanía por *La Pepa,* se da un paso definitivo para el fortalecimiento de la situación jurídica de los gitanos en el país. La Constitución Española de 1812 declaraba que cualquier persona nacida en el país era española. A pesar de su nueva situación política de los españoles, los gitanos han seguido siendo un caso muy particular normativamente hasta 1978.

Una cuestión de falta de educación en la juventud

Mientras que entre los siglos XVIII y XIX una gran cantidad de viajeros visitaron las ciudades andaluzas en busca del arte de los gitanos, los ciudadanos no gitanos españoles consideraban a los gitanos como unos maleducados por manifestar su arte en el cante, el toque o en el baile. *La carta número siete* del escritor y militar José Cadalso, que se publica de forma póstuma en 1789 cobrando vida en una obra de género epistolar, *Cartas Marruecas.* Esta carta es un claro ejemplo de la diferencia de la

importancia del flamenco como parte de la cultura y la educación para los gitanos en contraposición de quienes no pertenecían al biotopo flamenco "-¿Cuáles fueron sus primeras lecciones?-le pregunté.-Ninguna-respondió el mocito-: en sabiendo leer un romance y tocar un polo, ¿para qué necesita más un caballero?"(1979, p.32). Precisamente la carta se titula: Falta de educación en la juventud.

En esta carta número siete de *Cartas Marruecas,* Cadalso regala a los lectores la primera manifestación literaria en la que se describe sin lugar a dudas un acto de arte de gitanos equiparando las manifestaciones artísticas andaluzas de ejecución de arte flamenco con un acto de mala educación:

> Contarle los dichos y hechos de aquella academia fuera imposible, o tal vez indecente; solo diré que el humo de los cigarros, los gritos y las palmadas del tío Gregorio, la bulla de las voces, el ruido de las castañuelas, lo destemplado de la guitarra, el chillido de las gitanas sobre la cual había de tocar el polo para que lo bailase Preciosilla, el ladrido de los perros y el desentono de los que cantaban, no me dejaron pegar los ojos en toda la noche. Llegada la hora de marchar, monté a caballo, diciéndome a mí mismo en voz baja: ¿Así se cría una juventud que pudiera ser tan útil si fuera la educación igual al talento? (1979, p. 33-34)

El significado actual del flamenco entró en escena el 6 de junio de 1847 en el diario *El Espectador* al aparecer la palabra flamenco como acepción de un género musical. En el artículo aparece Lázaro Quintana como cantante del género gitano y Dolores *la gitanilla*, "conocida por sus bailes y su canto" (El Espectador, 1847). En esta época la percepción sobre lo gitano comenzó a cambiar con la visibilización del flamenco. La normalización de la imagen de las bailaoras en los tablaos y las boleras en los teatros ayudaron a la creación de un nuevo término *flamenco* que tenía como público un sector poblacional mucho más ámplio que el que podría tener en las gitanerías de Triana o en el barrio del Sacromonte. Lo que antes se cantaba en los clandestinos espacios gitanos vio la oportunidad de transformarse y obtener beneficios de su representación, en otros espacios entre un público más diverso.

El que guarda el ascua

En su *Alocución al pueblo de Fuente Vaqueros* el ilustre poeta granadino Federico García Lorca dice: "Podéis hacer desaparecer una obra, pero no podéis cortar las cabezas de los que han aprendido, porque son muchas y si son pocas ignoráis dónde están" (1996, pp.63-64.) También desde tierras granadinas, el primer profesor universitario gitano José Heredia Maya (1947-2010) junto con el bailaor gitano cordobés Mario Maya Fajardo (1937-2008) supieron mantener ese ascua encendida para estrenar en 1976 la primera obra vanguardista de teatro flamenco creada por gitanos cuyo objetivo principal era poder tener repercusión política. La obra marcó un hito en la representación de escenas flamencas. *Camelamos Naquerar* (Heredia Maya, 1976) significó un acto reivindicativo de la posición del pueblo gitano en la sociedad de aquel momento.

En el estreno aún estaban vigentes los artículos cuarto, quinto y sexto del *Reglamento de la Guardia Civil* de 14 de mayo de 1943. El por entonces diputado de UCD Juan de Dios Ramírez-Heredia pidió en 1978, que se derogaran estos artículos normativos y gracias a ello se modificó el sexto (Proposición no de ley, 1978 p.17 717). Todos esos artículos eran contrarios a la libertad del pueblo romaní.

La importancia de las políticas en el flamenco en los estudios actuales

El flamenco es una manifestación cultural viva y en evolución que traspasa los límites de la música: del cante, del toque y del baile. Es el resultado de un dilatado diálogo intercultural en el sur de la península Ibérica que ha podido formular una estética propia. Queda patente la importancia de la política gitana en la figura del ex diputado Honoris Causa por la Universidad de Cádiz, Juan de Dios Ramírez-Heredia

y en la puesta en valor del arte flamenco como fruto de las transacciones culturales en Andalucía. El 16 de noviembre de 2010 el flamenco fue inscrito en la *Lista Representativa del Patrimonio Inmaterial de la Humanidad.* Cuatro años más tarde el conocimiento del flamenco es incluido en el sistema educativo andaluz (Orden de 7 de mayo de 2014). Esta propuesta pudo ser el germen para la difusión del conocimiento histórico del arte flamenco y la realidad gitana que actualmente ha fructificado en el *Anteproyecto de Ley Andaluza del Flamenco* en Andalucía (Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico, 2021).

Conclusiones

Nos podemos referir al flamenco como última consecuencia cultural del primigenio arte gitano. El flamenco es el resultado de un dilatado diálogo intercultural en el sur de la península Ibérica que ha podido formular una estética propia que se concreta en *lo flamenco*. El desarrollo del cuerpo normativo español y andaluz se ha podido tomar como referente para visibilizar la vinculación de las políticas racistas sobre la población gitana al hecho de que el flamenco apareciese tan tardíamente como contenido en la educación reglada de Andalucía. Además la forma estética del flamenco se ha asociado por “los otros” a la mala educación y para muestra de ello se ha tomado la obra de Cadalso (1979). Hasta mediados del siglo XIX la palabra flamenco no se populariza, es decir, la comunidad la toma como propia para ese arte propio de gitanos para adoptarlo en espacios comunes y artificiales que colaboran en la difusión de la expresión flamenca.

Personas ilustres como Ferderico García Lorca, José Heredia Maya, Mario Maya Fajardo, Juan de Dios Ramírez-Heredia tuvieron un papel decisivo en la posibilidad de permeabilidad de la educación reglada sobre los gitanos a través del flamenco, las leyes y la educación.

El flamenco se manifiesta como forma de la identidad de Andalucía y el pueblo gitano como pieza indispensable en la conformación del flamenco gracias a la labor de intercambio y difusión cultural llevada a cabo desde el sur de Despeñaperros que a día de hoy ha traspasado fronteras. Al principio las intelectuales, después las físicas y culturales para cristalizar en acciones políticas y legislativas. Después de que el flamenco quedase registrado en la *Lista Representativa del Patrimonio Inmaterial de la Humanidad* (2010) ha podido dar un paso más para entrar en forma de *Anteproyecto de la Ley del Flamenco en Andalucía* (Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico, 2021). La educación se convierte así en un eje vertebrador para el estudio, el desarrollo, la difusión de “lo flamenco” como germen estético de la identidad andaluza. El desarrollo histórico normativo del racismo hacía los gitanos en España y la tardía incorporación de las voces gitanas a la educación superior ha tenido como consecuencia la inclusión del flamenco en el contexto educativo andaluz en 2021.

Referencias

Referencias legislativas

Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico. (2021, 22 septiembre). Anteproyecto Ley andaluza del flamenco - Documentos en información pública - Junta de Andalucía.

Constitución política de la monarquía española [Const]. 24 de septiembre de 1812. (España)

Orden de 7 de mayo de 2014 [Consejería de Educación, Cultura y Deporte de La Junta de Andalucía]. Por la que se establecen medidas para la inclusión del Flamenco en el sistema educativo andaluz. 28 de mayo de 2014. B.O.J.A. No. 101.

Proposición no de ley [PNL]. 7 de junio de 1978. Aprobada en el Pleno de la Cámara sobre la situación de la población gitana española. 12 de junio de 1978. B.O.C. No. 107.

Referencias bibliográficas

Cadalso, J., Tamayo y Rubio, J. (1789/1979). Cartas marruecas. Espasa-Calpe.

El Espectador. (1847, 6 de junio). Madrid.

García Lorca, F. (1996). Alocución al pueblo de Fuente Vaqueros, Granada: Diputación provincial.

Gómez Alfaro, A. (1993). La Gran redada de gitanos: España, Prisión General de Gitanos en 1749.

Heredia Maya, J. (1976). Camelamos Naquerar: Propuesta para una danza de Arcángeles Morenos. Universidad de Granada.

Sánchez Ortega, M.H. (1994). Los gitanos españoles desde su salida de la India hasta los primeros conflictos en la península. Espacio, tiempo y forma. Serie IV, Historia moderna, 7, 319-354.

A tectonic composition: visual musicality in the architectural and artistic space

Luis Bouille de Vicente
Universidad de Castilla-La Mancha, España

Abstract
The work establishes a related sequence between the connection of the built space and the auditory experience of it. The phenomenology of architecture gives a preponderant role to the sound perception of the place as a source of spatial and personal knowledge, while serving as an emotional platform. Sound art in architecture deals aesthetically with the sonic phenomena of space, focusing on the material qualities of the architecture in which the artistic intervention is inserted. The sound of any place collaborates with other sensory qualities to generate a characteristic atmosphere that surrounds and traverses the inhabitants, characterizing the site perceptively and emotionally. In fact, a synesthetic experience is produced since sound and musical sensations can be generated visually and spatially, in a kind of "visual musicality of things". *Los Afijos (2017)* by Juan López serve as an analytical example where the above ideas can be put into play, and to take note of their characteristics in order to apply them to artistic education.

Keywords: tectonic composition, visual musicality, artistic education, Los Afijos, Juan López.

Una composición tectónica: musicalidad visual en el espacio arquitectónico y artístico

Resumen
El trabajo establece una secuencia relacionada entre la conexión del espacio construido y la experiencia auditiva del mismo. La fenomenología de la arquitectura otorga un papel preponderante a la percepción sonora del lugar como fuente de conocimiento espacial y personal, al tiempo que sirve de plataforma emocional. El arte sonoro en arquitectura trata estéticamente los fenómenos sónicos del espacio poniendo el foco en las cualidades materiales de la arquitectura en la que se inserta la intervención artística. La sonoridad de cualquier lugar colabora con otras cualidades sensitivas para generar una atmósfera característica que envuelve y atraviesa a los habitantes, caracterizando el sitio perceptiva y emocionalmente. De hecho, se produce una experiencia sinestésica ya que visual y espacialmente se pueden generar sensaciones sonoras y musicales, en una suerte de "musicalidad visual de las cosas". *Los Afijos* (2017) de Juan López sirven de ejemplo analítico donde poner en juega las ideas anteriores, y para tomar nota de sus características para aplicarlas a la educación artística.

Palabras clave: composición tectónica, musicalidad visual, educación artística, Los Afijos, Juan López.

Introducción

Este trabajo muestra la importancia del sonido en la fenomenología arquitectónica de la mano de dos autores destacados, como Steven Holl y Juhani Pallasmaa; también trata la creación de espacios sonoros a partir de algunas instalaciones artísticas contemporáneas, al tiempo que presenta la idea de ambiente sonoro como la capacidad de crear una atmosfera perceptiva que envuelve a los espacios. Además, se presenta la idea de musicalidad visual, o la capacidad de evocar sonoridades, transmitida a través de la composición de imágenes tridimensionales en el espacio, cuyas relaciones de escala, intervalo, etc., pueden producir sensaciones visuales que psíquicamente sean hechas sonar; por último, se utiliza la intervención artística *Los Afijos* (2017) del artista Juan López como caso de estudio para poner en valor los conceptos analizados.

Lo sonoro en el espacio arquitectónico y artístico

Sonido y arquitectura

La fenomenología de la experiencia arquitectónica ha cobrado relevancia en los últimos años a través de las teorías de Steven Holl (2014) y Juhani Pallasmaa (2014). A grandes rasgos, la fenomenología se centra en el estudio de las percepciones y sensaciones que el cuerpo experimenta al habitar temporalmente, y relacionarse con, un espacio concreto. Para los dos autores, todas las formas sensitivas de relacionarse con el entorno construido poseen la misma importancia fenomenológica, frente a las teorías clásicas en el que la vista y las cualidades visuales están jerárquicamente situadas en la cúspide de la ideación y experiencia arquitectónica. Habitar un espacio es entramar y fusionar las diferentes formas o medios perceptivos en una sola experiencia estética, las cuales interacción e influyen mutuamente, casi de manera sinestésica. A continuación, se revisan algunos aspectos de la experiencia sonora arquitectónica en Holl y Pallasmaa. Holl (2014) habla de la importancia que los materiales, la configuración geométrica de los elementos y su distribución espacial tienen en la experiencia sónica de una arquitectura. Los sonidos emitidos, junto con el eco rebotado en la estructura superficial, y la posterior resonancia vibratoria del interior construido dependen de la interacción entre materialidad, morfología y composición arquitectónica. De esta interacción y atmósfera sonora generada dependerán las sensaciones producidas en los habitantes de un edificio. Las vibraciones sonoras desplegadas por el entorno no sólo se perciben con los oídos, sino que se siente con todo el cuerpo, ya que se transmiten y atraviesan la piel, tejidos y huesos del cuerpo: escucha y la vez transmite sonidos, modulándolos anatómicamente. de ahí la importancia de prestar atención a la sonoridad de un espacio por los efectos físicos y psíquicos que produce en el visitante. De hecho, música y arquitectura tienen una cualidad primordial en común: envuelven al cuerpo perceptor. Para Pallasmaa (2014) “los edificios no reaccionan a nuestra mirada, pero nos devuelven nuestros sonidos al oído” (p. 59). Es el flujo sonoro percibido en el espacio el que refuerza y da sentido a la componente visual de la arquitectura. La experiencia sonora del espacio “incluye” al usuario y es “omnidireccional”. El espacio arquitectónico es más aprehensible en tanto el oído es capaz de articular, estructurar y modular la experiencia perceptiva del mismo, dotando de una continuidad temporal como correlato a las imágenes visuales percibidas en el lugar. Gracias a los sonidos es como se siente y modela el volumen de un espacio. El sonido es capaz de ofrecer una viva impresión de la personalidad y el carácter emotivo del espacio en donde reverberan: da la voz del lugar.

Sonido y espacio artístico

La arquitectura y el arte contemporáneo confluyen cuando se trata de crear espacios sonoros de tratamiento artístico, o arte sonoro en arquitectura. Javier Ariza, en su estudio sobre la confluencia entre sonido e imagen, *Las imágenes del sonido* (2003), presenta numerosos ejemplos de esta combinación sonora entre arte y espacio construido. De entre ellos, destaca el trabajo de Johan Goedhart y Paul Panhuysen por su sencillez y efectismo: en *The Long String Instrument* se intervienen diferentes espacios ocupando las estancias con cables de acero que cruzan en diferentes direcciones y a lo largo y ancho de los habitáculos; estos cables de acero bien tensados vibran y crean sonidos que utilizan a la arquitectura como caja de resonancia de un instrumento o como si fuera el aparato fonador humano. La ocupación del espacio mediante largos y finos cables de acero sugerían la idea de un "dibujo en tres dimensiones" (p. 168) el cual se encargaba de transformar íntegramente la atmosfera del lugar por su condición de elemento articulador del espacio y por su capacidad de vibrar y generar reverberaciones en el edificio: frente a una composición visual casi invisible, la cualidad sonora del edificio en su composición tectónica y material, junto con la longitud y forma de tañer cada cable de acero por parte de artistas y visitantes dotan de una atmosfera sónica particular y única al ambiente arquitectónico. *The Long String Instrument* hacen escuchar "la voz del edificio" (p. 169).

Ambientes atmosféricos

Cierta tendencia de la estética está considerando que en todo lugar emerge una atmosfera específica que envuelve perceptivamente a quien se adentra en él: el modelo que mejor representa esa experiencia atmosférica del espacio es la escenografía (Böhme, 2013). La escenografía teatral dota de un fondo expresivo a la acción, al tiempo que funciona como caja de resonancia para las alocuciones y sonidos. La atmosfera, cuyos efectos son sinestésicos, se percibe como el carácter o personalidad de un lugar, emanado del conjunto de elementos materiales que lo configuran: luz, sonido, textura, volumen, forma o color, en conjunto, son capaces de hacer sentir emociones particulares a los usuarios de un espacio. Las atmosferas no son cosas propiamente dichas, son fenómenos irradiados de la presencia perceptiva de cosas, de la misma manera que un sonido es un fenómeno que irradia de una cosa que vibra. Las condiciones materiales capaces de producir una atmósfera son denominadas "generadores" (p. 4): la manipulación estética de dichos generadores hace que diferentes fenómenos emerjan y envuelvan al habitante de un espacio, en forma de cualidades flotantes que lo emocionan y movilizan. La metáfora sonora que mejor representa esta idea de fenómeno es la de "espacios afinados" (*tuned spaces*) (p. 5): los elementos materiales se expresan sensitivamente, así como el sonido irradia y envuelve al oyente, creándole un determinado flujo de sensaciones. Conectado a los *tuned spaces* se encuentra el concepto de "tono" (*tone*) (Böhme, 2010; en Morselli, 2019, p. 7), término multimodal que recoge las implicaciones efectivas de las atmósferas: tono para aspectos visuales del color y tono para describir cualidades de un sonido o el aspecto expresivo de la voz; también el tono se refiere a la forma de comportarse o de realizar una acción por parte de las personas, cuando se dice que no está entonado o a tono con lo que está haciendo.

En arquitectura, los espacios afinados proporcionan "ofrecimientos afectivos" (*affective affordances*) (Griffero, 2008; en Morselli, 2019, p. 3) surgidos de la interacción de elementos físicos y no físicos, como la luz, el sonido, el olor, el color o la humedad, expresando al espacio de manera gaseosa, como un "espacio sin superficies" (Schmitz, Müllan, Slaby, 2011; en Morselli, 2019, p. 4) que se expande más allá de sus determinaciones locales para rodear y atravesar al usuario en una experiencia calmada, alegre, melancólica, etc.

Musicalidad visual de las cosas

La expresión “musicalidad visual de las cosas” se debe al artista sonoro y visual Bartolomé Ferrando (2003, p. 71). Con ella quiere mostrar la capacidad que tienen los aspectos visuales y composiciones de las cosas y los espacios para generar en el espectador una sensación musical percibida a través de la vista: la relación topológica y métrica entre elementos en cuanto a posiciones y separaciones, el tamaño y escala, la textura material, el color, las repeticiones y variaciones, etc. son capaces de expresar un ritmo visual y una composición tectónica y estructural interpretable por el espectador como si fueran la materialización sólida de los sonidos de una composición musical, convirtiéndose el espacio en una partitura tridimensional; la idea de partitura libre se relaciona con la evolución de la notación gráfica musical desarrollada en la música contemporánea de vanguardia en que formas, colores, líneas o fotografías eran utilizadas para representar sonoridades de interpretación más libre que las partituras clásicas; incluso en Fluxus los objetos materiales tenían la capacidad de evocar interpretaciones sonoras y musicales a partir de sus cualidades estéticas. Ferrando pone el ejemplo de partitura presentada por Joseph Beuys en 1969, en la que una col desplegada con multitud de tonos, texturas e intervalos morfológicos proporcionaron al intérprete formas abiertas de representación musical. Pero también en arquitectura existe la idea de que el espacio posee visualmente cualidades sonoras: varios son los arquitectos que diseñaron varios de sus edificios teniendo en cuenta una partitura a la hora de articular y distribuir elementos en el espacio arquitectónico, como Le Corbusier o Iannis Xenakis; el propio arquitecto y músico griego utilizaba planos arquitectónicos como notaciones musicales para sus composiciones: la composición tectónica fundamentaba la composición musical. En España destaca la fachada del edificio de INE en Madrid, diseñada por Jose María Cruz-Novillo, en la que series de formas coloreadas representan notas musicales que pueden ser interpretados visual y sonoramente.

El caso de *Los Afijos* (2017) de Juan López

Los Afijos (2017) del artista Juan López fue una instalación artística *site-specific* realizada en Matadero Madrid entre septiembre y enero de 2018. Consistía en la inserción de piezas a escala real, que representaban miméticamente la apariencia de fragmentos de columnas y vigas estructurales del antiguo matadero. La disposición de las piezas respondía a la creación, por superposición y yuxtaposición óptica, de rasgos de letras que formaban una frase secreta, sólo conocida por Juan López. Los visitantes, en su caminar por el espacio, iban descubriendo las letras y tratando de componer en su mente la frase secreta a partir de ellas (López, 2017). La sonoridad de la estancia era alterada por la inserción de las piezas, que obstaculizaban el discurrir habitual por el espacio y la resonancia sonora previa a la intervención. Al igual que John Cage alteraba la sonoridad del piano al insertar diferentes elementos entre sus cuerdas (“piano preparado”), *Los Afijos* modificaban la reverberación y eco del lugar mediante la adición de las piezas (“espacio preparado”). Máxime cuando el material de las piezas o afijos era diferente al de la estructura arquitectónica: mientras que el cemento forma las vigas y columnas del edificio, las inserciones artísticas estaban realizadas en poliestireno expandido recubierto de capas plásticas de imprimación y pintura, que imitaban al cemento. De hecho, al golpear las piezas la sonoridad que emitían era similar a la de un instrumento de percusión, por la rigidez y tirantez de la capa superficial junto a la esponjosidad del interior. En este sentido, la afinación del lugar había cambiado de tonalidad tras la intervención artística, generando una atmósfera sonora, y también visual, diferente. Además, debido a la configuración de las piezas, el lugar se tornaba una partitura volumétrica que era hecha sonar mediante la vista. Al ser copias exactas de la arquitectura, la distribución de las piezas por el espacio dotaba de un ritmo visual repetitivo y cambiante a la vez, una especie de cualidad vibratoria que se ha cristalizado en varios instantes diferentes; esta cualidad vibratoria unida a la variación rítmi-

ca de elementos daba la sensación de estar visualizando los ecos solidificados de una composición de música *dub* (ecos y reverberaciones variando en el tiempo), o de una producción musical de música electrónica, concretamente del sello Warp Records, como en *Telephasic Work* (1998) del grupo Boards of Canada. Por último, la representación espacial de letras de una frase, dotaban al lugar de una voz muda esperando ser hecha sonar por los visitantes al descifrarla: de hecho, al leer un texto, sea en voz alta o silenciosamente, los grafemas son reproducidos sonoramente en fonemas, sea de forma audible a psíquicamente (Crowder, 1985). Al caminar por el lugar buscando las letras, el visitante leía a muy lenta velocidad las letras de la frase y, por la forma de repetir partes estructurales del edificio, parecía que el edificio quisiese hablar, decir con su voz cristalizada la frase secreta, tartamudeando; "hacer que de alguna manera el edificio hable" (Matta-Clark, 2020, p. 26). Un tartamudeo similar al realizado por los intérpretes de *scat music*, los cuales repetían fonemas de la letra cantada siguiendo la cadencia de la música, como el músico Scatman Jones.

Conclusiones

La expresión "composición tectónica" tiene un significado ambivalente: por un lado, se refiere a la estructura arquitectónica que da forma a las construcciones, y por otro lado, indica la cualidad musical y visual del lugar, atendiendo a la definición de "composición", la cual se refiere a creaciones musicales y también a la estructura de las imágenes. Todo espacio construido es, por tanto, una composición tectónica, en tanto posee una estructura arquitectónica y una sonoridad auditiva y visual inherente a la experiencia fenomenológica del espacio. Un buen ejemplo de ello se ha vista en el análisis de *Los Afijos* de Juan López. Las composiciones tectónicas añaden una nueva perspectiva a la educación artística por cuanto interrelaciona aspectos sonoros, musicales, visuales, plásticos y volumétricos en la interpretación y creación de atmósferas ambientales, dotando a los lugares de señales a ser leídas y aprendidas estéticamente.

Referencias

Ariza, J. (2003). *Las imágenes del sonido: una lectura plurisensorial en el arte del siglo XX*. Universidad de Castilla-La Mancha.

Böhme, G. (2013). The art of the stage set as a paradigm for an aesthetics of atmospheres. *Ambiances*, *Rediscovering*, 1-9. Recuperado de: http://journals.openedition.org/ambiances/315

Crowder, R. G. (1985). *Psicología de la lectura*. Alianza.

Ferrando, B. (2003). *El arte intermedia: convergencias y puntos de cruce*. Universidad Politécnica de Valencia.

Holl, S. (2014). *Cuestiones de percepción*. Gustavo Gili.

López, J. (26 de septiembre de 2017). En mi intervención en Matadero, el ojo del visitante construye una caligrafía. *ABC Cultural*.

Matta-Clark, G. (2020). *Entrevistas*. Puente.

Morselli, E. (2019). Eyes that hear. The synesthetic representation of soundspace through architectural photography. *Ambiances*, *5*, 1-30. Recuperado de: http://journals.openedition.org/ambiances/2835

Pallasmaa, J. (2014). *Los ojos de la piel*. Gustavo Gili.

Romanesque art and formation of Catalan national identity

Dora Sesar
PhD Candidate, Universitat Autònoma Barcelona, Spain

Abstract
Catalonia has shown a desire for independence for centuries. Throughout history, this territory has been home to many different nations: Romans, Visigoths, Moors, and Franks. After the end of relations with the Franks, the independent Catalan counties were becoming stronger. However, soon they became a part of the Crown of Aragon, and later a part of the Crown of Castile, when the borders of Spain that we know today were more or less established. Since the Reapers' war in the 17th century, the Catalan people have tended to the separation. In the 19th century, that desire became even stronger during the Catalan cultural Renaissance. During these years the Catalan nation started to pursue the symbols that would represent their national identity. In that sense, Catalan Romanesque art had a very important role. Catalonia is one of the richest regions in the world when it comes to Romanesque art, as today 2500 churches are conserved, as well as frescoes, sculptures and antependiums. Romanesque art was forgotten with the arrival of later art styles. However, in the 20th century the Catalan Romanesque was re-discovered, thanks to the archeological-juridical mission, organized by the *Institute for Catalan Studies*, whose objective was to create an inventory that would collect a complete Catalan heritage, and therefore the Catalan national identity could be created. The aim was successfully achieved, but the collectors' interest put this newly discovered symbol of the Catalan nation in danger, and that is why the long-lasting process of removing frescoes from the churches and transferring them to Barcelona, to today's *National Art Museum of Catalonia* started. This paper aims to answer the question of why Catalonia has a big emotional preference for Romanesque art, although, in comparison with later stylistic periods, it did not bring some important innovations.

Keywords: Romanesque art, national identities, medieval art, Catalan art, Catalan history.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

El arte románico y la formación de la identidad nacional catalana

Resumen
Durante muchos siglos, Cataluña ha tenido el deseo de independencia. Este territorio ha sido poblado por pueblos diferentes: romanos, visigodos, moros y francos. Al terminar las relaciones con los francos, los condados catalanes independientes, empezaron a fortalecer. De todos modos, pronto empezaron a formar parte del Reino deAragón, y al final, del Reino de Castilla, cuando se formaron, más o menos, las fronteras de España que conocemos hoy en día. Desde la Guerra de los Segadores en el siglo 17, el pueblo catalán ha mostrado tendencias a la separación. En el siglo 19, este deseo estuvo aun más presente durante el renacimiento cultural catalán. Durante estos años, los catalanes empezaron a buscar los símbolos que representarían su identidad nacional. En este sentido, el románico catalán tuvo un papel muy importante. Cataluña es una de las regiones más ricas en el mundo cuando hablamos del arte románico, ya que se conservan más de 2500 iglesias de este estilo. También se conservan frescos, esculturas y frontales de altar. El románico fue olvidado con la llegada de los estilos posteriores. Sea como sea, en el siglo 20, el románico catalán fue descubierto otra vez, gracias a la Misión arqueológica-jurídica, organizada por el Instituto de Estudios Catalanes, cuyo objetivo fue crear un inventario completo del patrimonio catalán, y de esta manera, crear la identidad nacional catalana. Lograron este objetivo, pero los coleccionistas de arte se interesaron en este símbolo de la nación catalana, lo que lo puso en peligro. Por eso, empezó un proceso duro y largo de traslado de los frescos de las iglesias románicas a Barcelona, al Museo Nacional de Arte de Cataluña. El objetivo de este papel es responder a la pregunta de por qué Cataluña tiene esta preferencia emocional por el arte románico, aunque en comparación con otros estilos, el románico no llevó innovaciones importantes.

Palabras clave: Arte románico, identidades nacionales, arte medieval, arte catalán, historia catalana.

Acknowledgments

Special thanks to my mentor, Ivan Josipović, PhD, from the University of Zadar, who provided support in the creation of this paper.

References

Almirall, V. (1886). *Lo catalanisme*. Llibreria de Verdaguer.

Barral i Altet, X. (2009). *Protiv romanike? Esej o pronađenoj prošlosti*. Institut za povijest umjetnosti.

Basegoda, B. (1907). *Notas sobre la arquitectura catalana*. Discurso leído por el académico... en la sesión pública celebrada el día 17 de marzo de 1907.

Grau i Fernández, R. (2003). La formació nacional de Catalunya i l'art romànic. El mirall de totes les ortodòxies. *L'Avenç*, 276. 27-34.

Prat de la Riba, E. & Muntañola, P. (1998) – Enric Prat de la Riba, Obra completa, Vol. 1, 1998. [Enric Prat de la Riba - Pere Muntañola, Compendi de la doctrina catalanista, 1894.]

Smith, A. (2004). *The Origins of Catalan Nationalism, 1770 – 1898*. Palgrave Macmillan.

CIVAE 2022 | May 11 -12, 2022
4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Dora Sesar
PhD candidate, Universitat Autonoma Barcelona, Spain

Romanesque art and formation of Catalan national identity

Introduction

- Throughout history, Catalonia has been home to many different nations, such as Romans, Visigoths, Moors, and Franks.
- 8th century - Charlemagne included this territory in his *Marca hispanica*, formed by different counties.
- In the year 988 count Borrell ended all the relations with the Franks – this year is symbolically perceived as the year of the creation of the Catalan nation (Castells, 2002).
- In the year 1137 counties became a part of the Crown of Aragon.
- In the year 1479 Crown of Aragon united with Crown of Castile.
- 1640 – 1652 - Reapers' war: first proclamation of independence (Smith, 2004).
- 19th century – *La renaixença* - search for own national identity and independence.

Romanesque art in Catalonia

- More than 2500 churches conserved, as well as frescoes, sculptures and antependiums.
- Pyrenees were a suitable place to build Romanesque churches, as they were safe from Moorish attacks.
- They didn't serve just as churches, but also as fortifications, and their bell towers served for communication and defense.

Source: https://www.pexels.com/photo/exterior-of-sant-climent-de-taull-6266017/

Rediscovery and saving of Romanesque art

- In the year 1907 *Missió arqueològico-jurídica* had place. Aim of this mission was to create a complete cultural heritage inventory and to create a Catalan country and national identity.
- The aim was successfully achieved, but the collectors' interest put this newly discovered symbol of the Catalan nation in danger.
- Year 1919 – 1924 - process of removing frescoes from the churches and transferring them to Barcelona to today's National Art Museum of Catalonia, in order to save them from being sold.

Conclusion: Why Romanesque art?

- The Romanesque as the first stylistically unique period of Western European art did not bring many technical innovations, so why is Romanesque chosen as a symbol of Catalan national art?
- Bonaventura Bassegoda: *We consider Romanesque art a national Catalan art not only because it was born and built at the time of the construction of our nationality, but also because it is different from all Romanesque in the rest of Spain* (Bassegoda, 1907, 27).
- Valentí Almirall, a politician and one of the founders of modern Catalan nationalism, explains in his work *Lo catalanisme*, where he writes that all richly decorated churches were built after unification with Castile, referring primarily to Gothic churches, so he clearly prefers Romanesque, a stylistic period during which Catalonia had not yet fallen under Castilian rule (Almirall, 1886).
- Enric Prat de la Riba and Pere Muntañola in *La tradició catalana* explain that architecture is most valued because it is the most useful of all fine arts, and that within architecture there is an obvious preference for Romanesque art that is the most humane and least idealistic of all (Prat de la Riba & Muntañola, 1998).
- It is possible that in the 19th century Gothic was associated with the bourgeoisie and with large urban centers, while the Romanesque churches are a feature of the villages, so the people were more associated with them (Grau i Fernández, 2003).
- As Gothic spikes rose toward the future and the sky, solid Romanesque walls and low semi-cylindrical vaults were always facing the earth and the people (Barral i Altet, 2009).

References

- Almirall, V. (1886). *Lo catalanisme*. Llibreria de Verdaguer.
- Barral i Altet, X. (2009). *Protiv romanike? Esej o pronađenoj prošlosti*. Institut za povijest umjetnosti.
- Basegoda, B. (1907). *Notas sobre la arquitectura catalana*. Discurso leído por el académico... en la sesión pública celebrada el día 17 de marzo de 1907.
- Grau i Fernández, R. (2003). La formació nacional de Catalunya i l'art romànic. El mirall de totes les ortodòxies. *L'Avenç*, 276. 27-34.
- Prat de la Riba, E. & Muntañola, P. (1998) – Enric Prat de la Riba, Obra completa, Vol. 1, 1998. [Enric Prat de la Riba - Pere Muntañola, Compendi de la doctrina catalanista, 1894.]
- Smith, A. (2004). *The Origins of Catalan Nationalism, 1770 – 1898*. Palgrave Macmillan.

Source: https://www.iec.cat/activitats/noticiasencera.asp?id_noticies=2850

The potential of music in education and teacher's role in its achievement

Maria Strenacikova, Jr., Maria Strenacikova, Sr.
Academy of Arts in Banska Bystrica, Slovakia

Abstract
The aim of the paper is to point out the rich potential of music and the possibilities of its use at various school levels from primary to tertiary education, in both general and vocational education. We focus on the influence of music on the pupil's personality in three areas: cognitive, socio-emotional and physiological. We describe the functions of music in the educational environment. We also pay attention to the music teacher. In order to maximize the impact of music on pupil's psychological development, it is necessary for the teacher to dispose with certain personality traits that are appreciated by the students themselves and to have developed skills and competencies not only in music but also in pedagogy, psychology and methodology. At the end of the article, we mention some important Slovak teachers in the field of music at various levels of schools. They were able to educate several generations of young music lovers, amateurs and professionals. The research and the paper are financed from the project KEGA 003UMB-4/2021 Lexicon of personalities of Slovak music pedagogy.

Keywords: music, education, music teacher, music functions, Slovakia.

El potencial de la música en la educación y el papel del docente en su consecución

Resumen
El objetivo del artículo es señalar el rico potencial de la música y las posibilidades de su uso en varios niveles escolares, desde la educación primaria hasta la terciaria, tanto en la educación general como en la vocacional. Nos centramos en la influencia de la música en la personalidad del alumno en tres áreas: cognitiva, socioemocional y fisiológica. Describimos las funciones de la música en el entorno educativo. También prestamos atención al profesor de música. Para maximizar el impacto de la música en el desarrollo psicológico de los alumnos, es necesario que el docente disponga de ciertos rasgos de personalidad que sean apreciados por los propios alumnos y que haya desarrollado habilidades y competencias no solo en música sino también en pedagogía, psicología y metodología. Al final del artículo, mencionamos algunos profesores eslovacos importantes en el campo de la música en varios niveles escolares. Consiguieron educar a varias generaciones de jóvenes amantes de la música, aficionados y profesionales. La investigación y el artículo están financiados por el proyecto KEGA 003UMB-4/2021 Léxico de personalidades de la pedagogía musical eslovaca.

Palabras clave: música, educación, profesor de música, funciones musicales, Eslovaquia.

Introduction

Music can be understood in a very diverse way. On the one hand, it is just a set of sounds with certain sound qualities, a set of tones that are in some way arranged to create melodies, rhythms, harmonies... On the other hand, music is a phenomenon that has the potential to elicit emotions that can shape personality that expands knowledge that enriches life. The impact of music on a human being depends on the form of musical activity. Positive effects of diverse musical activities are taken into account in the teaching and learning process and therefore, music appears at different levels and types of schools. Music education is included in the general education curriculum in almost all grades of primary schools and secondary schools, where music is given attention in the education section Arts and Culture. More hours are allocated to music education at secondary vocational schools for kindergarten and primary school teachers. The greatest amount of music education is provided at conservatories and at colleges for music teachers and at vocational schools for professional musicians.

Impact of music activities on pupils

Regardless of the school level, impact of music on the pupil is manifested in different areas, among which three stand out.

1. Cognitive development: Listening to music requires an active work of brain structures, since incoming audio information is grouped and segmented. When acoustic information is grouped, it is possible to decipher the information, to encode and store it in memory, and finally, to understand the meaning of the music. Listening to music can induce changes in the cognitive state, for example, it could increase the concentration of attention, and on the contrary, it can disturb and act as an attention distractor. Purposeful contact with music includes the acquisition of knowledge related to music theory, music history and other musicological disciplines.

2. Socio-emotional development: In terms of emotionality, the emotional response to music is very important. Music has a power to elicit emotions, affect mood, regulate actual internal experiences from calming to excitation. In the case of active interpretation, music is also associated with the development of the will, with increasing frustration tolerance, overcoming obstacles, managing own emotional states when playing in public (stage fright) etc. Engaging in music activities helps to create relationships in the classroom, to build group identity, to understand others feelings and thoughts, and to express own attitudes.

3. Physiological development: In the physiological sphere, listening to music as a musical activity manifests itself in musical behavior in the form of a movement response to music. Children develop movement-motor skills, coordination of movements, body posture. While singing of playing wind instruments, respiration and diaphragmatic breathing are improved, and while playing various musical instruments, also fine motor skills, bimanual coordination skills etc. are also improved.

Several studies supporting the positive effects of music on a child's development are available in academic monographs, journals and conference proceedings. They point out that the positive effects of music cannot be limited to the development of musical abilities, but that *"musical interventions may have further positive potential to support educational processes and the development of children"* (Dumont, Syurina, Feron & van Hooren, 2017).

A large body of literature examines relationships between music education and cognitive abilities (Jaschke *et al*., 2013; Maloy & Peterson, 2014; Miendlarzewska & Trost, 2014, etc.), emotional maturity (Rabinowitch *et al*., 2013), social skills (Kirschner & Tomasello, 2010), precision in movement tasks (Janzen *et al*., 2014).

Selected functions of music in education

Music has several functions in education, such as:

- Educational - music is a subject of learning, improvement. The pupils learn basic terminology, acquire knowledge about composers and their compositions, learn about their own culture and culture of other nations. Moreover, music activities support the brain development, cognitive and non-cognitive skills, spur emotional and behavioural growth, contribute to academic success.
- Communication - the pupil can act as a communicator as well as a communicant. As the recipient of the information, he learns to understand the composer's message, performer´s attitude, decipher the information that is hidden in the music. Through his own musical performance activity, he expresses his own emotions, mediates his own opinions, and communicates his experience to others.
- Self-realization - music enables the child to achieve goals, increase his/her aspirations, improve his/her musical skills and competencies, and achieve success in musical activity. Further, this leads to an increase in child´s self-confidence and provides the possibility for realizing his own potential.
- Relaxing - in schools, it is possible to apply music in various academic and artistic subjects, where it supports processes of calming, creating a suitable atmosphere for learning, or reducing stress.
- Motivational function - music can become a part of schooling as a means of motivation, to create a creative atmosphere, to revive the educational process, to increase pupil´s interest.

Merriam described several principal functions of music, which can be associated with learning. These include

> "emotional expression, aesthetic enjoyment, entertainment, communication, symbolic representation, physical response, enforcing conformity to social norms … contribution to the community and stability of culture, contribution to the integration of society." (Merriam, 1964, pp. 219-227)

Music teachers' characteristics

Music penetrates the child's life, it becomes part of his/her world. It can only be a random determinant and influence the child's life spontaneously (mostly unintentionally), or it can be incorporated in child´s education. The teachers and parents can work with music purposefully, placing it among the intentional and systematic formative factors of the child's personality. They can use its potential not only for the development of musical abilities, but also for other aspects of mental powers: ratio (rational-cognitive area), imaginatio (imaginative-emotional area) and actio (action-realization area).

In order for music to become a living part of a child's life, it is necessary to create conditions in which the child can meet music, establish a positive relationship with it and perform musical activities such as singing and intonation, music instrument performance, listening to music, music-movement and music-dramatic activities. All of these areas are purposefully developed in primary schools in music education. At primary art schools, children also devote themselves to targeted music activities, and they take singing lessons, play instruments, and attend music theory and/or composition classes. At a higher level, students may encounter music regularly if they prepare for the profession of musician or music teacher. In all cases, intentional music activities play a very important role in building a relationship with music as an art, but also with school subjects where music is taught.

A teacher is the one who can spark a child's love for music, but he can also extinguish it. Especially in the field of music education, where relationships and emotions are important, it is necessary for a teacher to be a real master, who understands not only the mastery of art, but also mastery of teaching, building relationship and a positive creative atmosphere. He should have personality traits that evoke confidence, admiration and natural authority. Important teachers' personality characteristics include (László & Osvaldová, 2014, pp. 51-54):

- Professional activity – teachers can motivate every pupil with their professional activity, they do not assert themselves on the expense of their pupils; they know each of their pupils...,
- Expertise – teachers should be qualified, in both, particular subject they teach, and pedagogical-psychological disciplines...,
- Pedagogical tact – teachers are tolerant, humane, and respectful; they understand and respects every child/young adult, they are patient and fair, reasonably demanding...,
- Organizational prerequisites – teachers are able to develop and implement a plan for engaging every pupil in the learning process, they can respond to the current situation in the classroom, and, depending on the situation, they can vary the methods, means of teaching, and the structure of the lesson...,
- Democracy – teachers listen to pupils' opinions, respect them, incorporate them into teaching; they allow pupils to participate in the planning of the educational process, give them freedom and teach them to take responsibility for their behavior; they do not order...,
- Communicativeness – teachers use verbal and non-verbal communication to mediate the curriculum, to develop pupils' imagination, to support their positive emotional experience. Their verbal expression is clear, logical, and non-verbal communication support verbal information...,
- Demanding – teachers are demanding of students, but they can tolerate/respect mistakes and failures to a reasonable degree, and at the same time, they look for ways to eliminate them; they have real expectations, demand not only of students, but also on themselves,
- Ingenuity – the teacher should be imaginative, support creativity development in every pupil, implement innovative teaching methods, and avoid stereotypes.

Pupils at both, lower and higher level, appreciate these characteristics. However, more of them are listed in the literature:

> [...] good relationship with pupils, high interest in pupils; pupils´ motivation, encouragement, inspirations; honesty and fairness; enthusiasm; ability to be a good and understanding listener; positive mindset; creating a favorable atmosphere; sense of humor; patience; friendliness; high expectations from students (high demands). (Turek, 2014, pp. 151-152)

The above-mentioned characteristics are/were typical of many Slovak music teachers at different school levels, such as Mária Tomanová (singing), Stanislav Matis (singing), Marta Polohová (singing), Igor Vlakh (accordion), Jana Škvarková (piano), Zuzana Niederdorfer (Štiasna) (piano), Ladislav Burlas (music theory), Vladimír Gajdoš (composition), Vojtech Didi (composition), Jela Špitková (violin), Peter Strenáčik (violin), Karol Medňanský (viola da gamba), Adam Marec (guitar), Štefan Sedlický (conducting), Miroslava Matisová (conducting), Mária Glocková (musicology), Ľudmila Červená (history of music), Marianna Bárdiová (history of music), Miroslava Kaliňáková (music education), Irena Medňanská (music pedagogy), and many others.

Thanks their passionate teaching, they can influence lives of many children and young artists, or future music teachers. They have raised a young generation of music lovers. They showed them the path on which music accompanies them, on which music is a formative factor of personality and on which music is a living part of human life.

We believe that, despite high demands of teaching profession, music teachers will keep their positive energy, enthusiasm and optimism and will continue to shape a generation of young people who have a positive attitude towards music, appreciate its cultural value, perceive it as a precious asset, and will understand its importance and will be able to use its potential for the benefit of themselves and society as a whole.

Conclusions

Music can influence the cognitive, socio-emotional and physiological development of the pupil in both, general and professional music education. The teacher can take advantage of its potential and influence pupil's personality. In order to do this, the music teacher should have adequate personality characteristics and master not only the musical competencies, but also develop a quality pedagogical mastery.

Acknowledgments

This paper was written as a part of research project and was financed by national funds through the project KEGA under the number KEGA 003UMB-4/2021 focusing on the creation of a Lexicon of personalities of Slovak music pedagogy.

References

Dumont, E., Syurina, E. V., Feron, F. J. M., van Hooren, S. (2017). Music Interventions and Child Development: A Critical Review and Further Directions. *Frontiers in Psychology*, 8: 1694. Retrieved from: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01694/full

Janzen, T. B., Thompson, W. F., Ranvaud, R. (2014). A developmental study of the effect of music training on timed movements. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8:801. doi: 10.3389/fnhum.2014.00801

Jaschke, A. C., Eggermont, L. H., Honing, H., Scherder, E. J. (2013). Music education and its effect on intellectual abilities in children: a systematic review. *Review of Neuroscience*, 24: 665–675. doi: 10.1515/revneuro-2013-0023

Kirschner, S., Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behaviour*, 31: 354–364. doi: 10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004

Kralova, E., Kodejska, M., Strenacikova, M. (2016). *Hudebni klima a dite*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 172 p.

László, K., Osvaldová, Z. (2014). *Didaktika*. Banská Bystrica: BELIANUM, vydavateľstvo UMB, Katedra pedagogiky.

Maloy, M., Peterson, R. (2014). A meta-analysis of the effectiveness of music interventions for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Music Mind Brain*, 24: 328–339. doi: 10.1037/pmu0000083

Merriam, A. (1964). *The antropology of music*. Evanston, Illinois, Northwestern University Press.

Miendlarzewska, E. A., Trost, W. J. (2014). How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables. *Frontiers in Neuroscience*, 7:279. doi: 10.3389/fnins.2013.00279

Rabinowitch, T. C., Cross, I., Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41: 484–498. doi: 10.1177/0305735612440609

Turek, I. (2014). *Didaktika.* Tretie prepracované a doplnené vydanie. Bratislava: Wolters Kluwer.

The museum as an alternative space to the classroom

Deliacir Macher J.
Universidad de Navarra, España

Abstract
The interaction that exists between human beings and spaces they inhabit is undeniable. We can say that this link conditions the forms of knowledge and thought. In fact, throughout history, we find spaces that have been created specifically in order to host the development of thought, scholarship and knowledge. In this sense, it is unavoidable to mention the school and university institutions, whose buildings are made up of spaces that we call classrooms. Starting from this premise, this document is in charge of reflecting the perception that we currently have of a particular space that we call the classroom and seeks to justify a proposal that considers the museum space as a complement. In the museum space we find a sensory alternative that promotes contemplation and reflection. It is where the perception of space is combined with a proposal of artistic pieces and objects, built in turn by a curator and exposed to the public through a mediator. It is the place capable of triggering the production of ideas that become thought and decant into knowledge.

Keywords: Education; Museum; Space; Classroom; Collection

El museo como espacio alternativo al aula

Resumen
Es innegable la interacción que existe entre el ser humano y los espacios que habita. Podemos decir que este vínculo condiciona las formas de conocimiento y pensamiento. De hecho, a lo largo de la historia, nos encontramos con espacios que han sido creados específicamente con el fin de albergar el desarrollo del pensamiento, la erudición y el conocimiento. En este sentido es ineludible mencionar las instituciones escolares y universitarias, cuyos edificios se constituyen por espacios a los que llamamos aulas. Partiendo de esta premisa este documento se encarga de reflexionar sobre la percepción que tenemos en la actualidad de un espacio en particular al que llamamos *aula* y busca justificar una propuesta que plantea al espacio del museo como complemento. En el *espacio museo* encontramos una alternativa sensorial que promueve la contemplación y la reflexión. Es donde se combina la percepción del espacio con una propuesta de piezas artísticas y objetos, construida a su vez por un curador y expuesta al público a través de un mediador. Es el lugar capaz de hacer detonar la producción de ideas que se convierten en pensamiento y decantan en conocimiento.

Palabras clave: Educación; Museo; Espacio; Aula; Colección.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

No hay duda de que es característica de este siglo en el que vivimos, recibir constantemente estímulos visuales y auditivos. Basta con andar unas calles o subir a un autobús en la ciudad para observar a muchas personas con auriculares en los oídos y pantallas frente a sus ojos. Además, esta época es fácilmente reconocible por el movimiento y la inmediatez, donde el silencio y la quietud, aunque sea por unos pocos segundos resultan ser incómodos. Pedir a alguien, especialmente a un joven, que sea conciente de sus sensaciones y que "escuche" sus propios pensamientos, parecería ser demasiado.

Una característica más de la forma de vida que norma en la persona del siglo XXI es el movimiento y la rapidez. Zigmunt Baumann (2006) apunta como "atributo crucial" de esa, como él la llama, modernidad líquida, el cambio en la relación espacio y tiempo. Existe un flujo constante, las calles y avenidas reciben peatones que andan aceleradamente y los vehículos de transporte público y privado se agolpan en las horas pico. Los espacios de calma como parques y plazas se han convertido en lugares de paso. Podría decirse incluso, que son los espacios los que hoy contemplan al usuario.

Al ser humano actual le cuesta observar, le cuesta detenerse. Considerando que el conocimiento se genera cuando uno comprende la realidad y se cuestiona sobre ella, sería posible afirmar que el modo de vida contemporáneo difícilmente favorece a la producción de ideas. Porque, si el conocimiento se construye desde la observación y el cuestionamiento, ¿será posible cuestionarse la realidad sin detenerse y sin observarla?

Viviendo en esta rutina es más difícil hacer que se despierten curiosidades, que en el ámbito educativo, el alumno se detenga a cuestionar lo que ve o escucha, o incluso que el educador se detenga a escuchar al alumno. La actividad educativa que se podría considerar como incubadora de conocimiento, pasa a ser, poco a poco un transvase de una mente a otra.

El museo como espacio complementario al aula

Dentro de esta dinámica, qué aporta el espacio? Bruno Zevi (1981) plantea que es la experiencia la que permite comprender el espacio. Es innegable que el espacio es perceptible, tiene en sí mismo la capacidad de ser estimulador de sensaciones, despertar la memoria y a la vez generar curiosidad. Como bien argumenta Steven Holl (2018) existe una fenomenología del espacio que se experimenta, en primer lugar, a través de los sentidos y a la vez, el espacio *sirve* al ser humano para la realización de distintas actividades. Por lo tanto, se convierte en una herramienta que es capaz de enviar mensajes que son aprehendidos, conciente o inconscientemente.

Considerando lo antes dicho se puede deducir que la percepción del espacio en el que se desarrolla actualmente la actividad de aprendizaje no abastece del todo al fin para el que se diseña. Todos hemos vivido la experiencia dentro de ese volumen tradicional con forma de tetraedro donde se coloca al profesor delante, con una pizarra o pantalla, y a los alumnos, unos delante de otros. Tal vez funcionó cuando la educación era requerida para generar trabajadores para centros de producción en serie y cuando la enseñanza respondía a un pensamiento enciclopédico en el que se encasillaba el conocimiento con el fin de clasificarlo, organizarlo y compartirlo. Y en un momento en el que la memoria de repetición era necesaria por la carencia de copias de documentos o libros. Eran tiempos en los que la individualidad resultaba ser un estorbo para quien pretendía enseñar temas sin el objetivo de estimular cerebros.

Tomando en cuenta el activismo y la sobre-estimulación en la que se vive actualmente, podemos concluir que ese *espacio aula* llega a ser insuficiente si se trata de captar atenciones y generar interés. Hay que tomar en cuenta también una herramienta indispensable y contemporánea que sobrepasa a la capacidad de memoria del ser humano: el ordenador. El ordenador ofrece la posibilidad de acce-

der al conocimiento en segundos dejando de lado barreras de espacio y tiempo. Si actualmente en la relación maestro-alumno existe este gran invento, a quien expone no le queda más que despertar curiosidades compartiendo pensamientos e ideas y mucho menos conocimientos. Le queda el reto de formar criterios para que el alumno se cuestione y sea capaz de discernir entre las respuestas que ofrece la web a sus preguntas.

La enseñanza actual requiere de espacios alternativos en los que se puedan mostrar objetos, experiencias y fenómenos capaces de generar curiosidad, ideas y pensamientos. Espacios que sean capaces de despertar los sentidos en quien los ocupa. Y que logren así, generar curiosidad mediante su percepción para favorecer la generación de ideas que produzcan nuevo conocimiento.

He encontrado, gracias a mi experiencia como curadora, arquitecta y docente que el museo podría considerarse como un espacio alternativo y sus objetos como detonadores de curiosidad. No en balde a los contenedores de objetos raros o especiales se les llamó, hace unos siglos, *gabinete de curiosidades,* espacios privados -studioli, wunderkammer- donde se guardaban colecciones. Hoy en día esas colecciones cambiaron su contenedor para darles una lectura más sagrada, más selectiva. Es el museo quien se encarga de guardar, organizar y clasificar colecciones de objetos para exhibirlos al público.

En el fluir continuo de personas a través de calles y avenidas, los museos se convierten en hitos que invitan a detenerse y ser contemplados. Edificios que emergen como inmensas esculturas en medio del espacio público, como por ejemplo, el Guggenheim de Bilbao diseñado por Frank Gehry, o el de Zaha Hadid en Roma, MAXXI. Se podría decir que estos edificios han venido a reemplazar a los templos que fueron, hasta entrado el siglo XIX, edificios que destacaban por su altura y volumen en la monotonía de las ciudades. Era así que esta fractura en la monotonía del perfil urbano invitaba al ciudadano a detenerse en el camino. De esta manera la percepción del espacio urbano se ve transformada con un aura sagrada que invita a la contemplación.

Por consiguiente, si el volumen arquitectónico, casi escultórico, otorga una lectura de espacio sagrado al contenedor, los objetos que este contiene adquirirán también esa categoría. Es así que la actitud del hombre ante lo sagrado será de reverencia, silencio, contemplación y reflexión.

> En la experiencia del arte (la arquitectura) tiene un especial intercambio; yo le presto mis emociones y asociaciones al espacio y el espacio me presta su atmósfera, que trae y emancipa mis percepciones y pensamientos…..no se experimenta como una serie de imágenes aisladas, sino en su escencia material, corpórea y espiritual plena e integrada. (Pallasmaa, 2006. p.13)

Una vez cruzado el umbral físico que separa el exterior del interior de este contenedor, la magia se produce. Mediante un ejercicio de contemplación y reflexión, frente a una obra de arte contemporáneo, un estudiante de medicina puede conseguir empatizar con la enfermedad terminal de un paciente. Fui testigo de esto cuando dirigí en un ejercicio aplicando la técnica del Visual Thinking Strategy (VTS), a estudiantes de cuidados paliativos frente a L'Esperit Català, de Antoni Tapies. O mediante la obra de Pablo Palazuelo, El número y las aguas I, escuché a niños de 12 años reflexionar sobre discriminación, bullying y diversidad. Diversos estudios comprueban que el método (VTS), ideado por Abigail Housen y Philip Yenawine, es capaz de desarrollar en los estudiantes un crecimiento en habilidades creativas y pensamiento crítico, así como un aprendizaje estético.

La combinación de tres factores: espacio, objeto y, un maestro que actúa como mediador y con actitud de escucha, es capaz de detonar cerebros. Hay que considerar también que, de acuerdo con la teoría de las inteligencias múltiples que propone Howard Gardner (2013), cada alumno cuenta con una capacidad de entender y expresar ideas mediante lenguajes diversos, y en este sentido el espacio juega un papel importante en este diálogo.

> El museo es un espacio semiótico de especial interés porque es también una de las instituciones donde, en el plano de la manifestación, el predominio del lenguaje verbal cede el paso a otras modalidades, ante todo y durante mucho tiempo centradas en el *mostrar* y en el *ver*: en nuestra cultura el ver guarda una estrecha relación semántica con el saber, *ver es saber.* (Pezzini, 2014, p.64)

Una vez que el alumno está dentro del espacio *sala de museo* la experiencia perceptiva de ese espacio es muy parecida a la que se tiene en uno de culto religioso. Si además, se cuenta con la ayuda del departamento curatorial para conseguir en la lectura de los objetos los fines que el tema curricular persigue, el resultado es sorprendente. Esa lectura de objetos cambia en la medida que se establecen relaciones entre ellos, relaciones que pueden ser materiales o no. Se detona así el juego entre la imaginación y el entendimiento.

Por último y no menos importante, presentar el conocimiento compartimentado por disciplinas que marcan fronteras rígidas, se vuelve cada vez menos estimulante para el alumno. Esta propuesta tiene su origen en el pensamiento de finales del siglo XVIII, donde, gráficamente, la educación se representaba bajo la imagen de un árbol de conocimientos. Actualmente la propuesta va más hacia una imagen rizomática, donde no hay principio ni fin, no existen jerarquías, y la persona desarrolla habilidades para resolver problemas de una manera interdisciplinar. Un aprendizaje donde se fomenta la creatividad desde la curiosidad y expresión a través de múltiples lenguajes.

Es por este motivo que explorar la posibilidad de volver al gabinete de curiosidades -previo al siglo XVIII- pero con la democratización y aura que aporta el museo, nos resulta sumamente atractivo como propuesta de espacio complementario al aula.

Reflexión final

La exhibición del museo se basa en las propuestas hechas por los departamentos curatoriales, reflejadas en exhibiciones permanentes y temporales, estas últimas por lo general son construidas con obra y objetos de préstamo. Adaptándonos a esta dinámica es posible hacer entrar en diálogo la exposición y algunos de los temas de aprendizaje previstos en la curricula, pero no todos.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que actualmente en los depósitos de los museos se encuentran grandes cantidades de obra y objetos que no se exponen. Esta propuesta reta a convertir uno de los espacios de exhibición del museo en *espacio aula-museo* y poner a disposición de la generación de conocimiento esa gran colección que albergan sus sótanos.

Merece tener en cuenta que el futuro nos presenta una herramienta que podría reemplazar esas salas físicas. En el espacio de la realidad virtual -metaverso- se podrán diseñar *espacios aula-museo* destinados a la educación donde se perciba el diálogo de dichos espacios con los objetos. Para alcanzar esta meta y digitalizar los objetos y obras de las colecciones habrá que dedicar tiempo y recursos. Aunque aún no es una herramienta que está al alcance de todos, probablemente el futuro del *espacio aula* siga este camino.

En conclusión, proponer una lección, un tema o un problema desde la lectura de una exhibición en un *espacio museo*, ya sea en un museo de arte, ciencias, arqueología, o cualquier otro, despertará la curiosidad en el alumno para entrar en la investigación que se le plantea. Curiosidad que voluntariamente lo llevará a sumergirse en ese océano de conocimiento que se ofrece en la web, en una biblioteca o en una disertación.

Referencias

Bauman, Z. (2006). *Modernidad Líquida.* México. Fondo de Cultura Económica.

Burnham, R. (2011). *Teaching in the art museum: interpretation as experience*. Los Angeles: The J. Paul Getty Museum.

Eco, U. Pezzini, I. (2014). *El museo*. Madrid: Ed. Casimiro

Gardner, H. (2013). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.

Holl, S. (2018). *Cuestiones de percepción. Fenomenología de la arquitectura.* Barcelona: Gustavo Gili.

Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante.* Barcelona: Laertes

Scruton, R. (2018). *Sobre la naturaleza humana.* Madrid: Rialp.

Wagensberg, J. (2014). *El pensador intruso: el espíritu interdisciplinario en el mapa del conocimiento.* Barcelona: Tusquets.

Wagensberg, J. (2017). *Teoría de la creatividad: eclosión, gloria y miseria de las ideas.* Barcelona: Tusquets.

Yenawine, P. (2018). *Visual thinking strategies for preschool: using art to enhance literacy and social skills.* Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.

Zevi, B. (1998). *Saber ver la arquitectura.* Barcelona. Ediciones Apóstrofe.

Zuzunegui, S. (2003). *Metamorfosis de la mirada. Museo y semiótica*. Madrid: Ed. Cátedra.

Recursos electrónicos

e-books

Pallasma, J. (2014). *Los ojos de la piel: la arquitectura y los sentidos.* Barcelona, Gustavo Gili

Websites

Art Museum Teaching. A forum for reflecting on practice. (visitado el 18/4/2022): https://artmuseumteaching.com/2014/04/29/openthink-visual-thinking-strategies-vts-museums/

Housen, A. “Aesthetic Thought, Critical Thinking, and Transfer”. *Arts and Learning Research Journal, 18*(1), 2001-2002

https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/5%C3%86sthetic-Thought-Critical-Thinking-and-Transfer.pdf (visitado el 18/4/2022)

.

Il fondale - Cineteatro Beato Pellegrino - Falerone

István Frigyes Váli
Budapest University of Technology and Economics, Hungary

Abstract
The Falerone Art Colony is an artists' colony in Italy, mainly for architecture students at the Faculty of Architecture of the Budapest University of Technology and Economics. The summer drawing workshops organised by the Artists' Colony provide participants with a creative visual arts activity. They make drawings and paintings using different techniques. On two occasions, animated short films were made, which were drawn frame by frame by the participants, creating a mosaic in time. In 2019, the community of the artists' colony started to create a permanent wallpaper for the stage of the Cineteatro Beato Pellegrino in Falerone, which is currently under renovation. The picture shows an urban landscape, rendered in mosaic technique. The mosaic pieces, however, were not small, coloured stones, but frames from almost all the works made at the art colony and from the cartoons made by the participants earlier. We not only used drawings from the 2019 art colony participants, but also from previous colonies, so we "involved" their creators in the fondale afterwards. Thus, the creation of the fondale fits in with the basic concept, objective and working method of the artists' colony. It becomes a collective creation, while at the same time giving room for individuality.

Keywords: Falerone Art Colony, architect training, community creation, fine arts, mosaic.

Decorado escenográfico de fondo - Cineteatro Beato Pellegrino - Falerone

Resumen
La Colonia de Artistas de Falerone es un campamento creativo en Italia, principalmente para estudiantes de arquitectura de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Tecnología y Economía de Budapest. En los campamentos de dibujo de verano organizados por la colonia de artistas, los participantes se dedican a la actividad creativa de artes plásticas. Crean dibujos y pinturas utilizando diversas técnicas. En dos ocasiones, también crearon cortometrajes animados, que fueron dibujados fotograma a fotograma por los participantes, creando un mosaico en el tiempo. En 2019, la comunidad de la colonia de artistas comenzó a crear un fondo escenográfico permanente para el escenario del Cineteatro Beato Pellegrino de Falerone, que actualmente está en renovación. La imagen muestra un paisaje urbano, realizado en técnica de mosaico. Sin embargo, las piezas de mosaico no son pequeñas piedras de colores, sino marcos de casi todas las obras realizadas en la colonia de artistas y de los dibujos animados realizados anteriormente por los participantes. Hemos utilizado no sólo los dibujos de los participantes en la colonia de artistas de 2019, sino también los dibujos de los campamentos de dibujo anteriores, de modo que sus creadores se han "involucrado" en la creación del fondo escenográfico teatral. De este modo, la creación del fondale se ajusta al concepto básico, al objetivo y al método de trabajo de la colonia de artistas. Se convierte en una obra colectiva, al tiempo que deja espacio a la individualidad.

Palabras clave: Colonia de Artistas de Falerone, formación arquitectónica, creación comunitaria, artes plásticas, mosaico.

Introduction

Falerone is a town in the Marche region in central Italy. The Marche region has a very rich theatrical tradition, with as many stone theatres in the region of two million inhabitants as in the whole of France. Almost every settlement had a theatre, regardless of whether it had only a few hundred inhabitants. The auditoriums of these mostly small theatres were usually very ornate. From the outside, however, they were almost inconspicuous, with their restrained facades blending in with the neighbouring residential buildings.

Falerone is a small town. A hundred years ago it was home to around five thousand inhabitants, but today it has only 3300. This small town still has a theatrical tradition, and it had three stone theatres, which were used as long as they were in usable condition. Today, the Roman theatre is performed by professional theatrical companies. The 19th century theatre has been abolished. Built at the beginning of the 20th century, the (film) theatre stood empty for decades, but has now been renovated. The fourth theatre is the city squares. In the summer, there is an evening when eight districts of a few hundred people perform cheerful folk plays using the local dialect. These plays tell the stories of the neighbourhoods themselves. The stages are set up in the squares and streets of the old town, in eight different locations. The presentations are relatively short, about 20-30 minutes. The performances are repeated continuously throughout the evening, so one can see them all in a short walk. This event, which attracts large crowds, is exemplary in its naturalness and the beauty of community cooperation.

This vibrant theatre town is home to the Falerone Art Colony, which after 2019 has been working to create a permanent backdrop for a 20th century cinema.

Theatres of Falerone and the “Fondale”

Falerone – Roman theatre

Falerone boasted three theatres until World War II. In the area of the old Roman legionary city of Faler io Picenus, a theatre, the Teatro Romano, originally seating around 1600 people, dating from the Augustan period, has survived relatively intact. In Marche, Roman theatres were built to seat 1500-3500 people, so the Falerone theatre was one of the smaller ones. After the excavation of the theatre, it became usable again, although not with the original size of the auditorium. It operates as an open-air theatre in the style of ancient theatres. It also hosts concerts, festivals, traditional events from Roman times and a theatre festival.

Teatro Vittorio Emanuele II

There was also a theatre in today’s main square, Piazza della Concordia, in the historic centre of the medieval town of Falerone. Unfortunately, no drawing or photograph of the interior of this theatre has survived. All we know is that in the 19th century the Ruffini brothers, who lived in the area, did the interior decoration, so it could have been decorated with paintings and stucco. The theatre was owned by the town’s bourgeoisie, as its construction was financed by wealthy families. The theatre’s wood-frame box stalls were burnt down by Polish soldiers in Falerone during World War II. Afterwards, instead of restoring the building, the remaining equipment was dismantled without a trace and the theatre was divided in two with a slab. The lower part of the old theatre became the Salone Comunale, while the upper part was annexed to the nursing home in the adjacent palazzo and now houses residential rooms. The Salone Comunale continues to some extent the original function of the theatre, as it is used for community events and balls. It has lost its original beauty, its space has become depressed, its walls are unadorned, there is no trace of the stage, auditorium or boxes.

Cineteatro Beato Pellegrino

The third theatre is in fact a theatre hall in the Casa Beato Pellegrino. The Casa Beato Pellegrino (Cineteatro Beato Pellegrino) is a late Art Nouveau building at the end of the main street of the old town, Corso Garibaldi, about 100 metres from the Teatro Vittorio Emanuele II, described above.

The building was built for the church by a citizen of Falerone from his own money. The building, inaugurated in 1926, is unique. It was built almost a hundred years ago as a real community space. It was mainly used by the people of Falerone, but it was also visited by a large number of people from the surrounding area when theatre and cinema performances were held there. At this time, huge crowds would throng the main street of Falerone. This building, with its function and the programmes it hosted, was the most important community centre for the whole town of Falerone and the old town, and the organiser of social interaction.

The building was also well ahead of its time in that it was multifunctional. On the lower level of the building was the theatre hall, which was later converted into a “cineteatro”, or cinema-theatre. The middle floor of the house has a chapel and a large hall. The children’s Bible lessons were held in the chapel, while in the hall the young people could learn various crafts (sewing, embroidery, straw hat making, etc.).

The history of the building and the programmes it has hosted make Casa Beato Pellegrino an example to follow. Unfortunately, it was abandoned after the 1980s and gradually deteriorated. The municipality decided to restore the building because it has been a key part of the town’s life for many decades.

Figure 1. Postcard of Casa Beato Pellegrino in the 1930’s and the interior of the theatre hall with the location of the “fondale”, Váli, I., (2019)

Falerone Art Colony

As well as a vibrant theatre scene, the town of Falerone is also home to a creative artists’ colony, the Falerone Art Colony. My goal in founding this artists’ colony was to manage the artistic talents of the students of the Faculty of Architecture at the Budapest University of Technology and Economics. Later, students of applied arts and fine arts were among the participants. In the future, we plan to involve students from other art courses in the work of the artists’ colony. We will also organise programmes for students of drama, music and art history.

Il fondale

At the request of the city, the 2019 programme of the Falerone Art Colony was to create a permanent stage set (fondale) for the Casa Beato Pellegrino theatre. The Artists’ Colony has been active in the village for more than a decade, so we were asked to replace the destroyed backdrop of the stage.

The original picture was about 6 m long and 3 m high. According to the archival photo available to us, it could have depicted a town square, houses and a garden-park. The perspective of the image was poor, the elaboration could be rough. In place of the lost image, the Falerone Artists' Association had to create a new one. We were happy to take on this task, even though the artists' community had never before produced a "painting" of this size. We decided not to reconstruct the original from the low-quality photograph, but to create a completely new image.

Like many theatres, the constant backdrop at Beato Pellegrino was a perspective urban landscape. This kind of urban representation was a common solution for the scenery of theatre performances from the 16th century onwards. In addition to the scenery, which varied from performance to performance, the curtain separating the stage from the auditorium was also painted in many cases, so that the lowered curtain could also serve as a permanent backdrop. The dominant theme of the painted curtains was an urban landscape. Several highly representative works have survived to this day, such as the curtains of the following Marche theaters: Teatro Bramante, Urbania (1864), Teatro Luigi Mercantini, Ripatransone (1870, painted by G. Ruffini, who with his brother also decorated the older theatre in Falerone), Teatro Comunale Pergolesi, Jesi (1850), Teatro Gentile da Fabriano, Fabriano (1884), Teatro Comunale, Cagli (1878), Teatro Vaccai, Tolentino (1881), Teatro La Vittoria, Ostra (1863). (Mariano, F. 1997) All of these paintings were made in the second half of the 19th century, so they bear the stylistic hallmarks of neoclassicism and romanticism. There are some that depict people in addition to the built and landscape environment, and others that do not, such as the curtains of the theatre in Urbania, Ostra and Tolentino. On these curtains, the painters depicted only buildings, urban spaces and, to a lesser extent, landscapes. In non-theatrical painting it was relatively rare to paint without figures, but here people appearing in front of the curtain, such as actors, replaced the painted figures and "populated" the space of the picture.

As mentioned above, there were several reasons for the choice of urban landscape as a theme, such as the original image of Falerone, the wider context, the tradition of theatre architecture in the Marche, and the fact that most of the students involved are studying architecture.

In 2018, two participants proposed a more complex, multi-canvas background image with a contemporary art approach. (Pokol, J., 2018) And in 2019, we dedicated an entire artists' colony to the task, involving two dozen participants, all university students. In keeping with the tradition of Casa Beato Pellegrino and the Falerone Ar Colony, we thought of a collective work.

Topic selection

The basic concept of the painting was to create a large-scale "painting" together, but not by having the participants paint or draw a single detail, as in an old painting workshop, but by creating the painting as a mosaic of small images. The full picture to see from the auditorium will be a view of the city of Falerone. But when step up to the stage, it will become apparent that the components of the big picture are separate images. These mosaic pieces, the components, are drawn by their creaters in different locations. The most appropriate view for a wallpaper is one that meets two conditions.

- It depicts a recognisable location and shows one of Falerone's distinctive architectural and townscape motifs.
- It has space. In other words, the stage space is extended with the view of a street or square. Another important aspect is the position of the horizon within the image. Thus, streets and squares sloping backwards are not suitable, only horizontal urban squares with a possibly rising ground level could be considered.

So we chose the viewpoint in the Santa Rosa neighbourhood, which shows the old town from below. One can see the distinctive tower of the church of San Fortunato, the block of the former Franciscan convent and the picturesque group of houses below. The crossroad is wide enough to provide a good foreground. But today's picture is not complete. The conical helmet of the church tower was so badly damaged in the 2016 earthquake that it had to be temporarily removed. The spire is very much missing from the skyline of the city, so although it is not there now, it is absolutely necessary to depict it, so it should be added to the skyline we see today, even though it has not yet been restored.

The mosaic

The concept of putting together the mosaic had changed as we went along, as we discovered the conditions and our possibilities. Three possible options have emerged, which are presented below. In the final solution, so that all the participants of the Art Colony can became the creators of the stage set, the mosaic has been assembled from all the drawings realised at the Art Colony throughout the years. The two animated short films made earlier by the participants of the artists' colony were similar in principle. The frames of these were drawn separately, using a technique that alternated frame by frame, in effect creating a mosaic over time.

The original idea

The selected townscape was enlarged and divided into 300 A4-sized sections. In these smaller frames, typically only a simple geometry, a patch of colour e.g. the corner of a building, a patch of sky, was visible. With these foundations, we had to look for newer urban views that could be roughly fitted to the given geometry. The "detail drawings" made in other locations (which are in themselves fully-fledged views, works of art) are pasted in place of the original cropping. From the hundreds of "detail drawings" made in this way, the big picture, the fondale, is reassembled. The uniqueness of our method would have been the fact that we would consciously make the mosaic pieces to fit the given theme. After the first test, it was clear that we would not be able to do this in the two weeks or so available, because finding new locations would have taken too long for the two dozen participants. So we changed the concept on the spot.

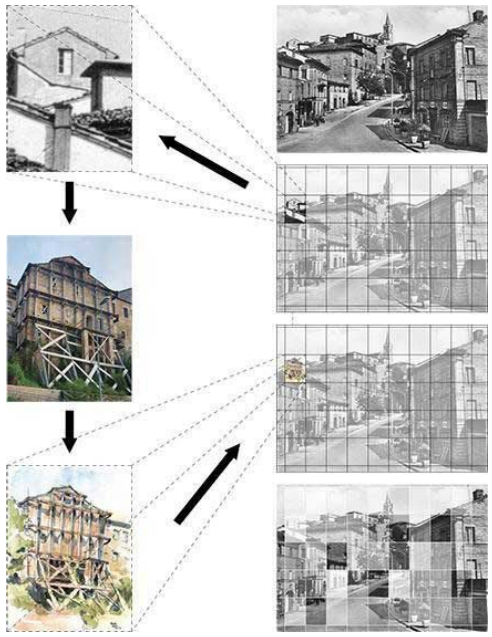


Figure 2. The original idea, Váli, I., (2019)

An attempt to simply dissect and redraw the view

We also investigated the ability to draw A4-sized sections of the background image without changing the location. In effect, the result would have been a picture drawn by different people in different fields, using different drawing techniques.

Final solution

The realisation that the original idea had to be replaced by a different way of realising the image led to the solution of reducing the size of the mosaic pieces. In effect, we create a pixel graphic in which the pixels are all separate drawings. So we no longer had to worry about geometry. However, reducing the size of the mosaic pieces requires the use of more mosaic pieces. We were able to provide the quantity by using the older drawings and cartoon frames that we had. So far, more than two thousand pencil, pen, charcoal, pastel, watercolour, acrylic paintings, etc. have been produced in the Falerone Art Colony. Most of these were photographed, digital post-processing was carried out, and a mosaic of 2,000 small images was assembled using a dedicated software program. The full-size image was ready for printing in summer 2020.

Finally, we used not only the drawings of the participants of the 2019 art colony, but also the drawings of the previous colonies, so that their creators were “involved” in the fondale. Thus, the creation of the fondale came closer to the basic idea, objective and working method of the artists’ colony.

Figure 3. The “mosaic”, Váli, I., (2020)

Conclusions

The pandemic has disrupted work at the artists’ colony. It was not possible to travel to the site. Falerone’s life has also changed, slowed down even more by the confinement. The renovation of Casa Beato Pellegrino has also been delayed. The wallpaper was also slowly but surely finished. A scaled-down version of it was presented at an exhibition in Budapest, in the exhibition hall of the Association of Hungarian Architects, looking back on the entire history of the Falerone Art Colony. The creation of the wallpaper (fondale) was a real community effort. In 2019, two dozen participants worked towards a common goal. Together with the participants of the previous drawing camps, almost a hundred artists, mostly architecture students, have been involved. From a distance, the cinema image shows an urban landscape. The many small pictures are not seen as individual, but as the result of the work of the com-

munity. Individual performances, personalities and individual creations will be on stage. Ideally, this is how human society has worked for thousands of years. Individuals cannot exist without communities and communities cannot exist without individuals. These two levels must be in harmony. This is true for the largest communities, countries, ethnic groups, cities, professional communities, school classes, even for a family. Community activity has a community-building effect, but it also strengthens the community and improves the well-being of the individuals involved. Today, our societies face many challenges. Pollution, the isolation of people from each other, the disintegration of society, the disappearance of old professions, ways of life, settlements are just a few examples. It is our responsibility to support initiatives that can change the world for the better and to make them part of education. Such is the work that the town of Falerone has undertaken with the revitalisation of Casa Beato Pellegrino, which the participants of the Artists' Colony have joined with genuine enthusiasm.

Figure 4. Exhibition of the "Fondale project" at the Association of Hungarian Architects, Váli, I., (2020)

References

Mariani, F. (1997). Il teatro nelle Marche. Architettura, scenografia e spettacolo, Nardini Editoriale.

Artistic Creativity through Stories and Tales

María del Valle De Moya Martínez[1], Raquel Bravo Marín[1], Bohdan Syroyid Syroyid[1], Alfredo Segura Tornero[1], María del Valle Robles De Moya

[1]Universidad de Castilla-La Mancha, Spain
[2] Doctoranda de Universidad de Castilla-La Mancha, Spain

Abstract

Music is for children a form of expression and a means of communication. Musical activities allow children to live personal experiences, encouraging feelings and emotions (De Moya, 2005). Word and sound, narration and music, texture, light and color, have common elements. Thus, rhythm, phrasing, melody, prosody, volume, movement, and form are discourses that reinforce each other in a complementary symbiosis and enhance the value of communication and artistic creation through musical tales (De Moya y Syroyid, 2021a, 2021b). The basis of our proposal is the French tale by O. Lallemand (2011) *Le loup qui voulaitchanger de couleur*[The wolf that wanted to change its color]. It narrates the daily skin color changes of a black wolf that does not like its own color of skin. After applying different strategies for changing its color. At the end of the week, he concludes that he feels best as a wolf and ends up accepting himself as he is. A series of artistic activities are developed based on this tale to study foreign languages: French and English, in the 1st stage of Primary Education (bilingual section). The main goal is to develop core skills in students through emotional education through dramatization, music, and visual arts. An original composition, a gestural song, with a recurring chorus or leitmotiv, talking about the story of the wolf, in Spanish, French and English was created. Throughthis composition,key language skills aredeveloped. Students perform the song accompanied by basic rhythms made with body percussion and sound objects. In team, students create illustrative vignettes about the story of the wolf, associating its color changes to a specific emotion, using different textures and materials. The values transmitted with these educational and recreational activities arebasic nutrientsfor a quality education.

Keywords: Primary Education, Artistic Expression, Musical Tale, Foreign Languages.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

La creación artística escolar a través del cuento

Resumen
La Música es para el niño una forma de expresión y un medio de comunicación. Las diversas actividades musicales le permiten vivenciar experiencias personales privilegiando el sentimiento y la emoción (De Moya, 2005). Palabra y sonido, narración y música, textura, luz y color, poseen elementos comunes. Así, ritmo, fraseo, melodía, prosodia, volumen, movimiento y forma son discursos que se refuerzan entre sí en una simbiosis complementaria y potencian el valor de la comunicación y de la creación artística a través cuento musical (De Moya y Syroyid, 2021a, 2021b). La base de nuestra propuesta es el cuento francés de O. Lallemand (2011) *Le loup qui voulait changer de couleur.* Cuenta los cambios de color diarios de un lobo negro que no se gusta, con distintas estrategias sin terminar de verse bien. Al finalizar la semana, reflexiona que como mejor se siente es de lobo y termina aceptándosetal cual es.En base a este argumento, se elaboran una serie de actividades artísticas destinadas a trabajar lenguas extranjeras, francés e inglés, en el 1º ciclo de Primaria, sección bilingüe. La finalidad es desarrollar en el alumnado competencias básicas a través de la educación emocional y utilizando diferentes manifestaciones de expresión artística: dramatización, música y plástica. Se parte de una composición original, una canción gestual, a modo de estribillo recurrente o *leit motiv*, hablando sobre la historia del lobo, en español, francés e inglés. Con ella, se trabajan contenidos básicos de lengua. Los alumnos la interpretan acompañados de diversos ritmos realizados con percusión corporal y objetos sonoros. Y por grupos, utilizando distintas texturas y materiales, crearán las viñetas ilustrativas sobre la historia del lobo, asociando sus cambios de color a una emoción concreta. Los valores que se quieren transmitir con estas actividades formativas y lúdicas serán los nutrientes de una educación de calidad.

Palabras clave: Educación Primaria, Expresión artística, Cuento musical, Lenguas extranjeras.

Acknowledgments

This paperis part of the research project “Teaching innovation through the Arts in the Bachelor’s Degree in Early Childhood and Primary Education Teaching” authorized by the Office of the Vice-Chancellorshipfor Studies, Quality and Accreditation of the University of Castilla-La Mancha, and lead by Prof. Dr. María del Valle De Moya Martínez.

References

De Moya Martínez, Mª. V., Syroyid Syroyid, B. (2021a). Del cuento al vídeo-cuento musical: un recurso de ayer para las aulas de hoy. En A. I. Allueva Pinilla y J. L. Alejandre Marco (Coords.) *Acciones de innovación educativa. Entornos enriquecidos con tecnologías del aprendizaje y la comunicación* (pp. 169-172). Prensas de la Universidad de Zaragoza.

De Moya Martínez, Mª. V., Syroyid Syroyid, B. (2021b). Music as a Tool for Promoting Environmental Awareness. Experiences of Undergraduate Education Students on the Production of Video Tales in the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences, 11*(10), 582.

De Moya Martínez, Mª.V, (2005). El cuento musical y la educación en valores en la edad Infantil. En Barreales, M.; Madrid, D; Prada M.C., Prado, R. (coords.) *Etica, Estética y Estrategias didácticas en Educación Infantil,* págs. 273-282. Tomo I. Málaga: Grupo de Investigación Educación Infantil y Formación de Educadores de las Universidades de Andalucía.

Lallemand, O. (2011). *Le loup qui voulait changer de couleur*. Auzou Philippe eds.

CIVAE 2022 | May 11 -12, 2022
4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

María del Valle De Moya Martínez; Raquel Bravo Marín;
Bohdan Syroyid Syroyid y
Alfredo Segura Tornero,
Universidad de Castilla-La Mancha, Spain
María del Valle Robles de Moya, Investigador independiente

La creación artística escolar a través del cuento

La Música es para el niño una forma de expresión y un medio de comunicación. Las diversas actividades musicales le permiten vivenciar experiencias personales privilegiando el sentimiento y la emoción (De Moya, 2005).

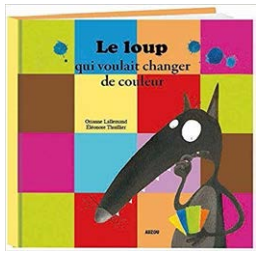
Palabra y sonido, narración y música, textura, luz y color, poseen elementos comunes. Así, ritmo, fraseo, melodía, prosodia, volumen, movimiento, forma…son discursos que se refuerzan entre sí en una simbiosis complementaria y potencian el valor de la comunicación y de la creación artística.

La base de nuestra propuesta es el cuento francés de O. Lallemand (2011) Le loup qui voulait changer de couleur. Cuenta los cambios de color diarios de un lobo negro que no se gusta, con distintas estrategias sin terminar de verse bien. Al terminar la semana, reflexiona que como mejor se siente es de lobo y termina aceptándose como es.

En base a este divertido argumento, se elaboran una serie de actividades artísticas destinadas a trabajar lenguas extranjeras, francés e inglés, en el 1º ciclo de Primaria, sección bilingüe. La finalidad es desarrollar en el alumnado competencias básicas a través de la educación emocional y utilizando diferentes manifestaciones de expresión artística: dramatización, música y plástica.

Se parte de una composición original, una canción gestual, a modo de estribillo recurrente, hablando sobre la historia del lobo, en español, francés e inglés. Con ella, se trabajan contenidos básicos de lengua. Los alumnos la interpretan acompañados de diversos ritmos con percusión corporal y objetos sonoros. Y por grupos, utilizando distintas texturas y materiales, crearán las viñetas ilustrativas sobre la historia del lobo, asociando sus cambios de color a una emoción concreta.

La calidad de la educación viene determinada por la dignidad, profundidad y extensión de los valores que hayamos sido capaces de suscitar y actualizar



De Moya Martínez, Mª.V, (2005). El cuento musical y la educación en valores en la edad Infantil. En Barreales, M.; Madrid, D; Prada M.C., Prado, R. (coords.) Etica, Estética y Estrategias didácticas en Educación Infantil, págs. 273-282. Tomo I. Málaga: Grupo de Investigación Educación Infantil y Formación de Educadores de las Universidades de Andalucía.
Lallemand, O. (2011). Le loup qui voulait changer de couleur. Auzou Philippe eds.

Infusing Aesthetics Across the Curriculum

Jon Lee Smythe
Oklahoma State University, USA

Abstract
In a newly designed graduate course for educators, students explored ways of extending learning in the classes they teach through aesthetic experiences, engagement with the arts, and the creation of their own artwork. An important aim of the course was to help non-art teachers consider ways to wake up, rehumanize, and reimagine curriculum through various artistic projects. These projects included: using “miksang contemplative photography” to stimulate students’ awareness and appreciation for their everyday surroundings, utilizing “knolling” to help students find beauty in the arrangement and organization of self-chosen materials, recreating a butterfly—one drawn and one an origami representation—to think about the movement between nature and art, creating art out of the materials that pollute the environment as a type of critical social commentary, using collage to humorously play with the concept of scale, creating tessellations which have repeating patterns that have a rich and long history in Islamic art, recreating a historical portrait and/or painting as a way to study the past, exploring the social construction and marketing of gender in products and through mass media, creating mobiles to think about concepts of balance within pedagogy and curriculum, and writing “eunoia” poems which are poems that use words of a single vowel to create imagery and to tell a story, among others. Educators’ reflections on both their creative processes and products revealed the ways in which the inclusion of the arts in subject area courses stimulated deep awareness, imagination, curiosity, laughter, joy, self- and social awareness, and at times, frustration. Their experiences with art making also encouraged a more holistic type of learning that brought together linear, analytical, organic, and expressive approaches to curriculum and pedagogy that values students’ identities and lived experiences.

Keywords: curriculum, pedagogy, creativity, artmaking, holistic learning.

La integración de la estética en el curriculum

Resumen
En un curso de postgrado para educadores, recientemente diseñado, los estudiantes exploraron formas de ampliar el aprendizaje en las clases que imparten mediante experiencias estéticas, el compromiso con las artes y la creación de sus propias obras artísticas. Un objetivo importante del curso era ayudar a los profesores que no son de arte que consideraran formas de despertar, rehumanizar y reimaginar el curriculum a través de diversos proyectos artísticos. Estos proyectos incluían: utilización de la "fotografía contemplativa miksang" para estimular la conciencia y el aprecio de los alumnos por su entorno cotidiano; utilizar el "knolling" para ayudar a los estudiantes a encontrar la belleza en la disposición y organización de los materiales elegidos por ellos mismos, recrear una mariposa (una dibujada y otra en una representación en origami) para reflexionar sobre el movimiento entre la naturaleza y el arte; crear arte a partir de materiales que contaminan el medio ambiente como un tipo de comentario social crítico; utilizar el collage para jugar con el humor y con el concepto de escala; crear teselados con patrones que se repiten y que tienen una larga y rica historia en el arte islámico; recrear un retrato y/o pintura histórica como forma de estudiar el pasado; explorar la construcción social y la comercialización del género en los productos y a través de los medios de comunicación; crear móviles para pensar en los conceptos de equilibrio dentro de la pedagogía y el currículo; y escribir poemas "eunoia", que son poemas que utilizan palabras de una sola vocal para crear imágenes y contar una historia, entre otros. Las reflexiones de los educadores sobre sus procesos y productos creativos revelaron la forma en que la inclusión de las artes en las asignaturas estimuló la conciencia profunda, la imaginación, la curiosidad, la risa, la alegría, la autoconciencia y la conciencia social y, a veces, la frustración. Sus experiencias con la creación artística también fomentaron un tipo de aprendizaje más holístico que reunió enfoques lineales, analíticos, orgánicos y expresivos del curriculum y la pedagogía, que valora las identidades y experiencias vividas de los estudiantes.

Palabras clave: currículo, pedagogía, creatividad, creación artística, aprendizaje holístico.

Acknowledgments

Special thanks to all of the students in the course *Infusing Aesthetics Across the Curriculum*, whose creativity and humanity continues to inspire me.
Un agradecimiento especial a todos los estudiantes del curso “Infusing Aesthetics Across the Curriculum”, cuya creatividad y humanidad sigue inspirándome.

CIVAE 2022 | May 11 -12, 2022
4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Jon Lee Smythe
Oklahoma State University, USA

Infusing Aesthetics across the Curriculum

The artwork and the reflections presented here were created in a graduate level course, "Infusing Aesthetics across the Curriculum." A main goal of the course was to inspire educators to consider the ways in which the experience of artmaking leads to holistic learning across subject areas. Another goal was to stimulate what the preeminent curriculum scholar on the subject of aesthetics, Maxine Greene, refers to as "wide awakeness" which involves waking up the senses and re-humanizing curriculum through engagement with the arts. Themes explored in the class also included notions of beauty/ugliness, imagination, curiosity, self/social awareness, and others.

Artwork and photo by Mary Irwin, 2021

Artwork and photo by Dewi Susilawati, 2021

(Left) Noticing: Using Miksang Contemplative Photography to Develop an Awareness of One's Surroundings
"I found myself paying closer attention to the lines and light around me...I wonder what I will notice when my mind is not forced to notice anything." *Mary Irwin*

(Right) History: Recreating a Historical Work of Art
"Honestly, I could not stop laughing after I saw the results. I can imagine how happy my students would be if I gave them this project…The most important thing I learned through this project is how to combine imagination, history, and metacognitive skills into creativity." *Dewi Susilawati*

Artwork and photo by Jessie Donahue, 2021

Artwork and photo by Jennifer Williams, 2021

(Left) Science: Researching Butterflies through Art
"I love butterflies and was excited to try and make this! I feel that both the origami version and the drawn version of the Swallowtail Butterfly can integrate different subjects…scientists make drawings, make connections, construct knowledge from new meaning, reflect, ask questions, and find answers to those questions. Artists do this as well." *Jessie Donahue*

(Right) Environmental Science: Using Art to Raise Awareness about Pollution
"After reading through several websites/abstracts/short articles, I decided to use gray and brown plastic bags to represent an unhealthy flower. For the stems and roots, straws were an obvious choice...I experimented with wrapping the plastic bag around the straw and taping them together." *Jennifer Williams*

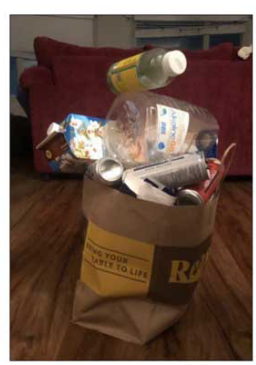
Artwork and photo by Tandra Morris, 2021

Artwork and photo by Hannah Lynch, 2021

(Left) Organization: Using Knolling to Find Beauty in the Arrangement of Objects
"I chose to showcase some of the tools I use for my leatherworking projects because they are the most "*me*". I get lost in my own world and have a complete sensory experience which is unique to me and the moment." *Tandra Morris*

(Right) Mathematics: Using Collage to Explore Scale
"Playing with scale was like doing a puzzle without an image to work from. I was determined to find my favorite fit for each of my "puzzle pieces" rather than the "right" one." I got to explore the concept of fully manipulating my environment in a way that brought me joy, especially since I was able to use a photo of my dog, Kipper, as the mountain peak and his tennis ball as the moon. *Hannah Hunter*

Artwork and photo by Dewi Susilawati, 2021



Artwork and photo by Daniel Lehman, 2021

(Left) Geometry and Tessellations
"I learned from this project that patterns, lines, and colors strongly connect mathematics and arts. I had to measure the Christmas tree I needed to draw and make sure that the components were blended. I did not want to make it too small or too big. It should look nice. It's interesting knowing that all the spaces were filled with trees." *Dewi Susilawati*

(Right) Seeking Balance as Demonstrated through a Mobile (?)
"I had a harder time getting into this project…I just wasn't feeling it. I decided to take some photos that exemplify balance without creating a mobile. I had a full recycling bag by my trash. This is something that regularly overflows and looks precarious, so I thought it would be a good subject for this project. Seeing how little room for error there was made me appreciate the precariousness of balancing." *Daniel Lehman*

Artwork and photo by Hannah Lynch, 2021

Social Studies: Examining the Social Construction of Gender in the Media
"The images show the stark contrast between ads targeted towards me, who identifies as a woman, and my husband, who identifies as a man…If [students] can learn to discern the marketing techniques that reinforce harmful gender norms now, then they can be the ones to change them in the future." *Hannah Lynch*

Conclusions

Educators' reflections reveal a variety of considerations, connections, and performances in the creation of their works of art. These include looking at their environments in new ways, claiming identities, speaking out on social and environmental issues, finding beauty in the ordinary, and experiencing joy, fun, and laughter. Throughout the process, they performed research, experimented, made design choices, used imagination to navigate ambiguities, studied histories, made measurements, considered issues of structure and freedom, looked for ways of creating balance and beauty, and followed their own paths. Sometimes they struggled, felt frustrated, doubted their abilities, and did not enjoy some of the projects. These are to be expected. They are all parts of the journey of learning made more holistic through engagement with and through the arts.

All artwork, photos, and reflections are used by permission of the artists/educators

May the relative clauses be with you! Assignments inspired by Star Wars for students of Spanish as a foreign language

Marti Barrera
Oklahoma Christian University, USA

Abstract
For us, Spanish as a Foreign Language teachers, it is not a secret that Spanish grammar is difficult and can become confusing and boring for our students, especially for those whose first language has grammatical differences with Spanish or the same grammar rules do not exist. For this reason, it is important that we develop activities for students that motivate and inspire them to continue learning their second language. We can identify the most popular things for the students and also identify the learning activities that they enjoy the most. Technology, social networks, sports, movies like Star Wars, among others, are on the list of things young adults like the most. Word search, crossword puzzles, fill in the blanks, role play, learn by singing, watch movies in the target language, are some activities that we can include in our class in a creative and fun way. When we combine these most popular things with activities in class or at home, we are getting the student interested in learning topics that in some way can generate discouragement in the process of learning a second language.

Keywords: Spanish as a foreign language, activities, creativity, motivation.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

¡Que las oraciones de relativo estén contigo! Actividades inspiradas en la Guerra de las Galaxias para los estudiantes de español como lengua extranjera

Resumen
Para nosotros los profesores de español como lengua extranjera, no es secreto que la gramática del español es difícil y puede tornarse confusa y aburrida para nuestros estudiantes, especialmente para aquellos cuya primera lengua posee diferencias gramaticales con el español o no existen las mismas reglas gramaticales. Por esta razón, es importante que desarrollemos actividades para los estudiantes, que los motiven y los inspiren a seguir aprendiendo su segunda lengua. Podemos identificar los gustos en común de los estudiantes y también identificar las actividades de aprendizaje que más disfrutan: tecnología, redes sociales, deportes, películas como la Guerra de las Galaxias, entre otras, están en la lista de las cosas que más les gustan a los adultos jóvenes. Sopa de letras donde cada alumno buscará las palabras que hacen parte de una oración de relativo, crucigramas para que el estudiante complete usando las palabras de una oración de relativo, llenar los espacios en blanco, juego de roles usando diálogos de la película de la Guerra de las Galaxias que tengan oraciones de relativo, ver una de las películas de la Guerra de las Galaxias en el idioma meta, son algunas actividades que nosotros los profesores de español como lengua extranjera podemos incluir en nuestra clase de manera creativa y divertida. Cuando combinamos estos gustos con las actividades en clase o en casa, estamos logrando que el estudiante se interese en aprender con más dedicación los temas que de alguna manera le pueden generar desánimo en el proceso de la adquisición de español como lengua extranjera.

Palabras clave: español como lengua extranjera, actividades, creatividad, motivación.

Agradecimientos

A mi amado Dios, que me inspira a ser creativa, que me bendice para ser bendición.
A mi familia por siempre gracias.
A mis alumnos, porque en la interacción, aprendo tanto de ellos como ellos de mí.
A la Dra. Maria Isabel Martínez López por su apoyo y guía en este maravilloso mundo de ELE.
A mi primo Ricardo Santos Castellanos porque siempre está presto a enseñarme español.

Referencias

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid. Instituto Cervantes. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/obref/marco

Kumar Singh, V. Mathur I. (2010). El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de *Bollywood. Marcoele, Revista de didáctica ELE, núm. 11*.

Amenós-Pons, J. (1999). Cine y Enseñanza de Español: Estudio de un caso. *Memoria de Máster en Enseñanza de ELE.* Universidad de Barcelona.

By Kelly. 7 great science fiction movies for teens. Recuperado de: https://movies.allwomenstalk.com/great-science-fiction-movies-for-teens/

The 10 Most Popular Things for Teens in 2019. Recuperado de: https://www.prnewswire.com/news-releases/the-10-most-popular-things-for-teens-in-2019-300783768.html

https://www.printables.com/fr/model/109815-baby-yoda-looking-up

CIVAE 2022 | May 11 -12, 2022
4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Marti Barrera
Oklahoma Christian University (OC)
Department of Language and Literature
USA

¡Que las oraciones de relativo estén contigo!

Actividades inspiradas en la Guerra de las Galaxias para los estudiantes de Español como Lengua Extranjera

INTRODUCCIÓN

Para nosotros los profesores de **español como lengua extranjera,** no es secreto que la gramática del **español** es difícil y puede tornarse confusa y aburrida para nuestros **estudiantes**, especialmente para aquellos cuya **primera lengua** posee diferencias gramaticales con el **español** o no existen las mismas reglas gramaticales.

CUERPO

Identifiquemos los gustos en común de los estudiantes:

- Tecnología
- Redes sociales
- Deportes
- Películas como la Guerra de las Galaxias
- Entre otras

Algunas actividades:

- **Sopa de letras**: cada alumno buscará las **palabras** que hacen parte de una **oración de relativo.**
- **Crucigrama:** el estudiante llenará la actividad usando las palabras de una **oración de relativo.**
- **Juego de roles:** viendo algunas escenas de la película la **Guerra de las Galaxias**, dos estudiantes practicarán un **diálogo** que incluya **oraciones de relativo**.

CONCLUSIONES

Cuando **combinamos** estos **gustos** con las **actividades** en clase o en casa, estamos logrando que el **estudiante** se interese en **aprender** con más dedicación los temas que de alguna manera le pueden generar desánimo en el proceso de la adquisición de **español como lengua extranjera**.

*Imagen de dominio público.

Referencias

*Consejo de Europa. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.* Madrid. Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/obref/marco

*Kumar Singh, V. Mathur I. 2010. El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de *Bollywood. Marcoele, Revista de didáctica ELE, núm. 11.*

*Amenós-Pons, J. (1999). Cine y Enseñanza de Español: Estudio de un caso. *Memoria de Máster en Enseñanza de ELE.* Universidad de Barcelona.

*By Kelly. 7 great science fiction movies for teens. https://movies.allwomenstalk.com/great-science-fiction-movies-for-teens/

**The 10 Most Popular Things for Teens in 2019* https://www.prnewswire.com/news-releases/the-10-most-popular-things-for-teens-in-2019-300783768.html

*https://www.printables.com/fr/model/109815-baby-yoda-looking-up

Reflections and methodological contributions on the use of the song in the Early Childhood Education stage

Beatriz Hernández Polo
Universidad de Salamanca, España

Abstract
The song, within the musical materials, constitutes one of the main resources used in the Early Childhood Education stage, transversally, in the different areas and with numerous pedagogical tasks and purposes. However, it is not always easy to carry out an appropriate and adequate selection that adjusts to the evolving needs of boys and girls. Throughout our communication we will raise a series of reflections on the work in the classroom of the song and we will try to enunciate a series of criteria based on which it would be desirable to make the choice of vocal pieces for use in the classroom. Likewise, to end our tour, we will briefly review the contributions made by audiovisual projects of great impact among the smallest, such as Cantajuego, which are a great source of ideas for teachers of this stage.

Keywords: Early Childhood Education, song, musical expression, Cantajuego.

Reflexiones y aportaciones metodológicas sobre el uso de la canción en la etapa de Educación Infantil

Resumen
La canción, dentro de los materiales musicales, constituye uno de los principales recursos utilizados en la etapa de Educación Infantil, de forma transversal, en las diferentes áreas y con numerosos cometidos y propósitos pedagógicos. Sin embargo, no siempre es fácil llevar a cabo una selección apropiada y adecuada que se ajuste a las necesidades evolutivas de los niños y niñas. A lo largo de nuestra comunicación plantearemos una serie de reflexiones en torno al trabajo en el aula de la canción y trataremos de enunciar una serie de criterios en base a los cuales sería deseable confeccionar la elección de las piezas vocales para su uso en el aula. Así mismo, para finalizar nuestro recorrido, repasaremos brevemente las aportaciones que llevan a cabo proyectos audiovisuales de gran impacto entre los más pequeños como el de Cantajuego, que suponen una gran fuente de ideas para maestras y maestros de esta etapa.

Palabras clave: Educación Infantil, canción, expresión musical, Cantajuego.

Introducción

La música en el currículo de Educación Infantil de la recién implantada LOMLOE (2021), se engloba dentro del Área 3, *Comunicación y Representación de la Realidad* y más concretamente dentro del apartado dedicado a "El lenguaje y la expresión musicales", que contempla entre los saberes básicos dedicados a la música, el "Reconocimiento, evocación y reproducción de canciones y otras manifestaciones musicales" así como los "Sentimientos y emociones que transmiten". Sin embargo, en la etapa de Educación Infantil, canciones, danzas, juegos con música, audiciones y audiovisuales musicales, suponen una fuente decisiva de recursos que sirven para afianzar aprendizajes no solo a nivel artístico, sino a nivel lingüístico, comunicativo, psicomotriz o emocional, entre otros. Por lo que podríamos decir que, en este periodo educativo que comprende desde el nacimiento hasta los seis años del niño y que abarca las etapas de desarrollo sensoriomotor (0 a 2 años) y pre-operacional (2 a 6 años) propuestas por Jean Piaget, la música en general y las canciones en particular, constituyen un elemento transversal que promueve el desarrollo del niño y de la niña no solo en el ámbito musical, sino en todos los campos evolutivos (Lacárcel, 2001).

La canción en Educación Infantil

Entre todos los recursos musicales posibles, la canción sobresale como un elemento interdisciplinar, presente indistintamente en todas las áreas de educación infantil, susceptible de emplearse en relación con cualquier contenido o tema. De hecho, según Patxi del Campo (2010), la música a nivel humano puede funcionar como vehículo de expresión emocional y comunicativo, como elemento socializador, del mismo modo que puede desempeñar funciones relacionadas con la respuesta física, con el goce estético y con la diversión. Si extrapolamos todas estas funciones de la música a la canción, podemos afirmar de forma más concreta que las canciones en Educación Infantil se utilizan, entre otras muchas cosas, para crear atmósferas, para generar emociones y energías diversas, para contextualizar temas, contenidos, historias y cuentos, para promover el desarrollo del lenguaje, vocabulario o pronunciación, para organizar rutinas como recoger, salir al patio, para llevar a cabo creaciones en grupo e interactuar con los compañeros, para activar, relajar o estimular a los niños y niñas a nivel motriz y corporal o bien para divertirse, reír y promover un momento de dispersión.

En la misma línea, en una encuesta realizada a maestras y maestros de Educación Infantil, lograron definir una serie de motivaciones a la hora de cantar (Gluschankof y Pérez-Moreno, 2017). La primera de ellas era como herramienta lúdica, la segunda "como vehículo de comunicación emocional", la tercera, como recursos para "favorecer aspectos cognitivos" como la memoria, la comprensión de conceptos, desarrollo del lenguaje, la cuarta, para "desarrollar el sentido musical" y la quinta, como "actividad interdisciplinar". Parece evidente, por tanto, que las canciones constituyen un elemento utilizado con asiduidad en las aulas de la etapa de Educación Infantil, que desempeñan múltiples fines y se plantean con diversos propósitos pedagógicos que van desde la asimilación de contenidos y conceptos de una forma más artística, hasta su reproducción como forma de juego o la generación de atmósferas y rutinas en la clase y la gestión emocional.

Sin embargo, no podemos dejar de lado la importancia que supone llevar a cabo la selección de estas piezas, es decir, la confección de un cancionero que cumpla con una serie de criterios de calidad coherentes con las necesidades que se postulan en la etapa de 0 a 6 años, precisamente para que puedan cumplir distintos objetivos. En nuestra opinión la primera cuestión es que la utilización de la canción no debería ser indiscriminada ni excesiva, con el fin de que pueda seguir cumpliendo una función motivadora, ya que la sobreexposición musical del niño o la niña, es decir, la ejecución reiterativa de canciones en el aula sin propósitos bien determinados, podría generar tanto desinterés

como dispersión y distracción. La segunda es que la selección de las canciones debería ser apropiada y ajustada a las necesidades y a las características del alumnado, de tal forma que, tanto la línea melódica, como el ritmo, la velocidad, el texto o el vocabulario sean coherentes y asequibles para los distintos momentos evolutivos de los niños y niñas de la etapa, algo que en el caso de Educación Infantil resulta primordial por la radical diferencia que presentan los primeros y los últimos años de etapa en cuestiones como el lenguaje o el movimiento. La tercera es que lo deseable es contextualizar y escoger las canciones para un cometido determinado, con un fin concreto, cuidando además que tengan calidad y para asegurar esa adecuación, lo más apropiado y recomendable sería acudir a cancioneros populares tradicionales, infantiles y pedagógicos.

Por su parte, la función de la maestra o el maestro iría más allá de la selección y la acomodación del uso, y dependería de él o ella la actitud o la atmósfera que se genera cuando se canta en el aula. En ese sentido, consideramos de vital importancia, por un lado, que la maestra o el maestro estén involucrados cuando cantan, de tal forma que se evite un canto plano, sin emoción y pasivo por parte de los niños. Y por otro, que conozcan muy bien la canción tanto en su componente rítmico y melódico como textual y gestual si procede.

Consideramos también que una las características que debería reunir el cancionero de la etapa infantil es que, por un lado, las canciones fueran lo suficientemente variadas en lo que a modalidad, tonalidad, temática, velocidad y carácter se refiere, pero también en su dificultad, con el fin de que puedan servir para diferentes cometidos. Por ejemplo, cantinelas, retahílas pueden servir fácilmente para acompañarlas de percusión corporal, mientras que otras más complicadas con textos o líneas melódicas más complejos, serían más adecuadas para centrarse en el canto y en la voz. Así mismo, en lo que se refiere a la propia interpretación de las canciones, estas se pueden enriquecer y variar con el fin de que no resulten repetitivas cuando se cantan en múltiples ocasiones o cuando ya las conocen. Se pueden introducir elementos variables como el cambio o la omisión de partes de la letra, de palabras, acompañarlas de gestos o mímica para reforzar la memoria y la retención del texto, añadir percusión corporal o acompañarlas con instrumentos de pequeña percusión, e incluso introducir modificaciones en su historia o argumento.

El Proyecto *Cantajuego*

A la hora de localizar y seleccionar canciones, las plataformas de recursos audiovisuales constituyen una de las principales fuentes de hoy en día y dentro de ellas, a nivel nacional podemos destacar la gran repercusión que en las últimas décadas ha tenido y aún sigue teniendo el grupo Cantajuego. El proyecto, creado por el productor musical Pedro Zaidman en 2004, fundamentalmente está dirigido a niños y niñas de entre 0 y 6 años y nace con la intención de reunir en un volumen audiovisual una selección de canciones populares infantiles tanto españolas como iberoamericanas escenificadas y pensadas para trabajar la psicomotricidad, tanto en los hogares como en las aulas (Zaidman, 2010). Como su nombre indica, el proyecto Cantajuego plantea las canciones desde un enfoque lúdico y de recreo, de forma que niños y niñas puedan cantarlas y acompañarlas con los gestos y movimientos propuestos durante el visionado. Prueba de su impacto es que casi dos décadas después de su fundación siguen publicando y distribuyendo contenido audiovisual y organizando giras y espectáculos anuales por toda la Península, con gran repercusión y seguimiento entre niños de la etapa Infantil. Así mismo, muchas de sus propuestas musicales se emplean con asiduidad en las aulas brindando a los maestros y maestras ideas para la motivación y participación activa de los niños a nivel musical y corporal partiendo principalmente de piezas del cancionero popular.

En cierto modo, podríamos decir que estos contenidos multimedia propuestos por el proyecto Cantajuego, han contribuido en gran parte a mantener vivo el cancionero popular entre los más pequeños y a que este se vea asociado a un componente lúdico y activo gracias a sus propuestas efectivas que sincronizan el apartado musical con el psicomotriz. Por otro lado, los *Cantajuego* logran captar y mantener la atención del niño y la niña durante largos periodos de tiempo, así como su participación activa en el visionado, complementando siempre el canto con gestos y movimientos. Aderezan y escenifican las canciones con sencillos montajes audiovisuales donde suelen aparecer siempre niños y los diferentes personajes del equipo ataviados con su característico peto azul. No obstante, hay que tener en cuenta también que, en aras de lograr mantener y captar de forma sumamente efectiva la atención y la motivación y una participación activa de niños y niñas, el carácter que se le da a las canciones en la mayoría de los casos es alegre, cómico, muy acentuado y teatralizado, con lo cual podríamos decir que el repertorio interpretado sería demasiado uniforme como muestra única para niños y niñas. Así mismo, utilizan canciones populares casi siempre en modo mayor que, en general tienen un carácter muy estimulante y no hay apenas cabida para canciones que busquen más intimismo emocional, recogimiento o relajación.

Cabe señalar también que introducen componentes y personajes, así como variantes como quitar palabras, añadir percusión corporal o modificar progresivamente la velocidad de la canción, tratando así de incrementar la dificultad de sincronización entre el texto y los gestos, que igualmente contribuyen a mantener esa atención y motivación. Las canciones siempre van acompañadas de gestos y movimiento con gran estimulación visual, pero sin embargo no propician tanto el escucharse a sí mismo, cuidar la voz o la afinación en la canción, sino que prevalece el canto conjunto, que estén activos y centrados en el apartado motriz y en la reproducción del texto.

En definitiva, en las aulas puede ser sumamente interesante la búsqueda de una actitud involucrada, para lo cual enfatizar y teatralizar en cierta medida las propuestas puede estar bien pero no siempre es necesario. Por otro lado, tomar como base el cancionero popular es adecuado, pero poco diverso y variado. En ese sentido existen diversas propuestas de canciones planteadas por pedagogos musicales que comprenden un rango mayor de caracteres, dinámicas y tipos de canciones con clasificaciones detalladas como Edwin Gordon o Edgar Willems (Willems, 2011), entre otros. Igualmente poner el énfasis en el apartado de la psicomotricidad puede ser muy interesante a nivel de desarrollo motor y cognitivo, pero a nivel sensorial también es muy valioso centrarnos en los detalles musicales de la canción y que estos sean planteados con el cuidado y la calidad pertinentes. Por último, la participación activa y la captación de la atención siempre son deseables en el aula, pero también huir de la sobreestimulación y proponer y alternar momentos de actividad con momentos de calma.

Los Cantajuego, en nuestra opinión pueden ser un recurso adecuado y propicio para proponer el Cancionero popular infantil en la Etapa de 0 a 6 años y para ser utilizados en momentos puntuales en los que busquemos estimulación, activación, pero no como único recurso para utilizar la canción en la etapa. En su lugar, cabría complementar estos recursos musicales con las propuestas de cancioneros pedagógicos como el de Willems, Gordon, Orff o Kodály, quienes, por su parte, proponen canciones que reúnen diversidad de características musicales, diferentes intervalos, acordes, tonalidades, compás, diversidad de complejidad, y que, en consecuencia, ofrecen una visión pedagógica y secuenciada de la canción.

Conclusiones

Como conclusión podemos decir que la canción es un recurso trascendental para el desarrollo en la etapa infantil, susceptible de aplicarse en todas las áreas del currículo. Sin embargo, no todas las canciones resultan apropiadas para alcanzar según qué objetivos, por lo que cabe pararse a reflexionar sobre su uso, así como llevar a cabo una selección apropiada que cumpla unos criterios mínimos de calidad, variedad y visión pedagógica y que ofrezca un abanico amplio de posibilidades a los destinatarios, de forma que les ayude a entender que una canción puede producir numerosas reacciones emocionales, tanto alegres como tristes, despertar distintas respuestas corporales, tanto relajantes como estimulantes, que se pueden cantar solas, a *capella*, con acompañamiento, con percusión corporal, con gestos, que pueden ser más complejas a nivel melódico o a nivel rítmico y que con ellas la música puede desempeñar diversidad de funciones más allá de aquellas de componente lúdico y estético que es la que más habitualmente se suele incidir en esta etapa evolutiva.

Referencias

Cremades Andreu, R. (coord.) (2017). *Desarrollo de la Expresión Musical en Educación Infantil.* Ed. Paraninfo.

Del Campo, P. (2013). La música en musicoterapia. *BROCAR*, *37*, 145-154.

Zaidman, P. (2010). "Asuntos Propios: Entrevista a Pedro Zaidman", Radio Nacional de España, 1-10-2010. Disponible en: https://www.rtve.es/play/audios/asuntos-propios/asuntos-propios-salvador-miles-padres-tiene-nombre-pedro-zaidman-creador-cantajuego/949482/

Gluschankof, C., Pérez-Moreno, J. (eds.) (2017). *La música en Educación Infantil. Investigación y práctica*. Dairea.

Lacárcel Moreno, J. (2001). *Psicología de la música y educación musical.* A. Machado Libros.

Pérez, M., Pujol, E. (2017). *Jugando con la música. Bebés.* Currículo para la educación musical temprana. IGEME.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Rico, B. (2019). *Pedro Zaidman. Creador de Cantajuego.* "El peto lo utilizamos porque es el símbolo del trabajo". 31-12-2019.

Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical.* Paidós Educador.

Towards a 21st century classroom: the layout of space as a tool for teaching innovation

Carlos Esbert, Iván Cáceres, Elena SV Flys
Escuela Universitaria de Artes TAI, España

Abstract
This communication offers the main results and reflections generated throughout a practical research project in the classroom of an Arts university. The main objective of this research experience was to explore the classroom space itself, as well as all the resources linked to it, as a methodological tool for teaching innovation. Through multiple reconsiderations and reconfigurations of the spatial arrangements, as of the role that the different objects and classroom accessories could play in them, three teachers from different artistic areas (Cinema, Fine Arts and Photography) launched, throughout a semester, a laboratory for spatial experimentation. Using the same classroom, we were able to observe and reflect on the analogies and differences that, based on each profile of its subjects and students, were generated from a common framework of intervention in the same teaching space.

Keywords: teaching space, teaching innovation, cooperative learning, curricular co-creation.

Hacia un aula del siglo XXI: el uso del espacio como herramienta para la innovación docente

Resumen
La presente comunicación ofrece los principales resultados y reflexiones generadas a lo largo de un proyecto práctico de investigación en el aula de una universidad de Artes. Dicha experiencia de investigación tuvo como objetivo principal explorar y repensar el propio espacio del aula, así como de todos los recursos vinculados a él, como herramienta metodológica para la innovación docente. A través de múltiples replanteamientos y reconfiguraciones de las disposiciones espaciales, así como del papel que en ellas podían jugar los diferentes objetos y complementos mobiliarios del propio aula, tres docentes de diferentes áreas artísticas (Cine, Bellas Artes y Fotografía) pusieron en marcha, a lo largo de un cuatrimestre, un laboratorio de experimentación espacial del aula en el que se pudieron observar y reflexionar en torno a las analogías y diferencias que, a partir cada perfil de sus materias y alumnado, se generaban desde un marco común de intervención en un mismo espacio docente.

Palabras clave: disposición espacial, innovación docente, aprendizaje colaborativo, co-creación curricular.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

El aula universitaria se presenta siempre como espacio contenedor de las inquietudes y demandas del alumnado que diariamente la habita. Sin embargo, ese aula, en su dimensión de espacio físico, de lugar donde tanto sus dimensiones como su mobiliario (sillas, mesas, pizarras, etc.) se disponen para una determinada práctica docente, ¿acaso responde o al menos se presenta sensible a esas cambiantes inquietudes y nuevas necesidades de sus habitantes? En otras palabras, ¿es el aula del siglo XXI un espacio dispuesto a ser reactivo, a tener capacidad de adaptación al alumnado que ahora lo ocupa? Desde principios de siglo, autores como Oblinger (2006) ya advertían de cómo con frecuencia la configuración tradicional del aula no se correspondía en realidad con las expectativas de aprendizaje de las/os estudiantes, al tiempo que dicha disparidad aparecía para la institución universitaria como reto y oportunidad a la hora de repensar la disposición y mobiliario que la configuran. En los últimos años, diversas facultades y centros universitarios sensibles a esta reflexión han apostado por invertir recursos en el rediseño y remodelación de aulas que sirvieran a la promoción de un espacio más participativo y experiencial (Harvey y Kenyon, 2013), espacios donde incentivar dinámicas que activen una mayor implicación del propio alumnado y lo alejaran de la pasividad que con frecuencia impera en el aula tradicional (Rands y Gansemer-Topf, 2017).

La forma en que como docentes se nos permite, u obstaculiza, una diferente configuración del aula, principalmente a través de la particular disposición de sus recursos y mobiliario (sillas, mesas, luces, ordenadores, etc.), aparece entonces como vehículo posibilitador de otras dinámicas de aprendizaje y vínculo con el alumnado (Cotner, Loper, Walker, y Brooks, 2013). Así mismo, se activa aquí a una mecánica reflexiva para el propio docente, en la medida en que le invita a repensar su práctica pedagógica desde una perspectiva más integradora (Hunley y Schaller, 2006).

Aún así, como docentes en activo, en nuestro caso desde la rama de las enseñanzas artísticas, constatamos en nuestro día a día cómo, aún sensibles a programas educativos que propongan al alumno/a como centro del proceso, el espacio de nuestras aulas sigue estando con frecuencia configurado por disposiciones tradicionales favorecedoras de esa habitual pasividad y desconexión entre docente y alumnado (Oblinger, 2006).

El proyecto de innovación docente que a continuación presentamos tuvo entonces como principal objetivo la experimentación con diversas disposiciones de un mismo aula en su condición de herramienta pedagógica que nos sirviera tanto a una reconsideración en primera persona del rol del espacio físico del aula universitaria, así como a una primera medición de la influencia que estas diferentes configuraciones tenían sobre los procesos de convivencia con el alumnado.

Metodología

La configuración inicial del dispositivo metodológico del proyecto se diseñó desde la conciencia de puesta en marcha de un primer proceso, de una primera aproximación a una iniciativa que se pretende con mayor recorrido a lo largo de varios cursos académicos. En este sentido, la dimensión cualitativa del abordaje metodológico primó sobre otras opciones, en un marco de trabajo donde pudieran convivir el protagonismo de una metodología experimentativa con el enriquecimiento que a su vez pudiera aportarle una metodología comparativa fruto de los procesos de experimentación de diferentes docentes de la propia Escuela Universitaria TAI.

Para ello, se seleccionó en primer lugar un mismo aula para el desarrollo de la investigación. El aula seleccionada fue una de las consideradas en el propio centro como polivalentes (ver fig.1 y fig.2): aulas diáfanas, sin sillas ni mesas previamente dispuestas que, en ambos casos, al contar con sistema de ruedas, podían fácilmente ubicarse y reubicarse a lo largo del espacio.

Figura 1. Aula vista desde la entrada
©Iván Cáceres, 2022

Figura 2. Aula vista desde la pizarra
©Iván Cáceres, 2022

A continuación, las/os docentes implicadas/os en el proyecto seleccionamos, de entre el conjunto de nuestra dedicación docente, una materia y un alumnado (tanto de programa como de curso académico) lo más diferenciados entre sí, para así aportar la mayor dimensión posible de paridad (mismo aula, mismas actividades) y contraste (diferentes materias del currículo, diferentes perfiles de alumnado). La profesora Sánchez Vizcaíno trabajó con un grupo de 3er curso del Grado en Bellas Artes dentro de la asignatura de "Gestión Empresarial", de mayor carácter teórico. El profesor Cáceres desarrolló su labor con un grupo de 4º curso del Grado en Fotografía, dentro de la materia "Fotografía de Arquitectura e Interiorismo", de carácter teórico-práctico. Finalmente, el profesor Esbert desarrolló su parte de la investigación a través de una asignatura común a todos los grados artísticos de TAI durante el primer curso, "Deontología Profesional e Igualdad", materia con enfoque experiencial que permitía la convivencia de alumnado de diferentes estudios en un mismo aula.

Las herramientas de recolección de datos escogidas fueron tanto la observación de las dinámicas planteadas como posteriores conversaciones con las/os estudiantes sobre dichas dinámicas. Para su puesta en marcha se establecieron una serie de categorías que las/os docentes compartirían a lo largo del proceso: disposición del espacio, participación del cuerpo en el espacio, recursos dentro del espacio (luz, mobiliario, sonidos, etc.).

Reglas del juego

A partir de este marco espacial común, y una vez establecidas las pautas de recolección de datos, se determinaron las categorías de trabajo y observación con las que experimentarían las/os docentes implicadas/os.

Disposición del espacio

Esta categoría exploraba la disposición del alumnado y el docente en el aula. Para ello, dada la flexibilidad del propio espacio, las/os docentes tenían como pauta, ya fuera al inicio de cada sesión o entre una actividad y otra, decidir conjuntamente con el alumnado dicha disposición. La profesora SV Flys, por ejemplo, propuso al inicio de curso un "contrato colaborativo" a sus estudiantes en el que se plantearan las diferentes disposiciones de trabajo que se podrían utilizar a lo largo del curso académico. El profesor Esbert, por su lado, proponía al alumnado, al inicio de cada sesión, decidir qué forma de ocupar el espacio consideraban más favorecedora del trabajo colectivo en función de la actividad a desarrollar.

Las disposiciones circulares o semicirculares, en la medida en que se busca favorecer el aprendizaje colectivo y la comunicación entre participantes, se proponían como disposiciones preferentes a la hora de decidir la ubicación del alumnado y la/el docente en el aula, ya fuera durante el trabajo en grupo grande o en grupos pequeños.

Se intentaba aprovechar también la amplitud, dimensiones y flexibilidad del espacio para que el alumnado encontrara diferentes zonas donde reunirse y trabajar en grupos pequeños o donde desarrollar cada una de las actividades que implicaran a todo el grupo.

Cuerpo en el espacio

Esta categoría proponía explorar el rol del cuerpo, tanto de la/el docente como de las/os estudiantes, en sus diferentes formas de habitar el espacio del aula. Se incentivaba aquí a que la/el docente intentara pasar el mayor tiempo posible de la sesión en el mismo lugar que el alumno (ya fuera dentro del círculo grande de todo el grupo, o acompañando el trabajo en sub-grupos o grupos pequeños). Asimismo, se planteaba la posibilidad de proponer dinámicas corporales (calentamiento, activación, relajación) que ayudaran a iniciar, concluir o incluso a reactivar la sesión. Se promovía igualmente el que fuera el propio alumnado quien tomara la iniciativa propia a la hora de proponer dichas dinámicas y tomara así conciencia del potencial empoderamiento del lugar de su cuerpo en el hábitat del aula.

Uso de otros recursos del aula

La siguiente categoría propuesta para el desarrollo de la investigación fue el uso de diversos recursos del aula, principalmente el mobiliario, los recursos lumínicos y los recursos sonoros.

Mobiliario del aula. El aula en la que se realizó el estudio contaba con sillas plegables de ruedas y paleta (a modo de escritorio), espejos, cubos de madera, tres mesas plegables rectangulares y dos biombos. En este sentido se pretendía que las/os docentes estuvieran abiertas/os a la opción de que el alumnado decidiera si la silla era el objeto sobre el que querían sentarse o eventualmente decidiera “desprenderse” de ella y hacer uso del suelo u otras superficies. De igual modo, permitía al docente plantear nuevos usos o juegos con dichos elementos, como, por ejemplo, dividir el aula con biombos, sentar a las/os estudiantes en torno a las mesas formando una gran mesa en forma de “U”, hacer tareas frente a los espejos, etc.

Recursos lumínicos. El aula contaba no solo con la iluminación de techo sino también con varias lámparas de pie así como todo un lateral de ventanales. A partir de ahí, las/os docentes podían escoger en consenso con el alumnado las diferentes opciones entre luz natural, la luz cálida de las lámparas de pie o la mayor intensidad de las luces fluorescentes del aula. Según la actividad también se podía hacer uso de unas cortinas que permitían dejar el aula totalmente a oscuras (ver disposiciones lumínicas del aula).

Recursos sonoros. Se propuso también la posibilidad de hacer usos de diversos recursos sonoros (inclusión de espacios sonoros durante ciertas actividades, incorporar el papel de los silencios o la escucha activa de lo que sucede alrededor, etc.) El profesor Cáceres, por ejemplo, creó listas colaborativas de *Spotify* para que el alumnado incluyera las músicas que prefiriesen durante algunas dinámicas de clase. De igual modo, acordó con las/os estudiantes en qué momentos/actividades querían utilizar dicho hilo musical y cuando no.

Principales resultados

Favorecer las disposiciones en círculo de alumnado y docente, tanto en grupo grande como en sub-grupos, frente a la habitual disposición en filas separadas, se ha mostrado como el resultado de mayor incidencia positiva en el desarrollo de la investigación.

Configurar la disposición al inicio de cada sesión, e implicar al alumnado en la recogida al final de la misma, parece ayudó en todos los casos a hacer sentir al alumno copartícipe no sólo del espacio que habitaba sino del propio proceso formativo propuesto por la/el docente.

La diferente respuesta del alumnado a las dinámicas de participación corporal o a la iniciativa propia en las propuestas de las mismas, así como en las relativas a la creación de un espacio sonoro, muestran cómo el perfil del alumnado en relación al programa académico de procedencia parece influir significativamente. En este sentido, el alumnado del Grado en Fotografía mostró menor interés e iniciativa propia a la hora de participar en todo lo referido a la implicación corporal que el alumnado de Bellas Artes o Artes Escénicas, mientras que el alumnado de Cinematografía presentó respuestas notablemente diferentes entre sí.

La incidencia del uso de otros recursos presentes en el aula, principalmente los recursos lumínicos y sonoros, se constata como factor difícilmente medible desde la observación del docente o la recolección *a posteriori* de impresiones del alumnado. Se requiere entonces, para futuras investigaciones, del uso de otras herramientas de recolección de datos que puedan ayudar a una medición más precisa de dicho grado de incidencia sobre las dinámicas de trabajo y aprendizaje en grupo.

Conclusiones

Aún desde la observación de divergentes respuestas por parte del alumnado en cuanto al grado de implicación en las dinámicas propuestas, todas/os las/os docentes coinciden en cómo una diferente configuración del aula como espacio inclusivo favorece la participación y compromiso del alumnado, así como el diálogo entre estudiantes y docentes. Al mismo tiempo, se constata la necesidad de aprender a adaptar las disposiciones y dinámicas en el aula, no sólo al perfil del alumnado, sino igualmente al momento particular de cada parte de la sesión o de la materia en cuestión.

Por último, todas/os las/os docentes participantes en esta experiencia coinciden en cómo el uso del espacio como herramienta metodológica les ha ayudado a tomar conciencia de su potencial didáctico y pedagógico, al tiempo que descubren cómo esta experimentación en primera persona asimismo les ha invitado a trasladar a sus otros espacios de práctica docente aquellos conceptos y dinámicas que mejor les han ayudado a ofrecer una mayor calidad formativa en sus respectivas materias.

Un marco necesario de trabajo se abre espacio en nuestra condición de docentes universitarios que parece ayudarnos en el desafío de repensar el papel del aula como espacio de aprendizaje y convivencia en la universidad del siglo XXI.

Referencias

Cotner, S., Loper, J., Walker, J.D, Brooks, D. (2013). “It’s not you, it’s the room”: Are the high-tech, active learning classrooms worth it? *Journal of College Science Teaching*, 42(6), 82-88.

Harvey, E. J., Kenyon, M. C. (2013). Classroom seating configurations for 21st century students and faculty. *Journal of Learning Spaces*, 2(1). Recuperado de: http://libjournal.uncg.edu/index.php/jls/article/view/578/454

Hunley, S., Schaler, M. (2006). Assessing learning spaces. En D. Oblinger (Ed.). *Learning Spaces*. Educause. Recuperado de: www.educause.edu/learningspaces

Oblinger, D. (2006). Space as change agent. In D. Oblinger (Ed.). *Learning Spaces*. Educause. Recuperado de: www.educause.edu/learningspaces

Rands, M. L., Gansemer-Topf, A. M. (2017). The Room Itself is Active: How Classroom Design Impacts Student Engagement. *Journal of Learning Spaces, 6*(1), 26-33.

Deconstructing hegemonic History: Narratives of the otherness into historical museum from the contemporary practice

Carla Ana Hayes Mayoral
Universidad de Málaga, España

Abstract
This comunication presents the historical museum and its cultural and aesthetical patrimony as a scenary where contemporary issues and alternative narratives to the unique History can be discussed apart from racists percepts. Studying the exhibitions and oerves of contemporary artists, the objective is analizing the historical museum as a mean and resource that completes the artwork and adds new perceptions to it that are not present in other contexts. In doing so, this study focuses on the work of Fred Wilson and Yinka Shonibare. These are artists who work with decolonial ideas and have framed their work inside this context along their career.

Keywords: Museum, hybridity, narrative, otherness, History.

Deconstruyendo la historia hegemónica. Otros relatos en el museo histórico desde la creación contemporánea

Resumen
Esta comunicación plantea el museo histórico y su patrimonio cultural y estético como escenario donde elaborar discursos contemporáneos alternativos a la historia única hegemónica, así como lugar de encuentro con relatos de la otredad alejados de las premisas racistas. A partir del estudio de diversas exposiciones de dos artistas se pretende analizar la historicidad del museo como un medio o recurso que completa la obra o favorece lecturas que desaparecen en otros contextos. Para este análisis se tiene en cuenta principalmente la obra de Fred Wilson y Yonka Shonibare; artistas racializados que trabajan con lo decolonial y que han enmarcado determinadas exposiciones de su trayectoria dentro de este marco museístico.

Palabras clave: Museo, hibridez, relato, otredad, historia.

Introducción

La historia de una sociedad como narración consensuada y común es siempre un constructo. Actualmente, asistimos al cuestionamiento de los relatos hegemónicos entendiéndolos como relatos sesgados en los cuales se ha llevado a cabo una invisibilización o una desatención hacia determinados sucesos coloniales y grupos minoritarios. La historia como selección de una serie de relatos y el descarte de otros muchos conlleva tanto el desconocimiento de la huella colonial como de las implicaciones y herencia culturales de una sociedad. En este artículo se entiende museo histórico como aquel que independientemente de su temática conserva obras o piezas con cierta historicidad, dentro de los cuales, nos centramos en el museo histórico de bellas artes.

De este modo, artistas contemporáneos que trabajan con la diáspora y la historia han desarrollado estrategias junto con instituciones museísticas históricas dedicadas a la conservación del patrimonio cultural para potenciar o dar nuevas lecturas a sus discursos. Es el caso de los artistas Fred Wilson, artista que trabaja con el racismo dentro de la cultura y la historia estadounidenses y Yinka Shonibare, que, mediante la escultura, la instalación o la fotografía plantea formas híbridas que revisan el pasado colonial británico, el mestizaje y la díaspora.

El objetivo de este artículo es el planteamiento de la institución museística histórica como marco que favorece nuevas lecturas para el trabajo de artistas contemporáneos cuyas obras intentan deconstruir los preceptos raciales y de marginalidad, así como el relato único que se ha narrado hasta ahora. A partir del estudio de cada una de las exposiciones que se analizan se entreteje un conjunto de estrategias que enriquecen el discurso y las lecturas posibles de las obras en el contexto decolonial.

Contexto y papel del museo histórico

Tras la caída de la monarquía francesa en 1792 y la consecuente expropiación eclesiástica, la Convención se pregunta qué hacer con las obras monárquicas y sacras que ostentaban palacios e iglesias. La carga simbólica de aquellas piezas y los emplazamientos donde residían remitían a un orden absolutista que había caído y, a ojos de la Revolución, cualquier reminiscencia a su poder debía desaparecer. (Shiner, 2001:249) Las posturas opuestas entre la opción de destruir cualquier tipo de imagen vinculada al despotismo (independientemente de su valor artístico) y la opción de conservarlas remiten directamente a la agitación actual en torno a los monumentos de orden colonial.

De este modo, surge el museo nacional del Louvre, destinado a la conservación de obras artísticas como únicamente artisticas y desprovistas de cualquier connotacion contextual. Sin embargo, el museo Louvre, como tantos otros museos nacionales no tenía únicamente la pretensión de descontextualizar las representaciones artísticas y convertirlas en piezas vacías sino también una voluntad educativa y cívica (2001:250)

Si bien el museo puede ser considerado un espacio descontextualizador para aquellas obras que han sido concebidas en determinados espacios, cuyas pretensiones van más allá de la contemplación, o incluso para aquellas obras que han sido expropiadas o expoliadas durante el orden colonial, es incuestionable su poder narrativo. La visión descontextualizadora del museo es mucho más comprensible durante el nacimiento del Louvre. Se puede comprender que en el momento de creación del museo Louvre, muchas de las piezas que allí se albergaron tenían una funcionalidad y un emplazamiento previos y, por tanto, una relación más directa con los sucesos que acontecían. Sin embargo, para la sociedad actual, un museo como puede ser una pinacoteca histórica comprende obras que tienen un pasado implícito un tanto remoto. Independientemente de los factores (el recorrido, la disposición de las obras, étcetera) que intervienen en la legibilidad del museo, éste establece siempre un relato y las obras que allí se presentan no son solamente objetos contemplativos. Desde la contextualización del

museo en uno u otro espacio histórico, pasando por la historicidad de las propias obras hasta la información sobre las mismas que aparece detallada en las infografías del museo, se detalla que existe una narrativa que subyace a la estética.

Esta historicidad subyacente es la que puede conferir por un lado, un espacio donde albergar las representaciones artísticas tiránicas, colonialistas o de índole totalitaria de modo que el museo sirva de espacio educativo y de archivo de memoria histórica evitando que tales manifestaciones se presenten en el espacio público como un símbolo superior; y por otro, plantea un espacio en sí mismo cuya historicidad se pone en relación con el arte actual contemporáneo que revisa tales sucesos históricos y presenta nuevas narrativas desconocidas u olvidadas.

El museo histórico como escenario deconstructivo: Fred Wilson y Yinka Shonibare

Han pasado treinta años desde que Fred Wilson presentase Metalwork en la Sociedad Histórica de Maryland. La pieza, incluida dentro de la exposición *Mining the museum* (Minando el museo) consistía en incluir unos grilletes dentro de la vitrina donde se exponían elaboradas vasijas de metal, objetos de cierto valor económico y museístico.

La pieza relaciona ambos «metales» de manera que una la lectura que se crea es la del binomio amo-siervo. Wilson plantea entonces, la relación entre la riqueza de la alta clase norteamericana y el trabajo del pueblo negro esclavo; su nexo causal e innegable. La inclusión de este discurso en un museo de carácter histórico no es baladí. Si bien, el discurso poscolonial suele ser abordado desde las instituciones de arte contemporáneo, el trabajo con la institución histórica supone potentes lecturas cargadas de significado, como es el caso de *Metalwork.*

En este caso, Wilson relaciona dos objetos que tienen la misma carga histórica, pero que no entran dentro de la misma clasificación museística, por considerarse la vajilla un elemento de valor artístico/folklórico y los grilletes un elemento de tortura o curiosidad. Al incluirlos dentro del mismo contexto museístico, consigue que el relato histórico se diversifique e incluya esa otra historia marginalizada, siendo entendida como un suceso causal con relevancia. El elemento de la urna juega aquí un papel crucial ya que expone dicho objeto al mismo nivel de relevancia y valor (incluso monetario) que los colindantes.

Se puede tomar la obra de Wilson como referencia de intervención museística, siendo un ejercicio directo aunque sutil. Este tipo de «estrategia translúcida» [1](Barcenilla:2020) propone cierta ambigüedad y al mismo tiempo gran potencia discursiva, como es el caso de la intervención artística *Untitled* de Félix Gonzalez-Torres de 1992. En el caso de Fred Wilson, nos acogemos a un tipo de «estrategia translúcida» donde el contexto de la intervención juega un papel aún mayor si cabe que en la conocida intervención de Gonzalez-Torres. Wilson no emplea imagen alguna de esclavizados negros. Sin embargo, el objeto junto con el contexto donde el artista lo inscribe remiten directamente a esta cuestión por su carga semántica. Por tanto, un factor a tener en cuenta es el hecho de que la obra lanza una reflexión sin presentar imágenes explícitas de dolor o que reproduzcan las barbaries que intenta apuntar.

En la intervención *Modes of transport*, Wilson traslada una capucha del traje de Ku Klux Klan al interior de un carro de bebé, señalando de ésta manera la relación entre la educación o la crianza y el desarrollo del racismo. De nuevo se ponen en diálogo dos piezas que son «patrimonio» del museo histórico de Maryland. Del mismo modo que en Metalwork, hay dos piezas que interactúan, una de corte doméstico y desprovista de cualquier tipo de connotación agresiva, y otra que tiene un sentido

1 Barcenilla García, H, 2020, Estrategias translúcidas y contraimágenes: romper con la representación hegemónica, Boletín de Arte-UMA nº41, Departamento de Historia del Arte, Universidad de Málaga, Málaga, pp 23-32.

implícitamente violento. En este caso, el choque que se produce es más crudo porque el objeto agresivo es mucho más identificable a simple vista y en el imaginario colectivo está muy distante de la otra pieza con la que se relaciona. En Metalwork hay una primera incomprensión, en el carrito se da una puesta en escena entre dos elementos que *a priori* son antagónicos: el carro de bebé, cuya lectura es la ternura y la capucha que, como mínimo, incluso sin conocer el contexto, implica ocultación.

De esta manera, el museo histórico no sólo es escenario de la obra sino que se convierte en una parte indispensable de la misma, con las consecuentes implicaciones que tiene esto en la construcción de nuevos relatos que lidian con la lacra del racismo.

Por otro lado, la obra de Yinka Shonibare, artista británico de origen nigeriano, es un amalgama de estéticas que remiten directamente a la cuestión de la diáspora y el orden colonial. Sus piezas, que oscilan entre la escultura, la instalación o la fotografía, combinan los preceptos de la estética rococó y sus implicaciones con elementos culturalmente asociados a África. A menudo responden a la recreación de escenas que expresan estas dos estéticas de una manera inquietante: personajes escultóricos sin cabeza, (o a menudo cuya cabeza ha sido sustituida por un globo terráqueo) ataviados con pomposos trajes dieciochescos europeos cuya confección parte de tejidos «africanos»[2]. En otras ocasiones, el artista plantea el espacio como obra a exponer, como es el caso de la exposición The British Library en el Brighton Museum, donde la biblioteca del museo es intervenida de modo que todos sus libros son forrados con telas «africanas» de modo que sus cubiertas forman un compendio colorido en las estanterías que alude a la problemática de la historia y la cultura únicas.

La historicidad del museo comprende desde el lugar donde se erige la institución hasta las piezas que en él se exponen. La instalación de Shonibare en el museo de Brighton juega con el espacio: una sala de techos altos con decorados neoclásicos y ornamentos, las liberías, en su mayoría de estilo decimonónico cuyos libros han sido intervenidos de modo que se mantienen los nombres de los autores en el lomo, pero sustituyendo el fondo por telas africanas. A su vez, el espacio se relaciona con el exterior (tanto la fachada del museo como la localización del edificio) por medio de unas ventanas: citar la importancia de la ventana frente al cubo blanco. Por otra parte, se puede decir que la sala alberga historicidades diversas que aparecen de forma aditiva pues cada elemento de la misma tiene que ver con un período diferente, planteando de nuevo una visión de la historia como narración o relato visual dentro del museo.

Del mismo modo, aunque con ciertas diferencias significativas sucede con la exposición de Shonibare *A Tale of Today* en el Museo Driehaus, Chicago. La exposición se desarrolla en un museo donde el espacio corresponde a una residencia señorial del siglo XIX. Las piezas que aparecen en la muestra se relacionan de manera site-specific con el entorno. La pieza *Party Time: Re-imagine America* consiste en una instalación: un grupo escultórico de personajes (sin cabeza) dispuestos en torno a una mesa de comedor a modo de cena, se relacionan como si el tiempo hubiera sido suspendido.

La obra se funde con el entorno. La historicidad del museo en esta ocasión vienen dada por el edificio en sí y la estética mantenida de sus estancias (al igual que en el Museo de Brighton). Sin embargo, en esta ocasión las piezas tienen un sentido más teatral y escenográfico; se relacionan íntimamente con una estancia que, otrora, fue el ámbito doméstico del poder esclavista/colonial estadounidense. De este modo, tal y como implica su título, Party time: Re-imagin America repiensa la sociedad americana desencadenando múltiples lecturas: Por un lado, la relación con el espacio señorial colonial, el mestizaje de medios que se puede entender como un señalamiento hacia la influencia de la cultura y el trabajo negros o africanos en la sociedad estadounidense (al igual que Wilson en *Metalwork*).

2 Las telas utilizadas por Shonibare son conocidas como Telas Wax y, aunque son atribuídas a la identidad de diversos pueblos africanos, son de origen holandés.

Conclusiones

A partir del estudio de la obra de Fred Wilson y Yinka Shonibare en las exposiciones mencionadas , se deduce que la historicidad del museo (en tanto que espaio y piezas que alberga) es un potente recurso para plantear discursos deconstructivos en cuanto a la historia desde el arte contemporáneo. Las estrategias de ambos artistas son bastante diferentes: en una se opta por la intervención del patrimonio del propio museo y se modifica su disposición, modificándose a su vez sus sentidos; en la otra, se crea una pieza desde cero, pero teniendo en cuenta la carga histórica del espacio donde se expone. Las lecturas que se desencadenan están íntimamente ligadas al espacio donde se disponen las obras siendo éste preciso para la formulación de nuevas lecturas e ideas deconstructivas.

Referencias

Shiner, L. (2001). *La invencion del arte,* Buenos Aires, Argentina, Paidós.

O'Doherty, B. (201). *Dentro del cubo blanco. La ideología del espacio expositivo* Murcia, España, Cendeac.

Barcenilla García, H. (2020). Estrategias translúcidas y contraimágenes: romper con la representación hegemónica, *Boletín de Arte-UMA* nº41, Departamento de Historia del Arte, Universidad de Málaga, Málaga, pp 23-32.

Bhabha, Homi K. (2002). *El lugar de la cultura,* Buenos Aires, Argentina, Manantial.

Foster, H. (2001). El retorno de lo real, Madrid, España, Akal.

Shonibare, Y., Guldemond, J., Mackert, G., Van Kooji, B. (2004). Double Dutch, Museo Boijmans van beuningen, Rotterdam, Países Bajos, Kunsthalle Wien.

La perspectiva paranoico/critica de Salvador Dalí como metodología de análisis y creación visual

Jorge Brower Beltramin
Universidad de Santiago de Chile, Chile

Resunen
Introducción. Este trabajo tiene que ver con el desarrollo del método paranoico critico por parte de Salvador Dalí, estableciendo con ello una aproximación analítico/interpretativa al arte y la pintura en particular. Dicha metodología constituye una unidad de contenidos que es entregada la los alumnos de Publicidad en el Departamento de Publicidad e Imagen de la Universidad de Santiago de Chile. Desarrollo. En el presente formato de poster, identificamos metodológicamente, las instancias del proceso paranoico/critico. Estas instancias son: la revelación del fenómeno delirante inicial, la asociación libre sobre la imagen inicial, el ejercicio sobre los fenómenos secundarios y finalmente la expresión de lo nunca visto o fenómeno delirante. Este proceso interpretativo culmina provisoriamente en la revelación de la imagen en su condición siniestra, desde la narración que se desarrolla a partir del automatismo síquico hasta la articulación de nuevos fenómenos visuales que interrumpen el continuo de la cotidianeidad y la familiaridad de la vida diurna. Las instancias del proceso son identificadas en el análisis que el propio Dalí hace sobre la pintura de Jean Francois Millet titulada El Angellus. Conclusión. El método paranoico crítico resulta ser un instrumental analítico muy valioso para los futuros publicistas. Su utilización desarrolla un ojo analítico/otro capaz de penetrar en capas más profundas del sentido desde estados comprensivos que desbordan permanentemente la lógica analítica aristotélica.

Palabras clave: Salvador Dalí, creación visual, perspectiva.

Salvador Dalí's paranoid/critical perspective as a methodology of analysis and visual creation

Abstract
Introduction. This work has to do with the development of the critical paranoid method by Salvador Dalí, thereby establishing an analytical/interpretive approach to art and painting in particular. Said methodology constitutes a content unit that is delivered to Advertising students in the Department of Advertising and Image of the University of Santiago de Chile. Developing. In the present poster format, we methodologically identify the instances of the paranoid/critical process. These instances are: the revelation of the initial delusional phenomenon, the free association on the initial image, the exercise on the secondary phenomena and finally the expression of the never seen or delusional phenomenon. This interpretive process provisionally culminates in the revelation of the image in its sinister condition, from the narration that develops from psychic automatism to the articulation of new visual phenomena that interrupt the continuum of everyday life and the familiarity of daytime life. The instances of the process are identified in Dalí's own analysis of Jean Francois Millet's painting entitled The Angellus. Conclusion. The critical paranoid method turns out to be a very valuable analytical tool for future advertisers. Its use develops an analytical eye / another capable of penetrating deeper layers of meaning from comprehensive states that permanently overflow Aristotelian analytical logic.

Keywords: Salvador Dalí, visual creation, perspective.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

CIVAE 2022 | May 11 -12, 2022
4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Author full name[1], Author full name[1],
Author full name[2]
[1]Affiliation, Country
[2]Affiliation, Country

The paranoid/critical perspectiva of Salvador Dalí as a methodology of análisis and visual creation

Dr. Jorge Brower Beltramin [1]
[1]Universidad de Santiago de Chile

IMAGEN INICIAL

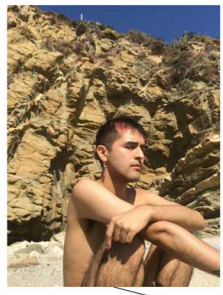
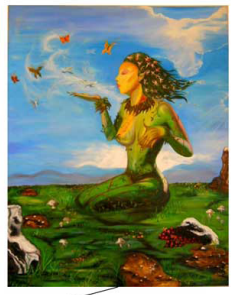


IMAGEN REVELADA



INTRODUCCIÓN

- Aproximación analítico/interpretativa al arte.
- Enriquecimiento del proceso cognitivo sobre la materialidad visual.
- Penetración en las verdades del arte en su estatus siniestro.
- Propuesta del Método Paranoico Critico.

DESARROLLO

- Etapas del Método Paranoico Critico:
  - Revelación del fenómeno delirante inicial.
  - Asociación libre sobre la imagen inicial.
  - Interpretación de los fenómenos secundarios.
  - Expresión de lo nunca visto (siniestro).

CONCLUSIÓN

- Producción del conocimiento/otro respecto a la lógica racional.
- Estimulación del pensamiento creativo, Sobre el eje análisis/creación.
- Manifestación simbólica de la *xoro* (espacio) Semiótico/pulsional.

Contemporary art and collective memory as pedagogical triggers of Human Rights

José Carlos García-Vega[1], Inés Dacuña-Vázquez[2], Dr. José María Mesías-Lema[2]
[1] HISPONA Research Group, University of Santiago de Compostela, Spain
[2] ARTE-FACTO Research Group, University of A Coruña, Spain

This text is part of the project: “Los derechos de la infancia, adolescencia y juventud: habitando proyectos activistas con estudiantes, docentes y artistas contemporáneos” of State Programs for the Generation of Knowledge and Scientific and Technological Strengthening of the R&D System and R&D&i Oriented to the Challenges of Society, of the State Plan for Scientific and Technical Research and Innovation 2017-2020; Funded by the Ministry of Science and Innovation of the Government of Spain, with code: PID2020-117147RA-I00, and PI: José María Mesías Lema.

Abstract
In this work, we present a theoretical essay on the possibilities of interrelation between collective memory and arts-based education for the teaching of Human Rights. We rely on the assumptions, supported by decades of research, that social representations of the past are carriers of moral values and that, due to their connection with people’s identity, they are capable of triggering powerful affective responses. Contemporary art committed to the construction of inclusive narratives about traumatic historical events is of interest for the promotion of empathy, social awareness and the enhancement of the perspectives of the groups most vulnerable to the violations of these rights that have been an of the usual tonics of the last century. We carry out an approach from critical pedagogy to the key points on which educational proposals should be formulated in this sense.

Keywords: contemporary art, collective memory, education, human rights, arts-based education.

Arte contemporáneo y memoria colectiva como detonantes pedagógicos de los Derechos Humanos

Resumen
En este trabajo presentamos un ensayo teórico sobre las posibilidades de interrelación entre la memoria colectiva y la educación basada en artes para la enseñanza de los Derechos Humanos. Nos basamos en los supuestos apoyados por la investigación desde hace décadas, en los cuales las representaciones sociales del pasado son portadoras de valores morales y que, debido a su vinculación con la identidad de las personas, son capaces de desencadenar poderosas respuestas afectivas. El arte contemporáneo, comprometido con la construcción de narrativas inclusivas sobre sucesos históricos traumáticos resulta de interés para el fomento de la empatía, la consciencia social y la puesta en valor de las perspectivas de los colectivos más vulnerables a las violaciones de estos derechos que han sido una de las tónicas habituales del siglo pasado. Realizamos un acercamiento desde la pedagogía crítica a los puntos clave sobre los que deberían formularse las propuestas educativas en este sentido.

Palabras clave: arte contemporáneo, memoria colectiva, educación, derechos humanos, educación basada en artes.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

La enseñanza de los Derechos Humanos requiere de una constante revisión metodológica, en busca de nuevas perspectivas que permitan una dinamización de sus formas para llegar a las diferentes esferas del periodo de formación de la infancia y la juventud. En una época marcada por la crisis de los modos tradicionales de comunicación, a la vista de la emergencia de canales nuevos en los que predomina lo visual y experiencial, el arte ocupa un lugar destacado como detonante para el aprendizaje, puente entre la enseñanza formal e informal y vinculado a un importante factor de socialización: la memoria colectiva.

Se ha dividido la exposición en dos apartados, siendo que el primero trata de abordar conceptualmente la memoria colectiva y sus implicaciones en la educación, mientras que en el segundo se trata su diálogo con el arte, finalizando el documento con unas conclusiones centradas en algunas de las líneas que se consideran que deberían seguirse para la experimentación educativa con arte y memoria colectiva en el campo de la enseñanza de los Derechos Humanos.

El valor pedagógico de la memoria colectiva

Construir y transmitir relatos sobre el pasado está en el centro de todas las sociedades humanas. Se trata de un fenómeno transcultural, inherente al propio hecho de la socialización, mediante el que cada colectivo da una forma y significado particulares a los hechos pretéritos de los que tiene constancia (Le Goff, 1991; Hartog, 2007; Assmann, 2008; Schwartz, 2010), convirtiéndolos en una realidad presente que forma parte del conjunto de representaciones sociales que la articulan. Esto hace, de cualquier acercamiento hacia esta dimensión temporal, una experiencia profundamente marcada por lo identitario: el individuo tiende a proyectar también hacia atrás los patrones de afinidad con los que desarrolla su vida diaria en base a su adscripción a diversos grupos sociales, lo que ha sido denominado como *memoria colectiva* o *social* (Halbwachs, 2004).

Este fenómeno posee varias explicaciones de tipo funcional. Sin embargo, la que más interesa para el tema que se quiere tratar es el de la capacidad de las representaciones del pasado como portadoras de valores y esquemas de comprensión más amplios que resultan vitales para la formación de la mente desde la infancia y que "dan forma al pensamiento social, se inscriben en artefactos culturales y en rituales de la vida en comunidad" (Jovchelovitch, 2012:447). Lo cierto es que poseen una particular autoridad como fuentes de referencias para el comportamiento, sean positivas o negativas (Rüsen, 1987), y lo hacen a través del axioma de la ejemplaridad, que, en términos del filósofo búlgaro-francés Tzvetan Todorov (2000), consiste en tomar (supuestas) lecciones del pasado para actuar en el presente.

Tras lo expuesto, la relación entre la memoria colectiva y la educación en Derechos Humanos se hace evidente. La propia legitimación contemporánea de estos últimos se encuentra en una determinada forma de mirar hacia el pasado: lugar de ejemplos de "bárbaros actos que han ultrajado la conciencia de la humanidad" (UDHR, 1948) que, mediante la implantación de un código moral de corte ilustrado y universalista, se espera que no vuelvan a repetirse. Podemos entender los Derechos Humanos como un sistema de valores vinculado a una concepción amplia de la identidad humana, un gran modelo guía de interpretación de la realidad social que posee una función moderadora del conflicto.

Al igual que otros sistemas de valores, la efectividad de su transmisión depende de las representaciones, y aquellas vinculadas a la memoria colectiva cobran una gran relevancia. No es casual que el último cuarto del siglo XX, periodo de hundimiento del bloque socialista que había enfrentado al modelo de organización liberal durante la Guerra Fría y de buena parte de los regímenes autoritarios

en América Latina, estuviese marcado por un nuevo impulso a las políticas de memoria y la revitalización de investigaciones sobre crímenes históricos contra la humanidad, como la Shoah, proceso al que algunos académicos han tildado de *Memory Boom* (Winter, 2007).

Arte contemporáneo y memoria colectiva

De este modo, las representaciones artísticas poseen un papel central en la transmisión de los Derechos Humanos como valores mediante su vínculo con la memoria colectiva. Es a través de su estética relacional (Bourriaud, 2006), cuando las prácticas artísticas contemporáneas toman sentido en la interacción presente con el espectador. Las referencias a determinados hitos sobre el pasado desencadenan una respuesta afectiva que encierra una gran capacidad ejemplar con potencial pedagógico. Y no sólo eso, el arte es un acto de resistencia y de re-existencia. Desde sus orígenes, la producción artística siempre se ha movido en los márgenes, en las fronteras, en los intersticios sociales en donde tienen lugar los conflictos personales. Por esta razón, muchas de las producciones artísticas contemporáneas inciden en el acto de recordar para nombrar, recuperar la memoria y jamás olvidar. Esas producciones artísticas contemporáneas que se han encargado de representar la historia, los relatos del pasado mediante el lenguaje artístico que deconstruye los grandes relatos y da sentido a las historias individuales, contadas en primera persona, que legitiman una memoria compartida, colectiva. Son estos relatos individuales, recreados por artistas los que devuelven al espectador y a la ciudadanía, una manera de entender el mundo, pero sobre todo, una manera de ser y estar en la realidad acorde con la carta de los Derechos Humanos.

Recientemente, en 2019, el CGAC (Centro Galego de Arte Contemporáneo-Santiago de Compostela) acogió la exposición “Crebas” de Francesc Torres. Las *crebas* hacen referencia a aquellos objetos que la marea devuelve, sobre todo, en Costa da Morte: “Visto desde la perspectiva histórica, el valor de esas piezas puede ser incalculable, la información que aportan es sustancial para entender culturas y modos de vida. Lamentablemente, el testimonio nos llega incompleto, por lo que ese fragmento de historia debe ser decodificado, interpretado y dotado de sentido. En el ámbito antropológico y arqueológico, investigar sobre la cultura material de una civilización es absolutamente fundamental para abordar cualquier estudio” (Figueroa, 2021: 34). Francesc Torres, a lo largo de toda su obra, recupera tanto la memoria individual de historias personales, lugares o acontecimientos, como también elabora la reconstrucción de una memoria colectiva de sucesos de gran calado, como la Guerra Civil española. A través de la instalación, en donde objetos, colecciones de objetos a modo de juguetes, imágenes recuperadas de la memoria colectiva, elabora un nuevo discurso en torno a muñecos de plástico de su infancia: tanques, soldados, medallas franquistas…

Por supuesto, en este contexto bélico que ha tocado vivir, resulta indispensable recuperar el proyecto de Santiago Sierra para la Bienal de Venecia del 2003, una performance sobre las fronteras y, concretamente, sobre la frontera española. En el pabellón de España, una escultura enorme “NO”, se pide a los visitantes que enseñen su DNI y sólo los de nacionalidad española se les permite el acceso, siendo denegado al resto de visitantes. “Nadie que no sea español y no se pueda acreditar puede entrar. En principio, desde luego, la propuesta exhibe con toda crudeza el privilegio de la nacionalidad, pero presenta también una doble cara. Por un lado, está el hecho evidente de no aceptar a los mal llamados “sin papeles”, sean inmigrantes o refugiados…. Pero, por otro, está lo que se encuentran los españoles con papeles cuando pueden entrar. El propio Sierra dice: El orgullo nacional es un concepto del siglo pasado” (Aznar, 2019: 139-140). De hecho, cuando un visitante, galerista o artista con nacionalidad española puede acceder al pabellón, este se encuentra con una gran montaña de escombros y una escultura gigante con dos letras contundentes: NO.

Las fronteras, los fascismos y la supremacía occidental, racista y excluyente, son fuente de conflicto e interrogación artística a lo largo de la humanidad. Sus efectos en nuestras vidas son palpables y muchas artistas intentan dotar de sentido a *otra* memoria colectiva a través de sus producciones contemporáneas. Es el caso, por nombrar algunos ejemplos significativos a nivel internacional, de Rosângela Rennó, Rosana Paulino, Rie Mae Weems, Maria Magdalena Campos-Pons o Alison Saar. Todas ellas cuestionan el valor simbólico de las imágenes, de los objetos, desarrollando- a través de su obra- discursos decolonialistas, feministas y antirracistas para visibilizar a las mujeres negras. Desde el punto de vista pedagógico, artístico y educativo, trabajar con la memoria colectiva visual que realizan estas artistas, logra combatir los episodios de racismo cotidiano (Kilomba, 2019) que se pueden producir en el día a día de la escuela.

Conclusiones

Tras lo expuesto, podemos argumentar que este diálogo supone toda una promesa para la educación en derechos humanos, que tiene por objetivo transmitir valores como “la aceptación de la diferencia, el respeto por los derechos de los demás (...) y la toma de responsabilidad por su defensa” (Tibbits y Kirschlaeger, 2010:19). En un entorno marcado por las desigualdades sociales, se considera que debe articularse en una propuesta vinculada a la pedagogía crítica, orientada, no solo al fomento de la consciencia de estos derechos, sino también a la actitud transformadora y activista, enfocada en la reducción de sus violaciones, tal y como teoriza el *HRE Model for Transformative Action* (Bajaj, 2011). Las artes y la educación contemporánea deben ser sensibles y humanas hacia los Derechos Humanos. Humana en el sentido de preocupada por los conflictos de la humanidad, que cuestiona la autoridad, que genera una nueva definición de sociedad y de nuestra participación dentro de la misma. En definitiva, defendemos una práctica educativa y artística basada en la defensa de la libertad, de los derechos humanos y de una vida digna para todos. La calidad en el desarrollo de una educación artística sensible reside en aprender a escuchar(nos), a pensar(nos) y a relacionar(nos), para hacer de las aulas lugares habitables y de encuentro (Mesías-Lema, 2019).

Es de este modo que la interacción artística puede fomentar la consciencia del alumnado sobre la forma que han adquirido históricamente las injusticias sociales y los crímenes contra la humanidad, fomentando la identificación con las víctimas y reduciendo la alteridad a través de la empatía con los colectivos más vulnerables hacia estos abusos en el presente y el futuro. Se trata de una forma de activación y reconstrucción de una memoria colectiva amplia, inclusiva, que dé lugar a una perspectiva crítica sobre el entorno.

Se parte de un contexto español que resulta especialmente propicio para el ensayo de este tipo de propuestas, donde, si bien la presencia de la *memoria histórica* de los crímenes de la dictadura franquista no ha sido garantizada en el currículo educativo (Diéguez Gutiérrez y Alonso Dávila, 2021), esta ha sido protagonista de algunas iniciativas pedagógicas vinculadas a la enseñanza en Derechos Humanos, como la creación de unidades didácticas específicas y la incorporación de referencias a la represión franquista en la enseñanza de la historia. La vinculación de estos con la memoria colectiva cobra especial relevancia en España a través de la voluntad de evitar el olvido y el silencio que se ha pretendido imponer sobre las violaciones sistemáticas de derechos producidas en el país.

Referencias

Assembly, U. G. (1948). Universal declaration of human rights. *UN General Assembly*, *302*(2), 14-25.

Assmann, J. (2004). *Religión y memoria cultural: diez estudios*. Lilmod.

Aznar, Y. (2019). *Miradas políticas en el país de las fantasías*. Akal.

Bajaj, M. (2011). Human rights education: Ideology, location, and approaches. *Human Rights Quarterly*, 481-508.

Bourriaud, N. (2006). *Estética Relacional*. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires.

Diéguez Gutiérrez, E., & Alonso Dávila, I. (2021, December 4). La memoria histórica, ausente en el nuevo currículo escolar: otra anomalía democrática española. *EL PAÍS*. https://elpais.com/educacion/2021-12-04/la-memoria-historica-ausente-en-el-nuevo-curriculo-escolar-otra-anomalia-democratica-espanola.html

Figueroa, R. (2021). “Francesc Torres. La mirada en vela”. En *Francesc Torres. Crebas*. CGAC. Xunta de Galicia.

Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos Editorial.

Hartog, F. (2007). *Regímenes de Historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. Universidad Iberoamericana.

Jovchelovitch, S. (2012). Narrative, Memory and Social Representations: A Conversation Between History and Social Psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, *46*(4), 440–456.

Kilomba, G. (2019). *Memorias da plantaçao: Episodios de racismo quotidiano*. Orfeu Negro.

Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Paidós Ibérica.

Mesías-Lema, JM (2019). *Educación Artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó.

Schwartz, B. (2010). “Culture and collective memory: comparative perspectives”. En L. Grindstaff y M. Lo (Eds.), *Handbook of cultural sociology* (pp. 619-628). Routledge.

Tibbitts, F., & Kirchschläger, P. G. (2010). Perspectives of research on human rights education. *Journal of human rights education*, *2*(1), 8-29.

.

Spherical Tube: Rethinking Design Thinking for Alternative Methods in Fashion Sketching

Faseeh Saleem
Swedish School of Textiles, University of Borås, Sweden

Abstract
The prevalent method of sketching in fashion design education is primarily based on the 'nine heads' reference, wherein the body is divided into nine equal sections from the head to the ankles. This method facilitates the drawing of shape, form, and constructional design details when making dress, but limits exploration of the silhouette. The research presented in this article challenged this by exploring a method of sketching in which materials, in the form of nine spheres held together by a knitted, tubular structure, were draped to investigate the artistic potential of alternative forms and body-textile expressions. This exploration resulted in openness in design thinking and a dialogue regarding the scale and proportions of the body with regard to sketching using materials. The findings contribute to the fashion design education field by suggesting an alternative starting point and sketching method for making dress.

Keywords: The body in fashion, sketching methods, design thinking in fashion education, alternative body expressions.

Tubo esférico: repensar el pensamiento de diseño para métodos alternativos en bocetos de moda

Resumen
El método predominante de dibujar en la educación en diseño de moda se basa principalmente en la referencia de las "nueve cabezas", en las que el cuerpo se divide en nueve secciones iguales desde la cabeza hasta los tobillos. Este método facilita el dibujo de la forma, la forma y los detalles del diseño de construcción al hacer el vestido, pero limita la exploración de la silueta. La investigación presentada en este artículo desafió esto al explorar un método de dibujo en el que los materiales, en forma de nueve esferas unidas por una estructura tubular tejida, se cubrieron para investigar el potencial artístico de formas alternativas y expresiones corporales-textiles. Esta exploración dio como resultado una apertura en el pensamiento de diseño y un diálogo sobre la escala y las proporciones del cuerpo con respecto al boceto con materiales. Los hallazgos contribuyen al campo de la educación en diseño de moda al sugerir un punto de partida alternativo y un método de esbozo para hacer vestidos.

Palabras clave: El cuerpo en la moda, métodos de dibujo, pensamiento de diseño en la educación de la moda, expresiones corporales alternativas.

Introduction

Sketching is one of the prevailing methods and starting points in design processes. The sketching methods in fashion design are thoroughly related to the outcome in the form of expressions in artistic development (Thornquist, 2010, p. 33). There is a wide variety of methods of sketching, and each emphasises different material characteristics during a design process. The 'nine heads' reference, wherein the body is divided into nine equal sections from the head to the ankles, is often used when sketching fashion garments. In *9 Heads: A Guide to Drawing Fashion* (2012), Riegelman presents comprehensive guidelines for both silhouettes and constructional design details for garment-making.

In relation to the practice of design, the terms 'tool', 'skill', 'process', 'approach', and 'method' may seem to be vaguely defined (Raebild, 2012, p. 4). 'How do you do? Designmetode i modedesign på Designskolen Kolding' concludes that fashion students' ways of starting and approaching their design projects differ as a result of the use of a diverse array of sketching methods (Gelting & Raebild, 2011). Another reason may be design institutions' differing philosophies.

The quality and vision of fashion design education programmes vary, as do the backgrounds of the institutions that provide them. Many fashion design schools have developed as part of institutions that specialise in technology or textiles studies, and this can influence preferred design methods and ways of working. As observed by Wingler (1969) and Naylor (1985), fashion aesthetics are often taught within curricula in relation to the Bauhaus tradition, but some fashion design programmes focus on prevalent fashion sketching methods rather than incorporating artistic training into teaching.

The research presented in this article aimed to contribute to the above-mentioned discourse by challenging the prevalent method of sketching in fashion education programmes in order to achieve alternative body-textile expressions. This was undertaken by exploring a method of sketching using materials, in the form of nine spheres, which were used as alternatives to body parts. The experiment explored the arrangement of the spheres within a knitted tubular form and was based on the 'nine heads' reference for sketching.

To achieve this aim, the spheres were placed in the knitted tubular form and diverse arrangements of this form were explored in relation to the 'nine heads' reference for sketching. The investigation of body-textile expressions through an alternative sketching method were informed by the EDI (embodied design ideation) framework for analysing and comprehending observations proposed by Wilde, Vallgårda, and Tomico (2017). The findings of the research presented in this article suggest alternative sketching methods for use in fashion education.

Related studies

The concept of 'design thinking' has been used in both theory and practice. Expressing our understanding of terminology and its use in design education and empirical work has been discussed in relation to alternative methodologies (Johansson-Sköldberg, Woodilla & Cetinkaya, 2013, p. 122). Moreover, it has been argued that design thinking is an exploratory process (Brown, 2009, p. 17) that exemplifies what individual designers know to create final outcomes (Kimbell, 2011, p. 296).

Developments in design processes and our understanding of the body in recent decades have upended traditional thinking and questioned and redefined the field, in particular the work of McQueen, Comme des Garçons, and Maison Martin Margiela (Dieffenbacher, 2013, p. 11). The design processes and approaches to sketching of Donna Karan and Isabel Toledo begin with these practitioners working directly with the fabric or on flat patterns or draping methods (Ibid, p. 10). Similarly, the use of live models by Lindquist (2010) to cut and fold the fabric, as opposed to figure drawing, explores alternative ways of sketching using materials (Thornquist, 2010, p. 35).

The human body has a significant role in creating form using flexible materials in that it provides structure to the process of designing (Raebild, 2012, p. 5). However, the question of why designers even need to articulate methods still remain unanswered (Ibid, p. 5). In *Artistic Development in Fashion Design*, Thornquist (2010) suggests that methods should aim to resolve the artificial break between theory and practice and cover both practical and theoretical concepts for developing abstract and dialectical expressions for clothing. In order to continue this exploration of alternative methods of fashion sketching, the research presented in this article contributes to this discourse by rethinking design thinking and exploring alternative methods of fashion sketching.

Method

The exploratory experiment used nine spherical gym balls (each with a diameter of 65 cm) as alternatives to body parts and was influenced by the 'nine heads' reference for sketching in fashion. The nine spheres were inflated and arranged in a variety

A knitted tubular structure made of cotton and nude Lycra that was 4.5 m long was then used to hold the spheres together.

The form was arranged in a variety of ways, including hanging from the ceiling and being placed next to the wall and on the floor. The placement of the form in diverse arrangements was based on the idea of body postures. The exploratory experiment was informed by an EDI (embodied design ideation) framework.

Figure 1. Spherical gym balls (each with a diameter of 65 cm)

Figure 2. The ‘nine heads’ reference for fashion sketching

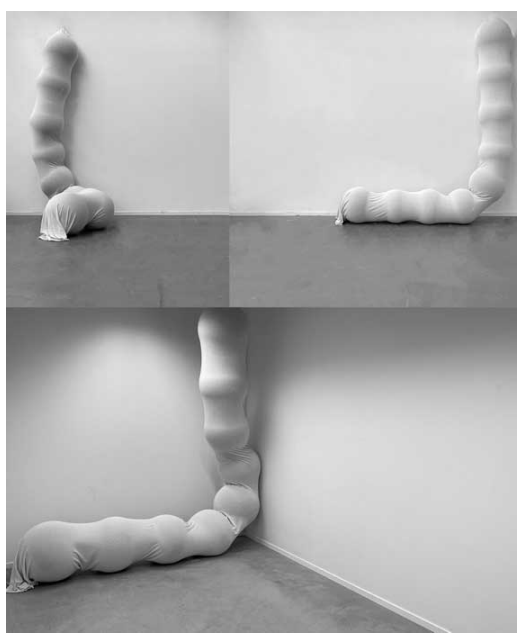


Figure 3. Exploring the form in different arrangements

Findings

The exploration primarily focused on using materials to sketch, as an alternative to prevalent sketching methods. During the exploration, the arrangement of the spheres in the knitted tubular structure was used to explore the scale and proportions of the body. The knitted tubular structure held the spheres together and enhanced the overall form. The knitted material provided pliability and highlighted the form of the spheres and vertical symmetry of each.

The diverse arrangements of the form resulted in alternative body expressions that would be impossible to achieve using prevalent sketching methods. The draping of the spheres in the knitted tubular structure explored the basic elements of body-textile expressions. The body alternative disrupted preconceived notions of the human body, destabilising the prevalent method of fashion sketching through the emergence of alternative body-textile expressions. This provided new insights into alternative body expressions and led to reflection on the role of the human body in design processes through the interaction between the elements of the form and its placement in space.

Discussion

The findings of the exploratory experiment exemplified the potential of alternative methods of sketching in fashion design and showed that these can be used as alternative starting points and criteria for making dress. The exploratory process provided openness in terms of design thinking (Brown, 2009, p. 17) and related to both practical and theoretical concepts for developing abstract and dialectical expressions for clothing (Thornquist, 2010).

The sketching method described in this article could be used to investigate the artistic potential of designing dress. The findings of the explorations are alternative possibilities for body-textile expressions that could be further developed as starting points for the design of dress from different perspectives. The primary contribution of the research is knowledge that can facilitate improvements to existing sketching methods and suggest body alternatives, which should be considered as alternative starting points in fashion design processes.

References

Brown, T. (2009). *Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation.* HarperBusiness.

Dieffenbacher, F. (2012). *Fashion Thinking*. Lausanne: Bloomsbury Publishing UK.

Gelting A.K., Ræbild, U. (2011). How do you do? Designmetode i modedesign på Designskolen Kolding, *In: Sommerlund, ed. 2011.* Dansk Mode – Forskning Uddannelse Praksis, s. 93 - 128. KBH.

Johansson-Sköldberg, U. Woodilla, J., Cetinkaya, M. (2013). Design Thinking: Past, Present and Possible Futures. *John Wiley & Sons Ltd,* 22(2).

Kimbell, L. (2011). Rethinking Design Thinking: *Part I. Design and culture*. [Online] *3*(3), 285–306.

Naylor, G. (1985). *The Bauhaus Reassessed, Sources, and Design Theory*. London; The Herbert Press.

Raebild, U. (2012). Framing the body – on fashion design methodology. In: *CIMODE -1. International Fashion and Design Congress.* University of Minho, Portugal, Nov.

Riegelman, N. (2012). *9 heads: a guide to fashion drawing. Los Angeles*: Nine Heads Media.

Thornquist, C. (2010). *Artistic development in fashion development.* The Textile Research Centre, CTF The Swedish School of Textiles, University of Borås.

Wilde, D., Vallgårda, A., Tomico, O. (2017). Embodied Design Ideation methods: analysing the power of estrangement, in *Proceedings of Human Factors in Computing system*. CHI 2017. ACM. pp. 5158-5170.

Wingler, H. M. (1969). *The Bauhaus – Weimar, Dessau, Berlin, Chicago*. Cambridge, Massachusetts; MIT Press.

The surtitle of the sung word: a form of linguistic and cultural mediation

Virginia Sciutto
Università del Salento, Italy

Abstract
Studies dedicated to the translation of dramatic-musical texts (opera libretto, oratorio text, liederistic text) in recent decades are being (re)considered by some amateur scholars (Vega Cernuda, 2012). This modality of audiovisual translation, an heir to the film subtitling techniques and media, is closely linked to the great development of the media and the new technologies that were put at the service to "update" this kind of text; a way to reach a wider audience what was previously reserved for a select audience. In this context, we intend to trace and analyze the main uses of this translation modality and detect the difficulties presented by the elaboration of surtitles in opera (Burton, 2009). In order to achieve these research purposes, we trace a brief journey about the origin and promulgation of both interlinguistic and intralinguistic surtitle of opera librettos (Mateo, 2002; Díaz Cintas, 2007), we outline the substantial differences between subtitling and surtitle, we analyze what the main uses of this translation modality are, and we pinpoint the difficulties presented by the elaboration of surtitle in opera (Burton, 2009). By adopting a didactic approach, the different translation strategies are examined depending on the objective pursued by the surtitler (Gambier 2004, Virkkunen 2004, Desblache 2007).

Keywords: translation of musical texts, opera, librettos surtitle, updating, intersemiosis in musical theater.

El sobretítulo de la palabra cantada: una forma de mediación lingüística y cultural

Resumen
Los estudios dedicados a la traducción de textos dramático-musicales (libreto de ópera, texto de oratorio, texto liederístico) en las últimas décadas están siendo (re)considerados por algunos estudiosos aficionados (Vega Cernuda, 2012). Esta modalidad de traducción audiovisual, heredera de las técnicas y soportes del subtitulado cinematográfico, está íntimamente ligada al gran desarrollo de los soportes y de las nuevas tecnologías que se pusieron al servicio de la "actualización" de este tipo de textos; una forma de llegar a un público más amplio que antes estaba reservado para un público selecto. En este contexto, pretendemos rastrear y analizar los principales usos de esta modalidad de traducción y detectar las dificultades que presenta la elaboración de sobretítulos en ópera (Burton, 2009). Para lograr estos propósitos de investigación, trazamos un breve recorrido sobre el origen y promulgación del sobretítulo de los libretos de ópera, tanto interlingüístico como intralingüístico (Mateo, 2002; Díaz Cintas, 2007), esbozamos las diferencias sustanciales entre subtitulado y sobretítulo, analizamos cuáles son los principales usos de esta modalidad de traducción, y señalamos las dificultades que presenta la elaboración del sobretítulo en la ópera (Burton, 2009). Adoptando un enfoque didáctico, se examinan las diferentes estrategias de traducción en función del objetivo perseguido por el sobretitulador (Gambier 2004, Virkkunen 2004, Desblache 2007).

Palabras clave: traducción de textos musicales, ópera, sobretítulo de libretos, actualización, intersemiosis en el teatro musical.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introduction

In the field of linguistic mediation, audiovisual translation (AVT) represents the most prominent novelty of the last four decades. However, the specialty of performing arts surtitle has remained, for years, on the margins of academic studies. In this short contribution, we will deal with the operatic translation and subtitling that, thanks to its particularities, acquires an unquestionable notoriety and is a must-read.

As a first approach to the topic in question, we differentiate the translations of the librettos to be sung from the translations of the librettos to be read (Sciutto, 2018). The translation of the chant or *singable*, consists of adapting the original libretto to the target language to be sung. The translation to be read, in contrast, may be: (i) literal translation of the libretto, used as a working tool for the singers during rehearsals in order to understand the meaning of the words written in the score (and provide the song with better eloquence); (ii) direct translation of the libretto, namely, an interlingual translation to be read by the audience (usually published in the programs); (iii) translation of the surtitles of the operas, which we will address in this work, that is to say, of the text of the libretto translated and condensed that is projected on the stage during the performance and to be refined during rehearsals (Weaver 2010).

According to Conti (2014), the first documented appearance of surtitles in a rudimentary form is in 1949 for a work by Brecht in Paris, but it was an isolated case back then. It was not until 1983, with the successful surtitle of *Elektra* of Strauss in the *Canadian Opera Company* of Toronto, that surtitles began to be disseminated (Eugeni, 2006 and De Frutos, 2011). In 1986, they were used in Europe and, particularly, in Italy during the demonstration of the *Maggio Musicale Fiorentino*.

Nowadays, the projection of (intra and interlinguistic) surtitles of dramatic-musical texts is the standard process in the main opera houses around the world. Opera, being a traditional paradigm of a classist genre, with the incorporation of the surtitles, approaches all types of audiences, even minorities with special needs or demands.

Taxonomy of *surtitles*

According to the proposal of Mateo (2002, p. 51) "[...] opera surtitles consist of a summarized written translation of the source text that is projected simultaneously with the sung transmission of that libretto on a screen located at the top of the theater proscenium during the opera performance." [Own translation.]

Even though surtitles were born as an evolution of subtitles, there are some differences that mainly concern issues of an extralinguistic nature, that is, technical aspects and expectations (understood as the relationship established between the show and the viewer), summarized in the following table:

Table 1.
Differences between subtitling and surtitles. Own elaboration

SUBTITLES	SURTITLES
Technical differences	
Defined rules • 2 lines. • 36 - 38 characters per line. • From 1 to 5 seconds of exposure.	**Flexible rules** • Each representation is different. • Verification of visibility. • Number of variable characters.
It is translated from a fixed text	Translation is the result of a process
Differences in the public's expectations of the text	
Lower level of attention.	Higher level of attention.

The attention is concentrated in a small space of the monitor = less eye effort to focus.	Wider visual field: continuous movement of the eyes (and, depending on the position, also of the head) to read the surtitles and, simultaneously, watch the show.
Intralinguistic subtitling: hearing-impaired audience for the purpose of social inclusion.	Intralinguistic surtitles: text that is difficult to understand (type of language or speech problems).
Common goal: understanding the main ideas of a scene	

As for the purely linguistic aspect of the translation and surtitles of theatrical or cinematographic text, they can be interlinguistic or intralinguistic. In the case of an opera, intralinguistic surtitles help to understand the sung word, which is sometimes confusing (due to its archaic language, or the unclear diction of some singers), while intralinguistic subtitles for the screen are mainly intended for the hearing-impaired audience for social inclusion purposes. Translation for the theater also requires taking into account the requirements of functionality as a service for the audience, a service that follows the rhythm of the music and that contains the reading times in pace with what is happening on stage.

The intersemiosis of *surtitles*

The work of opera surtitles cannot do without intersemiosis, since four types of language come into action: music (singing and instrumental music), body language (gestures, staging, movement, dance), visual language (scenography, sketches, makeup, and technical image resources such as film and video) and verbal language. Each of these languages has an autonomous meaning, but when they are organized according to the music, the processes of meaning become complex, resulting in different meanings simultaneously.

Considering opera as a form of musical multimedia means studying the effectively operant (and cooperating) modes of intersemiosis in this field, taking into account the system as a whole (Sciutto, 2020). However, as we can see in Table 2, opera surtitling as a form of linguistic mediation in the contemporary socio-cultural context does not reach consensus and acceptance from all types of audiences, artists, and critics:

Table 2.
Arguments for and against opera surtitles. Own elaboration

Arguments in favor of surtitles	Arguments against surtitles
it allows the access to the opera world of a wider and less elitist audience.	Distraction of the public.
It makes it easier to understand the script without resorting to reading the libretto.	Impoverishment of the original text by subjecting it to a condensation and simplification.
Increase of opera repertoire.	Slightly adjusted elaboration and projection.
It presents fewer technical difficulties compared to the translation of the libretto to be sung and is done in less time.	Little clarity in the *concertato.*
More economical.	Synchronization problems related to the length of the text.
More translations = more choice of repertoire.	Loss of rhymes, puns, phraseology, cultural references.
General public acceptance.	Limited visual field.

Strategies for surtitling

In principle, it is based on the idea that writing surtitles is like telling a story in a time frame imposed by the scene, through singing and acting. It is a written story (to be read) that synthesizes an oral story (to be heard). Therefore, as a starting point for the practical realization of surtitles, the text is segmented and systematized by numbering the phrases of the opera libretto already translated, also marking them in the score (what would become the "dialogue list" and the "spotting list" in subtitling). And this is where time comes into play by combining these two types of parallel narration, where the written is subordinated to the oral. Being the surtitle a manual operation, it will be carried out at slightly different speed in each representation according to the time the operator uses, on the one hand, to place and remove the surtitles and, on the other, according to the *tempo* set by the orchestra conductor. That is why it is not possible to establish exactly the minimum and maximum time of permanence of the surtitles on the screen. The arduous task of the surtitler will be precisely that of knowing how to adjust the projected surtitle to the live show from the surtitling booth (Figures 1 and 2) according to the type of situation (linguistic-song or scenic).

Figures 1 and 2. *Surtitling booth and live surtitle projection. Teatro dell'Opera di Roma*. Own elaboration.

It is worth highlighting some of the work strategies that characterize the surtitling process: these are rehearsals, optimization, and teamwork. Rehearsals in a theater are a mandatory practice, and they are also for translators and surtitlers. This means that each linguistic solution must be rehearsed together with the acting, singing, scene movements, to be able to correct the starting hypotheses based on what happens (or changes) on stage. Surtitles also have a shared visual and semantic impact that must be considered: as a graphic project, as a rhythm, as a narrative. As for the optimization, there are several parameters that underlie a surtitling work and that must reach a decisive balance to make linguistic mediation functional to the live show. This is an objective that must be pursued progressively, through different phases of work that condition each other. Finally, creating surtitles is a team effort task made up of individuals with multiple and specific skills. However, this working group needs to be coordinated and supervised. What cannot be missing in any case is a sense of commitment and the need to search for satisfactory results.

To address the initial stages of the process of surtitling, the surtitler not only must have a good knowledge of the two languages and cultures (source and target), but must also dominate the opera on a literary and musical level to be able to follow the score for voice and piano in rehearsals; must work alongside with the orchestra conductor and the stage director to create a good management team, tho-

roughly familiar with the names of the characters; and must observe the correspondence between the libretto and scene. Also, the surtitler must take into account a number of technical aspects, namely: the translation management of the libretto for its proper integration in the show, the notation in the score, the color of the text to be projected, the alignment of the text and the font, the permanence of the text on the screen, the use of blank slides, the change of titles in musically logical parts, the retention of title on the screen when there are repetitions, the style of the composition (repetition, dialogue, etc), the match between the beginning and the end of sung phrases, the coincidence between the surtitles and phrases sung.

Conclusions

Surtitle, as a specific form of audiovisual translation, is not only a vehicle for understanding but also a means to promote the exchange of cultural values between different communities. It is necessary to establish clear boundaries between surtitles created for theatrical shows and those which are specially created for lyrical operas, where music plays a fundamental role (if not preponderant with respect to the words). Operatic surtitle forms its own system with technical and linguistic peculiarities related to the intersemiosis of the show. It is, as we have seen, a process of complex work that starts with the translation of the libretto, and that will be transformed with the collaboration of different professionals and technicians involved in the show (orchestra conductors, stage crew, singers, sound engineers, and lighting, etc), taking into account the demands of music that determine the tempo of the surtitles in order to get to the surtitles of an opera, which will be projected simultaneously to the execution of the live opera.

Considering the set of skills and knowledge that one must have to make a quality surtitle, we firmly believe that the training of specialized professionals is, without a doubt, one of the objectives to be pursued in this field. It is urgent to lay, from the experience and the daily exercise of this trade, the foundations for the consolidation (and sometimes, creation) of the figure of the subtitler in Spanish-speaking theaters, with an equally musical, linguistic, and theatrical profile.

A special mention should be made of the teaching of surtitle in the academic field, which, although it is timidly gaining ground in some European and American universities thanks to the interest of professors who are fond of lyrics, still has a long way to go.

References

Burton J. (2009). The Art and Craft of Opera Surtitling. In Díaz-Cintas J. & Anderman G., (ed.), *Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen*, Palgrave Macmillan, (pp. 58-70), Basingstoke.

Conti M. (2014). La mediazione linguistica a teatro. Strategie editoriali di una forma di traduzione audiovisiva. Retrieved from: http://www.prescott.it/wp-content/uploads/2015/01/Mauro-Conti_La-mediazione-linguistica-a-teatro1.pdf (26.02.2022).

Desblache L. (2007). Music to my ears, but words to my eyes? Text, opera and their Audiences. *Linguistica Antverpiensia,* 6, 155-170. Retrieved from: https://lans-tts.uantwerpen.be/index.php/LANS-TTS/article/view/185 (10.02.2022).

De Frutos R. (2011). Los sobretítulos como herramienta de comunicación en la ópera actual. *Comunicación 21*, 1. Retrieved from: http://www.comunicacion21.com/?s=Los+sobret%C3%ADtulos+como+herramienta+de+comunicación+en+la+ópera+actual (22.02.2022).

Díaz-Cintas J., Remael A. (2007). *Audiovisual Translation: Subtitling*, St. Jerome Publishing, Manchester/Kinderhook.

Eugeni C. (2006). Il sopratitolaggio: definizione e differenze con il sottotitolaggio. *InTRAlinea*, 8. Retrieved from: https://www.intralinea.org/archive/article/Il_sopratitolaggio (22.02.2022).

Gambier Y. (2004). La traduction audiovisuelle: un genre en expansión. *Meta: Le Journal des Traducteurs, 49* [10], pp. 1-11. Retrieved from: https://fr.scribd.com/document/217658146/La-traduction-audiovisuelle-un-genre-en-expansion (18.03.2022).

Mateo M. (2002). Los sobretítulos de ópera: dimensión técnica, textual, social e ideológica. In Sanderson J. (eds.), *Traductores para todo. Actas de las III Jornadas de doblaje y subtitulación* (pp. 51-73). Universidad de Alicante.

Sciutto V. (2018). Y Borges cuenta que… Aproximación al análisis traductológico del libreto operístico. *Agon, 17*, 99-126. Retrieved from: http://agon.unime.it/files/2018/06/1706.pdf (10.02.2022).

Sciutto V. (2020). Sobretitular ópera. *Estaba la Madre*, un caso de estudio. *Lingue e Linguaggi*, 35, 315-335. Retrieved from: http://siba-ese.unisalento.it/index.php/linguelinguaggi/article/view/22395 (12/02/2022).

Vega Cernuda M. A. (2012). ¿A qué tipo de texto pertenece el libreto? Reflexiones sobre la traducción de la literatura musical. In Martino Alba P. (eds.), *La traducción en las artes escénicas*, Madrid, Dykinson (pp. 13-28).

Virkkunen R. (2004). The Source Text of Opera Surtitles. *Meta: Le Journal des Traducteurs, 49* [1], 89-97. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/295291995_The_Source_Text_of_Opera_Surtitles (17.03.2022).

Surrealism in the Classroom: Surrealist Games as Creative Techniques

Dr Carlos Ruiz Brussain
Escola Universitària ERAM Centre attached to the University of Girona, Spain

Abstract
I have been teaching creative methodologies and techniques for more than fifteen years. The goal of my classes is to make students connect with their own creative potential.Drawing from my own lecturing experience and doctoral research, I argue that surrealist ludic practices are a very effective tool to unblock creativity, increase motivation, and build self-confidence in students. For many years I have tested a number of methods to make students feel comfortable and creative at the same time, something that is not always easy to achieve. Surprisingly, surrealist games have always been very successful, both in students' creative apperception and my own appreciation of the classroom dynamics and outcomes. Surrealists sought two objectives with their ludic practices: the pleasure principle; and a path back to the unconscious, using Freud's terminology. But for them playful activities had a higher purpose: they were a means to generate a different thinking mode in order to reach the goal of subverting reality and recovering the marvellous. Thus, in a more general sense, surrealists used play to induce a poetic attitude. During my presentation, I will explain different ways in which these techniques can be delivered and put into practice.

Keywords: Creativity, Surrealism, Play-based approaches, Ludic methodologies, Practice-led research.

Surrealismo en el aula. Los juegos surrealistas como técnicas creativas

Resumen
He impartido clases de metodologías y técnicas creativas por más de quince años. La meta de mis clases es hacer que los estudiantes conecten con su propio potencial creativo. Basado en mi propia experiencia docente y en mi investigación doctoral, argumento que los juegos surrealistas son una herramienta muy efectiva para desbloquear la creatividad, incrementar la motivación y desarrollar confianza en el alumnado. Durante muchos años he probado varios métodos para hacer que el alumnado se sienta cómodo y creativo a la vez, algo que no siempre es fácil de conseguir. Sorprendentemente, los juegos surrealistas siempre han sido muy exitosos, tanto desde la apercepción creativa de los estudiantes como de mi propia apreciación de las dinámicas del aula y los resultados de las mismas.
Los surrealistas buscaban dos objetivos en sus prácticas lúdicas: el principio del placer; y un camino que los condujera de vuelta al inconsciente, usando la terminología de Freud. Pero, para ellos, estas actividades lúdicas tenían un propósito más alto: eran una medio para generar una manera de pensar diferente que les permitiera subvertir la realidad y recuperar lo maravilloso. Así, en un sentido más amplio, los surrealistas usaban el juego para inducir una actitud poética. En mi presentación explicaré diferentes formas en las que estas técnicas pueden ser comunicadas e implementadas.

Palabras clave: Creatividad, Surrealismo, Abordajes basados en el juego, Metodologías lúdicas, Investigación guiada por la práctica.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

The collaborative design of a literary arts course: from a local need to a global syllabus

Sabina Sorrentino[1], Guillermo Duff [2]
[1]International Baccalaureate Organization, United Kingdom
[2]International Baccalaureate Organization,The Netherlands

Abstract
This paper presents the collaborative process of curriculum design that the International Baccalaureate (IB) and the School of the Arts (SOTA) in Singapore embarked on to create a literary arts course. The paper illustrates the creative dialogue that the IB and SOTA engaged in to design a course that would both address the needs of the students from a particular school community and at the same time potentially reach a broader global community of teachers and learners interested in creative writing. As a result of this dialogue, the initial proposal gave rise to a syllabus that identifies the main domains of the literary arts, maps the possible journeys student-writers from a variety of diverse contexts and with a range of interests could follow in the production of literary texts and proposes ways in which both writing practice and resulting literary accomplishments can be assessed in a valid, reliable, fair and rigorous way across contexts.

Keywords: literary arts, International Baccalaureate Organization, Singapore School of the Arts, curriculum design, collaboration.

El diseño colaborativo de un curso de artes literarias: de una necesidad local a un programa de estudio global

Resumen
Este trabajo presenta el proceso colaborativo de desarrollo curricular en el que se embarcaron conjuntamente el Bachillerato Internacional (BI) con la escuela de las artes (SOTA) en Singapur con el fin de crear un curso de artes literarias. El trabajo evidencia el diálogo creativo que se estableció entre el IB y SOTA para diseñar un curso que respondiera a la necesidad expresada por un grupo de estudiantes de una comunidad educativa en particular y que al mismo tiempo alcanzara, potencialmente, un público más amplio de profesores y alumnos que tengan interés en la escritura creativa. A partir de este diálogo, la propuesta inicial dio lugar a un programa de estudios que identifica los dominios centrales de las artes literarias, traza los posibles recorridos que escritores- estudiantes provenientes de una variedad de contextos diversos y con una gama de intereses podrían emprender en la producción de textos literarios y propone maneras en que tanto la práctica de la escritura como los logros literarios que resulten de ella puedan ser evaluados de manera válida, confiable, justa y rigurosa en distintos contextos.

Palabras clave: artes literarias, Organización del Bachillerato Internacional, Escuela de las Artes en Singapur, diseño curricular, colaboración.

Introduction

The International Baccalaureate (IB) Diploma Programme has always provided a fertile ground for schools to initiate the development of school-based syllabuses which respond to their needs and create new opportunities for the whole global IB community. A school-based syllabus (SBS) is a course that is proposed by an IB school in response to an identified need and is subsequently developed in close collaboration with the IB learning and teaching division. Other IB schools may then apply to teach an SBS that has been officially authorized.

This paper presents the recent experience of collaborative curriculum and assessment development for a new course at the IB. This particular SBS is a literary arts course which was developed jointly with the School of the Arts, (SOTA) in Singapore, and which will be added to the DP arts subject offering as from January 2023. The main aim is to outline this experience as an example of how new curricula can be inspired and developed in response to specific needs and how through curriculum design the experience of one school can be opened up to enrich the options offered to many more students.

Background

SBSs offer an opportunity for schools to influence the development of new DP courses and, in this sense, they have historically been a seabed for innovation at IB. The way SBSs are proposed, developed and managed is regulated by the *School-based Syllabuses Protocol*, but each development is different and embedded in the context of the proposing school. For a proposal for an SBS to be considered, it must respond to a particular local need that is not addressed by the existing IB course offering, and which affects a considerable number of students. The proposal must also be about courses which do not overlap in significant ways with IBDP existing courses.

The School of the Arts is the first national pre-tertiary specialised arts school in Singapore with a six-year integrated arts and academic curriculum, leading to the IB Diploma or Career-related Programme. SOTA was established in 2008 to provide a dedicated development path for those who have interest and show early talent in the arts, providing a learning environment where both the artistic and academic potential can best be realised. The school's first cohort of IBDP students graduated in 2012, and the first cohort of IBCP students graduated in 2015.

Literary arts is one of six clusters of the arts which is strongly supported by the Singapore's National Arts Council (NAC). As stated by NAC, the role of literary arts is to capture the "stories, experiences, aspirations" of Singaporeans in their four official languages, and promote "a greater understanding of [their] diverse heritage and cultures, allowing [them] to connect through shared stories". The proposed literary arts SBS therefore responds to a significant local demand, within a school with an already thriving literary arts faculty grown out of the school commitment to promoting a broad range of art subjects. The possibility for students at SOTA to study literary arts as part of their DP was felt as a meaningful development by the school and the IB acknowledged that this was a gap in its academic offer.

The proposal by SOTA initiated a collaborative process that aimed at designing a literary arts course that would respond to this need while at the same time meet the requirements the IB sets for all its courses as far as design, structure, content and assessment are concerned. The IB develops all of it courses through a fully collaborative process with educators and subject experts, but in the case of an SBS the proposing school becomes the main partner and takes the role of host school for the course. The question that was raised from the very beginning was how this course would be different from the three existing IB DP studies in language and literature courses: language A: language and literature, language A: literature, and the interdisciplinary literature and performance course. The emphasis on the production of literary text – an emphasis which is absent in the language A courses – made it clear that this course had a sound footing in the arts.

Every writer is first a reader, though, and this made the design team wonder if what was being considered here was an interdisciplinary course, connecting the interaction of a reader with literature with the production of literature which that same reader embarks on when engaging in writing. However, it soon became evident to the team that what was at the core of this course was the writer and the writing process. This seemed to situate the course firmly and exclusively in the arts group. Texts by other writers would of course still have a place in this course, but not with the aim of the students' demonstrating understanding, interpretation, analysis and evaluation of those texts – as the existing courses would aim at – but only to demonstrate the creative and productive interaction of a writer with other texts to give rise to his or her own texts, absorbing, transforming or moulding existing material to suit his or her expressive needs and purposes.

A dialogical process of curriculum development

Developing a course which could be adopted by any other IB school globally required SOTA to take the challenge to share what was already offered in their school in the field of literary arts and transform it in order to design a flexible curriculum which could potentially be implemented in different global contexts and cultures, with a valid and reliable assessment model to assess a range of literary arts works on a global scale.

International mindedness, critical thinking and student agency have been guiding principles for the development of this course. These principles, and how they would manifest in the new course, fueled a continuous dialogue between IB staff and SOTA. In regular development meetings which were held over the space of two years, the IB and SOTA produced a draft of the guide that gave shape to the new course. An external review report from an academic expert has provided crucial feedback and consultations with colleagues beyond the core development teams both within IB and at SOTA have kept the project in line both with the school needs and with the requirements that the IB sets for its DP courses.

The process of development of the course involved productive discussions to match the teaching and learning practices of literary arts and their implementation at SOTA with the most recent approaches to arts curriculum and assessment design at the IB. This implied, for example, the broadening of the initial school proposal so that their preferences for particular literary forms would not preclude other schools in different contexts from allowing their students to explore and engage in the practice of creative writing from different angles.

SOTA and the IB agreed that the course should move away from a linear approach to the creative process and that it should enable students to learn through cognitive, metacognitive and affective skills. These two objectives inspired the identification of the three core areas of the course. The experience of teaching literary arts at SOTA acted in this way as the incubator for a course with creative practice at its core.

The design of the assessment model for an SBS is where the IB more significantly supports the school who proposes a new course and this has been the case also with SOTA, even if every detail of the assessment model has been discussed and refined together. The global scale of IB assessment and the standards of an international certification pose challenges to the design of the assessment tools in terms of rigour, reliability, fairness and manageability which would not be the same in a local context and therefore need to be modelled on established IB principles and practices.

An iterative and dynamic cycle of refinement through workshopping has provided the creative space for the design of this course: the course objectives, the taught curriculum and the summative assessment tasks were drafted as a result of this cycle which aimed at making them easy to understand

and use across the global IB community of teachers, students and examiners. The creative process the team engaged in was not in this sense very different from the one students will be invited to embark on when creating their literary arts works: an iterative, dynamic, creative endeavor informed by collaboration, and intended to open up many possibilities.

The outcome: the literary arts course

The resulting literary arts course is a creative practice-based course that fosters students' creative writing practice and shapes their identities as writers. Through cycles of inquiry, literary arts students will develop relevant and authentic understanding of the literary arts, finding creative ways to approach and express the world around them. It was decided that the course should focus on the following core syllabus areas which are linked iteratively:

- Literary arts as creating in context
- Literary arts as craft
- Literary arts as communication

Each of these areas has a distinct focus. Literary arts as creating in context aims at raising an awareness in students about how writing literature does not take place in a vacuum but is situated in a context of the writer's experience of literature and of the world. Literary arts as craft focuses on writing as a process, and on the writer's constant experimentation with forms, techniques and genres to find his or her own voice and style. Literary arts as communication focuses on the writer's interaction with readers, editors and other writers, the feedback that results from it and how this feedback is incorporated into the writing process.

The syllabus does not define, let alone prescribe, a creative process for the literary arts: each student must be free to progressively develop their personal artistic practice during the two years of the course. Art-based inquiry is dynamic and recursive: therefore it is expected that taught activities and practical activities may in some cases only refer to one core area, but most often there will be overlaps given the holistic nature of teaching and learning in the arts.

The course objectives are embedded in the creative practice as inquiry: students will be able to submit evidence against these criteria working across the three core areas of the syllabus. Through a process of backward-design, and by means a careful consideration of the most meaningful aspects of writing which each student must demonstrate engagement with, it was decided that "investigate", "situate", "express" and "refine" would be the four assessment objectives for the course. These objectives will be assessed through three separate tasks linked with core aspects of the literary arts authentic practice.

The assessment objectives were developed considering what were the most specific and significant aspects of the students' experience of learning to be creative writers. The design of the assessment tasks focused on what, in terms of the learning that should take place in the course, it is crucial to see evidence of in the students' work. The assessment tasks were the result of the team considering a number of central questions: what competencies should each student acquire and demonstrate? How could these be assessed in a reliable, rigorous, fair and manageable way, without prescribing a fixed approach to the creative writing practice and honouring the holistic aspect of a creative course instead? How could the learning experience and the summative assessment tasks be connected in a meaningful way?

It was clear that the assessment objectives for the course should parallel, reflect and be deeply embedded in the creative practice – the clearest way in which to achieve this seemed to be by identifying them through a series of verbs: 'investigate', 'situate', 'express' and 'refine' and by using terms from the Bloom's taxonomy to define the levels of achievement.

The objectives are clearly defined in the guide and each of the assessment tasks focuses specifically on one of two of these, asking the students to evidence in three separate pieces of coursework different aspects of their holistic artistic experiences. Learning is a cyclical dynamic process, as is the creative process. Formative assessment is an ongoing feature in the learning experience of arts students, while the summative assessment is conducted on curated materials that each student compiles to demonstrate their achievements to match the assessment objectives and the assessment criteria while working holistically across the three core areas of the course.

A central component of the course, and a clear manifestation of the importance of formative assessment, is the literary arts portfolio, where students submit evidence of their investigations and processes of refinement along personal lines of inquiry: they select, extract and curate from the personal writing journal that they maintained all through the two years of the course. In the connection study task, the students situate their writing practice in relation to the work of two authors that they consider particularly significant for their own creations. And in the manuscript task students submit one finished literary work, written in a form of their choice to showcase the text that best express their artistic intentions and their literary competence in preparing the definitive version of a manuscript, ready for publication and consumption by the readers.

Conclusion

The design team's hope is that the course will be implemented in a way that reflects the process of its creation. The literary arts course was created collaboratively, and with the specific interest and needs of a group of students in mind. Students who choose this course should be able to embark on the experience of the creative writing process in a similarly collaborative way, supported by a community of writers and readers who offer feedback and suggest ways forward. In its implementation, the course should also allow the learner the agency to choose freely their own creative paths within their own context as part of a global community: the course should evidence the same level of learner-centredness as the other IB arts courses, and as the one the IB hopes all courses, in all subject areas, will demonstrate.

Acknowledgments

Sabina Sorrentino, the curriculum manager for SBSs, would like to thank SOTA for initiating this exciting process of curriculum design and for their enthusiasm and commitment to this project. She would also like to thank colleagues at IB who closely contributed to this development: Robin Julian and Ryan Joyce, who worked with SOTA in the initial stages of the project, Guillermo Duff for his invaluable contributions as well as Angel Chan and Jenny Gillett for their continuous support and advice.

References

Eisner W.E. (1984) *The Art of Educational Evaluation: A Personal View*. London: ↑Falmer Press Ltd.

International Baccalaureate Organization. (2019) *Language A: literature guide.*

International Baccalaureate Organization. (2018) *School-based syllabuses protocol.*

Myhill, D. (2020) "Report on IB Literary Arts Syllabus Draft"

National Arts Council (2022, Apr 4). *Literary Arts.* https://www.nac.gov.sg/singapore-arts-scene/art-forms/literary-arts

School of the Arts Singapore (2022) *Literary Arts.* https://www.sota.edu.sg/curriculum/curriculum/arts/literary-arts

Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., Palmer, P. (2009) *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education.* Cambridge, Massachusetts: Harvard Graduate School of Education.

The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) (2019). *Subject Benchmark Statement. Creative Writing.* Gloucester: QAA.

Stressors in music education as triggers of physical and mental illnesses

Crismary Ospina Gallego[1], Carlos Eduardo López Giraldo[2], Maria Nuria Lloret Romero[1], Angela Díaz Cadena[4]

[1]Universidad Politècnica de Valencia, España
[2]Universidad de Caldas, Colombia
[3]Universidad de Guayaquil, Ecuador

Abstract

From two important surveys one conducted by the Record Union label (2019), and another conducted by (Musgrave, 2020), it was obtained as a result that 73% of independent musicians suffer symptoms of stress, anxiety, depression, and loneliness. In the case of musicians up to 25 years of age, these figures increase to 80%. Those responsible for this research related 4 of the 8 motives of the study to the feelings that can be generated during a musical competition, or students taking an interpretive academic exam, which generated curiosity about the traditional attitudes of teachers when approaching the teaching of the instrument, which are possibly related to stress, which is the first trigger of anxiety and depression disorders. The secondary effects of teaching attitudes in the teaching of the instrument such as perfectionism, authoritarianism, competitive spirit, and the demand for a rigid technique were evaluated, it was found that these teaching positions generate prolonged stress in students which can result in the development of anxiety disorders, depression, loneliness and other physical illnesses such as focal dystonia.

Keywords: mental health, music education, competition, stress, anxiety.

Elementos estresores en la educación musical, posibles detonantes de enfermedades físicas y mentales

Resumen

De dos encuestas muy importantes una realizada por la discográfica Record Union (2019), y otra realizada por (Musgrave, 2020), se obtuvo como resultado que el 73% de los músicos independientes sufren síntomas de estrés, ansiedad, depresión y soledad. En el caso de los músicos de hasta 25 años estas cifras crecen hasta el 80%. Los responsables de esta investigación relacionaron 4 de los 8 motivos del estudio con los sentimientos que se pueden generar durante un concurso musical, o los alumnos que realizan un examen académico interpretativo, lo que generó curiosidad por las actitudes tradicionales de los profesores a la hora de abordar la enseñanza del instrumento, que posiblemente estén relacionadas con el estrés, el cual es el primer desencadenante de los trastornos de ansiedad y depresión. Se evaluaron los efectos secundarios de las actitudes docentes en la enseñanza del instrumento como el perfeccionismo, el autoritarismo, el espíritu de competencia y la exigencia de una técnica rígida, se encontró que estas posturas docentes generan un estrés prolongado en los alumnos el cual puede resultar en el desarrollo de trastornos de ansiedad, depresión, soledad y otras enfermedades físicas como la distonía focal.

Palabras clave: salud mental, educación musical, competencia, estrés ansiedad.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

El objetivo del estudio consiste en encontrar una relación entre las técnicas tradicionales de enseñanza del instrumento con los altos niveles de estrés en los músicos. Algunas hipótesis en las que los autores se basaron fueron las siguientes

- ¿Podría el estrés prolongado causar ansiedad y depresión en los músicos?
- ¿Podría el autoritarismo generar soledad en músicos resultando en depresión?
- Cuáles son los efectos secundarios de tener rigidez en la técnica
- Cuáles son los efectos secundarios de ser perfeccionista en la música
- Cuáles son los efectos secundarios del espíritu de competencia en la música

Metodología

Buscar puntos de conexión entre estrés ansiedad depresión y soledad, también conocer cuáles son los efectos secundarios de las siguientes metodologías de enseñanza: técnica rígida, perfeccionismo, autoritarismo y espíritu de competencia; La información se buscó en artículos científicos, páginas de colectivos de expertos en el tema, realizando entrevistas acerca del tema, y obteniendo información de entrevistas ya existentes

Segundo se listaron las prácticas metodológicas más tradicionales para la enseñanza de instrumento, se eligieron las siguientes: rigidez en la técnica, autoritarismo, perfeccionismo, y espíritu de competencia; A partir de estas 4 actitudes tradicionales heredadas a través de generación en generación de profesores, se analizan en estudios, artículos, entrevistas, y en páginas de colectivos de profesionales los efectos secundarios de estas prácticas educativas para conseguir relacionar estas metodologías al estrés generalizado que experimentan los músicos jóvenes.

Resultados

Relación entre estrés, ansiedad, depresión y soledad

El estudio arrojo que elevados niveles de estrés durante mucho tiempo pueden causar ansiedad y depresión; El colectivo de doctores de Mayo-Clinic ha asociado el estrés como uno de los principales riesgos para sufrir ansiedad; Científicos de la Universidad de Washington explican cómo un grado severo de estrés afecta a la liberación del neurotransmisor dopamina en el núcleo accumbens, una región del cerebro relacionada con la recompensa y el placer (Julia *et al*., 2012), al reducirse el nivel de dopamina en el cerebro se produce la depresión.

Doménech (2019) determina que la probabilidad de que una persona que vive en situación de soledad desarrolle una depresión es cinco veces mayor que una que no tiene este tipo de sentimiento, así mismo concluye que la red social, la soledad, el trastorno de ansiedad generalizada y el trastorno de depresión mayor están interrelacionados.

Autoritarismo y soledad

Autoritarismo es sometimiento absoluto a la autoridad (Oxford, 2022) ejercida por el profesor, también llamado abuso de poder, violencia psicológica, o asimetría de poder hacia el alumno. Los estudiantes ven esta figura de poder del director o profesor de instrumento con ojos de cuidado, respeto, protección, integración psicológica o espiritual. En realidad, hay una asimetría de poder como una condición de vulnerabilidad de una persona ante otra, mientras mayor es la asimetría de poder, mayor es la posibilidad de alteración, y asimismo, mayor es la responsabilidad de quien actúa (Murillo, 2020).

El colectivo de psicólogos SOMOS de Madrid ha relacionado el maltrato psicológico al abandono de las actividades que se disfrutaban, aislamiento social, abandono de amistades y circulo social y familiar, desvalorización y culpabilidad, asociando los métodos autoritarios a la soledad y al incremento por 5 veces en resultar en una posible depresión a futuro.

Perfeccionismo

Uno de los investigadores que intervinieron en este estudio sufre de distonía y desde su experiencia y conocimiento del tema comparte que ser psicorigido con el estudio de su instrumento, así como exigirse a sí mismo perfección en la interpretación, llevó a su sistema nervioso a un nivel de estrés tan alto que al momento de enfrentarse con el instrumento se bloquea inconscientemente y los dedos no responden como el esperaría, fue diagnosticado con la enfermedad distonía focal.

La distonía focal o calambre del músico afecta a uno de cada doscientos músicos (Nutt *et al*., 1988) suele ser una afección sensorio-motora indolora que afecta a la coordinación de la mano, los dedos y músculos oro-faciales, la distonía focal comienza en las últimas etapas de la educación musical, normalmente durante los últimos años académicos o durante el ejercicio profesional a tiempo completo, está asociada con factores de estrés, coincidiendo con períodos de práctica intensiva y estrés profesional (por ejemplo, conciertos o exámenes), los pacientes suelen notar movimientos incontrolados, dificultad de movimiento o tensión en la parte del cuerpo más ejercitada (Schuele & Lederman, 2004).

Rigidez en la técnica

La forma de abordar el aprendizaje del alumno facilita la aparición de dolores en la interpretación por ser psicorigidos, por no tener herramientas pedagógicas para los dolores y por no atender la individualidad de cada estudiante (Llobert, 2010); Cada persona tiene su postura que le da más rendimiento desde su individualidad, a veces los profesores entienden que existe una única postura y esa es la que funciona, y que los alumnos que no adopten esa posición no valen como instrumentistas, o no han estudiado suficientemente bien, cuando los estudiantes intentan forzar esta posición aparecen las molestias, el dolor y en casos más graves la distonía. (Jaume Rosset, 2019)

Los profesores han sido formados también de esta forma y esta problemática se transmite de generación en generación, actualmente intentan solucionar poniendo profesores de técnicas corporales, como técnica Alexander, pero estas no se integran en la técnica del instrumento.

Espíritu de competencia

Los partidarios de la competencia como método pedagógico se enfocan en el aumento de la motivación de los estudiantes, la autoestima, el rendimiento, la calidad musical, el espíritu de grupo y la responsabilidad del educador musical como resultado de la competencia (Jhonson, 2010) .

Los críticos de la competencia en espacios musicales opinan que muchos profesores ponen demasiada atención en la mentalidad de “ganar a toda costa”, destinan mucho tiempo a las obras de concurso, descuidando el plan de estudios integral y se basan en la evaluación subjetiva del rendimiento de los estudiantes (Rohrer, 2002) ponen énfasis en factores incontrolables, como la capacidad natural, la suerte y la dificultad (Weiner, 1979).

Se ha encontrado riesgos en la competencia musical en el aula, que afectan la salud psicológica y fisiológica y son en mayoritariamente negativos; (Rosenau, 2003): Baja autoestima (Rubinstein, 1977), estrés, ansiedad y ritmos cardíacos hasta niveles peligrosos (Fenici *et al.,* 1999), estrés académico que reduce la eficacia del sistema inmunitario (Jemmott *et al.,* 1983), mayores niveles de

testosterona y agresión (Ares & Babbitt, 1974; Mazur *et al.,* 1992; Rocha & Rogers, 1976) los objetivos de logro mutuamente excluyentes promueven la agresión, la ira, el miedo e incluso el odio. El éxito de uno requiere el fracaso de otro (Kohn, 1992) y Sofocan la creatividad en los entornos educativos (Amabile,1982).

Conclusiones

- Se encontró relación directa entre el estrés prolongado y el trastorno de ansiedad
- Se encontró relación directa entre el estrés prolongado y la depresión.
- Se encontró que la soledad podría ser causada por una relación de poder autoritaria causando aislamiento, resultando en soledad incrementando por 5 las posibilidades de contraer depresión.
- Se encontró que el perfeccionismo genera un nivel de estrés en el cerebro tan alto que puede llegar subconscientemente a bloquear la experiencia con el instrumento somatizando enfermedades como distonía focal.
- Se encontró relación entre el espíritu de competencia y estrés, causando baja autoestima, ritmos cardiacos a niveles peligrosos, reducción de eficacia del sistema inmunitario, mayor testosterona y agresividad.
- Se encontró relación entre la rigidez en la técnica, dolor y estrés.
- Los factores estudiados en el estudio se pueden considerar estresores de los intérpretes.

Referencias

Domènech, J., Mundó, J., Haro, J.H., Rubio, M. (2019). Ansiedad, depresión, soledad y red social en las personas mayores: Asociaciones longitudinales de la agencia de estudio longitudinal irlandesa (TILDA), *Journal of affective disorders, Elsevier 246*,, 82-88. Recuperado de: https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=72GDmu4AAAAJ&citation_for_view=72GDmu4AAAAJ:ufrVoPGSRksC

Fenici, R. Ruggieri, M. Brisinda, D., Fenici, P. (1999). Adaptación cardiovascular durante el tiro con pistola de acción. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness, 39*, 259-66.

Llobeta, R. Candiab, V. Fábregas Molasa, S. D., Rosine´s, D., Cubellsa, I., Pascual, L. (2009). *E*l reto de diagnosticar la distonía focal de la mano en los músicos. *European Journal of Neurology, 16,* 864–86.

Jemmott, M., John B., Borysenko, Chapman, B., Borysenko, J., McClelland, Meyer., D., Benson, H. (1983). Estrés académico, motivación de poder y disminución de la tasa de secreción de inmunoglobulina a secretoria salival. *The Lancet, 321*(8339), 1400-1402. ISSN 0140-6736. doi: https://doi.org/10.1016/S0140-6736(83)92354-1

Kohn, A. (1992). *Los argumentos contra la competencia*. NewYork: Houghton, Mifflin.

Lemos, J., Wanat, J., Smith. Reyes, A., Hollon, E., Bockstaele, V., Chavkin, C., Phillips, E. (s.f.). *El estrés severo hace que la CRT del núcleo accumbens pase de ser apetitiva a aversiva*. Nature. Doi:10.1038/nature11436

Mayo clinic, *Trastornos de ansiedad.* Recuperado de: https://www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/anxiety/symptoms-causes/syc-20350961

Musgrave, G., Gross, S.A. (2020). *Can Music Make You Sick? Medir el precio de la ambición musical.* University of Westminster Press. DOI: https://doi.org/10.16997/book43

Record union. (2020). *El 73% de los creadores de música independientes padecen síntomas de enfermedad mental* [online]. Recuperado de: https://the73percent.com/

Rocha, R., Rogers, R. W. (1976). *Ares y Babbitt en el aula: Efectos de la competencia y la recompensa en la agresividad de los niños*. *Journal of Personality and Social Psychology, 33*(5), 588–593. doi: https://doi.org/10.1037/0022-3514.33.5.588

Rohrer, T. P. (2002). *El debate sobre la competencia en la música en el siglo XX.* Update: *Applications of Research in Music Education, 21*(1).

Rosenau, P. V. (2003). El paradigma de la competencia: El romance de Estados Unidos con el conflicto, la competencia y el comercio. New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Rosset Llobet, J. *El cuerpo del músico: manual de mantenimiento para un máximo rendimiento* editorial. Paidotribo Badalona ISBN 9788499100333

Rubinstein, R. P. (1977). *Cambios en la autoestima y la ansiedad en campamentos competitivos y campamentos no competitivos.* The Journal of Social Psychology, 102, 55-57.

Weiner, B. (1979). *Una teoría de la motivación para algunas experiencias en el aula. Journal of Educational Psychology, 71*(1*),* 3–25. doi: https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3

Towards a critical review of the adoption of the concept of media art in the context of higher arts education in Spain

David Lima Guerrero
Universidad Complutense de Madrid, España

Abstract
The adoption of media art as a conceptual construction referring to a set of artistic practices developed in the context of new technologies has been widely accepted internationally in the academic and institutional fields linked to higher arts education. Its incorporation, both in English and in some of its translations, has been partial in territorial spheres such as Spain, and reveals ideological patterns of diverse origin with direct implications in the way educational structures and programmes are approached. This paper makes visible some of the thematic focuses linked to this and reflects on the need to carry out a critical analysis of them for their application in the context of higher arts education in Spain.

Keywords: media art education, Spanish higher arts education, media art as conceptual construction.

Hacia una revisión crítica de la adopción del concepto de media art en el contexto de la educación artística superior en España

Resumen
La adopción del media art como construcción conceptual referida a un conjunto de prácticas artísticas desarrolladas en el contexto de las nuevas tecnologías cuenta internacionalmente con una dilatada aceptación en los campos teórico e institucional vinculados a la educación artística superior. Su incorporación, tanto en lengua inglesa como en alguna de sus traducciones, ha sido parcial en ámbitos territoriales como el español y revela patrones ideológicos de diverso origen con implicaciones directas en la manera de plantear las estructuras y los programas educativos. En este trabajo se visibilizan algunos de los focos temáticos vinculados a ello y se reflexiona sobre la necesidad de realizar un análisis crítico de los mismos para su aplicación en el contexto de la educación artística superior en España.

Palabras clave: educación en media art, educación artística superior española, media art como construcción conceptual.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

A lo largo de las últimas décadas se ha desarrollado a escala internacional un amplio espectro de producción académica centrada en el binomio existente entre el concepto de media art (o new media art) y su integración en el marco de la educación artística superior. En el ámbito institucional, son numerosos los casos en los que se ha adoptado para referirse a una "nueva" área de producción artística que engloba prácticas y temáticas procedentes de distitintas disciplinas. La dificultad para encontrar una definición con consenso y la continua actualización y transformación que se da en el contexto real de estas prácticas no han impedido que haya permeado en gran cantidad de discursos y estructuras institucionales y que se haya propuesto con frecuencia como forma idónea para referirse al campo al que alude. Sin embargo, es también amplio el número de marcos territoriales donde esta adscripción terminológica y conceptual no se ha producido o lo ha hecho de forma parcial o irregular.

En el caso de España, una exploración inicial revela que su adopción ha sido relativa y con tendencia a ser minoritaria. Con frecuencia, en este contexto se ha escogido la forma en lengua inglesa para referirse al concepto, y en los casos donde se ha procedido a su traducción al español, como ocurre ampliamente en el ámbito hispanoamericano, ha habido dificultad para establecer una correspondencia semántica con aquella de origen, además de diferentes interpretaciones, como "arte medial" o "arte de los nuevos medios". El concepto, en España, aparece integrado, sin embargo, en varios escenarios, como el ámbito de las bellas artes en varios textos de referencia sobre la mejora de la calidad educativa en el país (Parralo et al., 2004), la denominación de instituciones de relevancia central en el área, como el Archivo Español de Media Art (AEMA), la producción académica (Castrillo, 2014; Soares de Castro, 2013) o numerosos programas de estudios desarrollados para varios cursos a lo largo del mapa estatal.

Tanto en relación con la inercia que se siga en un futuro próximo como para acceder a la comprensión del fenómeno durante las últimas décadas, se estima necesario un corpus de investigaciones en el ámbito español que ahonden de forma crítica en la genealogía de su uso y en las variables que lo vertebran en el marco de las ideologías, la evolución de las instituciones y las políticas educativas implicadas según cada contexto local. ¿Qué hay detrás de los discursos que han abogado hasta la actualidad por su adopción conceptual y terminológica con respecto a otras? En los contextos institucionales y políticas educativas que lo adoptan, ¿cuáles son las ideologías y concepciones en torno al papel de la educación artística en el contexto socioeconómico específico y cuáles son las consecuencias de ello en la estructuración de la institución educativa? ¿Qué implicaciones y consecuencias estructurales genera su uso? ¿A qué se debe que su utilización aparezca con más frecuencia en el marco educativo de las artes visuales y con escasa aparición en el de las artes sonoras? A través de esta contribución, se plantean interrogantes y reflexiones emparentadas, y se sitúan en el foco de análisis crítico algunas de las cuestiones implicadas en la aproximación a ellas.

Un acercamiento cauteloso al concepto de media art: ¿fenómeno consolidado o construcción conceptual provisional?

En las últimas dos décadas del siglo pasado tuvo lugar el asentamiento del concepto de media art como forma de referirse a un campo de estudio y práctica artística con numerosos antecedentes que iba cobrando relevancia central en diferentes núcleos de la comunidad internacional. En el marco del comienzo del camino hacia la globalización digital y de la generalización del uso del ordenador personal para el ciudadano medio, el cruce entre disciplinas, medios y formatos dio lugar a un corpus de intentos categorizadores y clasificatorios que, partiendo de un cruce conceptual interdisciplinar encontraban frecuentemente en el media art una forma provisional de dirigirse a una nueva dimensión

de producción artística basada en la relación con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Numerosas aportaciones consideradas hoy centrales en la genealogía teórica sobre el área, pusieron el acento en el uso de dichas innovaciones bajo un enfoque crítico y experimental (Jana & Tribe, 2009) que diferenciaría a estas prácticas artísticas de otras áreas ubicadas en la intersección entre estética, creatividad y tecnología. La aparición del concepto irrumpió en el contexto de aparición teórica de los *new media*, aquellos medios identificados en el seno de las tecnologías de la información y la comunicación en torno a los que se argumentaba un cambio de paradigma en las sociedades contemporáneas y un viraje hacia el enorme impacto que supondría la entrada de lo digital en la vida cotidiana (Manovich, 2005).

Una aportación teórica imprescindible en torno al media art y la educación artística superior ha sido la línea de investigación que ha desarrollado Freire (2017). A través de un análisis crítico del discurso sustentado en la teoría foucaultiana sobre la producción académica desarrollada en torno a este campo temático, realizó una identificación y análisis de las principales líneas discursivas desarrolladas desde 1980 hasta 2017. Su aportación es una referencia clave en el abordaje de estudios sobre la integración del media art en los contextos locales de educación artística superior y aunque su estudio se limitó al análisis de publicaciones del contexto lingüístico anglosajón, constituye un corpus fundamental para la generación de categorías preexistentes para investigaciones en otros contextos educativos en los que se haya dado un proceso de integración del concepto de media art a las estructuras educativas, con mayor o menor nivel de integración, como a ocurrido hasta el presente en el marco español. Como ha afirmado la autora, se trata de una construcción conceptual y terminológica que no se refiere a un espacio u objeto fijo de análisis, con una definición estable a lo largo del tiempo. Freire aporta una definición flexible: “el campo emergió en la confluencia de diferentes prácticas y disciplinas, y abarca géneros que exploran los nuevos medios tecnológicos, pero también elementos de los antiguos medios y que exploran aproximaciones estéticas no exploradas hasta el momento. Se trata de un área con prácticas divididas y situadas en múltiples taxonomías y términos, cuya evolución permanece en actualización y transformación” (Ibíd., p. 74). La investigadora establece una argumentación en torno a la adopción de “media art” como concepto utilizado a la hora de referirse a estas prácticas, argumentando que “abarca la suma de prácticas teóricas y creativas con delimitaciones flexibles, además de no excluir las inclinaciones, terminologías taxonómicas y conceptuales procedentes de todos los marcos disciplinares de la producción de los campos académica y artístico” (Ibíd., p. 75).

Los problemas para alcanzar un consenso, ya no solo terminológico, sino conceptual, siguen siendo de absoluta actualidad, tanto en el marco más general como en el de las aproximaciones taxonómicas dentro de cada área. A pesar de la puesta en duda de la utilidad práctica de establecer disquisiciones categóricas para el desarrollo en sí de las prácticas artísticas (Costa, 2010), la adscripción a una forma de aproximación u otra, tanto en el ámbito teórico como práctico, ha producido, en cada contexto territorial de la comunidad artística educativa, y a pesar de la existencia de una interconexión derivada de su carácter global intrínseco, diferentes maneras de entender y estructurar la educación dedicada a formar en este área.

La adopción del media art como reflejo de afiliaciones ideológicas contextuales en el ámbito de las instituciones de educación superior

Como visibilizó Freire (2017), un análisis crítico de los temas extraídos en los discursos en torno al media art y la educación lleva a identificar determinados patrones que materializan, muchas veces tras un desapercibido proceso de normalización, determinados rasgos de ideologías socioeconómicas, más concretamente y en el caso de las instituciones universitarias occidentales, de las corrientes neolibe-

rales; tal es el caso de las concepciones sobre: creatividad, innovación, interdisciplinariedad, emprendimiento e incorporación de formas personalizadas en el aprendizaje. Por otro lado, la existencia de distintas afiliaciones conceptuales a la hora de referirse a este conjunto de prácticas artísticas lleva a plantearse cuáles han sido las razones y los condicionantes contextuales que han conducido a ello en cada caso institucional. En el marco preliminar de la investigación que originó esta contribución, llamó la atención la frecuente ausencia del uso del concepto de media art en el área de las artes sonoras, a pesar de que frecuentemente se incluye el arte sonoro desarrollado con nuevos medios tecnológicos, y particularmente los digitales, en las propuestas de su definición.

En el caso español, la alegación de la necesidad de un "ecosistema propio" (Vieites, 2020), entre otras razones, ha conducido a que las enseñanzas artísticas, a excepción de las bellas artes, hayan permanecido fuera de la universidad. Esta situación constituye una relación entre variables susceptible de ser estudiada, ya que una exploración superficial permite observar que es en el marco de la universidad donde se identifican casos en los que se ha asumido esta delimitación conceptual a la hora de desarrollar los planes de estudios.

En otro orden, la educación artística en España lleva experimentando cambios profundos en las últimas décadas y buena parte de ellos guardan relación con el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (García, 2014). Aunque la implementación en los niveles de concreción de dicho proceso se dio por completada, es necesario un análisis crítico del estado de su filtración a lo largo de cada ramificación implicada en la educación artística superior. Un capítulo pendiente correspondería al abordaje de un estudio crítico sobre el proceso de adaptación de los elementos del currículo a la actualidad de las prácticas artísticas desarrolladas con el uso de las tecnologías digitales. La presencia o ausencia del media art como afiliación conceptual debería ser situada como variable en esa misma línea.

Freire (2017, pp. 67-70) señaló que, como referencia en el contexto internacional, el escenario europeo continúa teniendo una irrefutable influencia en los modelos educativos del media art. Desde una perspectiva histórica, su revisión sitúa en el punto de mira diferentes anclas de referencia que ubican como antecedentes de este campo entre los que destacan: la intersección dada a mediados del siglo XIX entre arte, tecnología y arte utilitario con fines industriales; el surgimiento de la escuela de la Bauhaus como referencia indispensable para los modelos de educación artística posteriores; la aparición de los primeros programas de arte computacional y digital como la forma más frecuente de itinerario formativo en sus primeros años; la creación del programa "Sistemas Generativos", puesto en marcha en 1970 por Sonia Landy Sheridan en la Escuela del Instituto de Arte de Chicago, con influencia de experiencias anteriores en varios países (centros para artistas, creación de redes, institutos universitarios y laboratorios puestos en marcha desde el sector público) y cuyos rasgos han permanecido en propuestas de actualización de los programas de estudios hasta la actualidad (conexiones entre la industria y el ecosistema educativo e intercambios entre artistas, científicos y gestores en la industria, entre otros); la llegada de las escuelas de artes a los estándares de educación superior en las décadas de los 80 y 90; o el asentamiento generalizado en Europa del surgimiento de programas centrados en la práctica artística en la que se integraría el uso de los "nuevos" medios tecnológicos.

En los estudios que han abordado la misión de la universidad en las sociedades postindustriales en Occidente ha destacado la preocupación por un viraje, desde las últimas etapas de la Guerra Fría, desde lo social hacia el cumplimiento de expectativas productivas dentro de las industrias (Scott, 2006). A consecuencia de ello se han dado varios fenómenos en los que el papel de las artes en la universidad y sus posibles interconexiones con otras áreas se ven afectados, como el favorecimiento de determinadas especialidades más orientadas de forma directa al desarrollo industrial y a los intereses comerciales que otras. Los modelos de educación STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts y*

Mathematics), que suponen un desafío para el desarrollo de relaciones interdisciplinares productivas (Carter et al., 2021)STEAM practices have gained attention in Higher Education (HE guardarían una relación desde varias perspectivas con dichos fenómenos, asumiendo las implicaciones de transformación estructural que se pudieran dar dentro de las instituciones para abordar la consecución de estos modelos educativos, las dificultades para conciliar marcos metodológicos que podrían entrar en conflicto entre sí y el papel de la educación artística y el media art en ellas. Lo mismo sucede con aquellos contextos en los que las áreas dedicadas al estudio de la comunicación se han hecho converger con las de artes, en el marco de las universidades. De acuerdo con las conclusiones que Freire obtuvo (2017, pp. 219-221), aunque las apelaciones a la interdisciplinariedad en el marco del media art, a la intersección entre arte, ciencia y tecnología han sido frecuentes y siguen dando continuas propuestas con distintos equilibrios, como puede verse en Kong (2020), la universidad ha encontrado grandes dificultades para poner en práctica estas ideas.

Junto a estas líneas temáticas, las conclusiones de Freire (2017) sugieren una revisión de planteamientos que aluden a un amplio espectro de focos susceptibles de análisis en relación con el problema planteado. Entre otros, se pueden enunciar: la propia resistencia en las prácticas artísticas a las fronteras de separación entre disciplinas y sus consecuencias en la estructuración de las áreas en las instituciones educativas; la conciliación de prácticas correspondientes a las artes tradicionales y la necesidad de interconexión y diálogo con las “nuevas”; la falta de perspectiva crítica en la comunidad docente o bien de producción teórica asociada ante los modelos adoptados derivados de las ideologías institucionales; la perpetuación sin actualizaciones de pedagogías y concepciones filosóficas ocultas heredadas del contexto de las artes tradicionales; el problema de la jerarquía entre disciplinas dentro de las instituciones; y la falta de equilibrio entre la formación técnica requerida para el uso de las tecnologías implicadas y la formación estética y crítica necesaria para aplicarlas a las necesidades de los contextos culturales contemporáneos. En el contexto español, cobraría especial importancia una aproximación a las dificultades de actualización e innovación curricular derivadas de la existencia de diferentes modelos en los que se encuentra comprendida la educación superior artística en España, esto es, las diferentes autonomías que presenta el modelo universitario y aquel desarrollado bajo las denominadas Enseñanzas de Régimen Especial en los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores.

Conclusiones

El media art es una construcción conceptual con un fuerte respaldo teórico y una presencia consolidada en el marco institucional internacional. Su adopción, sin embargo, que ha sido parcial en contextos de educación artística superior como el de España, sugiere patrones específicos a la hora de concebir las estructuras educativas y el papel de la institución en su marco socioeconómico que deben ser analizados desde un enfoque crítico. El enfoque conceptual que presenta el campo del media art posee numerosos antecedentes históricos en el ámbito internacional y causas específicas que deben ser observadas desde las especificidades que presenta el contexto educativo español, que ha presentado en los últimos años numerosas transformaciones derivadas de su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y presenta limitaciones propias relacionadas con las diferencias de autonomía entre el modelo universitario y el de los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores, entre otras.

Referencias

Carter, C. E., Barnett, H., Burns, K., Cohen, N., Durall, E., Lordick, D., Nack, F., Newman, A., Ussher, S. (2021). Defining STEAM Approaches for Higher Education. *European Journal of STEM Education*, *6*(1). Recuperado de: https://eric.ed.gov/?id=EJ1327562

Castrillo, C. (2014). Presentación Monográfico Media Art. *Revista ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, *12*(1). doi: https://doi.org/10.7195/ri14.v12i2.734

Costa, J. M. (2010). Arte Sonoro. *EXIT Express*, *54*.

Freire, M. (2017). *What is new in new media art education? A critical discourse analysis of the mythologies of media art education at the university* [Phd, Concordia University]. Recuperado de: https://spectrum.library.concordia.ca/983109/

García, V. P. (2014). El proceso de adaptación de los Estudios Superiores de música en España al espacio europeo de Educación Superior. *Artseduca*, *7*, 1-21.

Jana, R., Tribe, M. (2009). *New Media Art*. Taschen America, LLC.

Kong, Z. (2020). *Exploration of Curriculum Reform of Digital Media Art Specialty Under Interdisciplinary Background*. 223-226. doi: https://doi.org/10.2991/assehr.k.191221.052

Manovich, Lev. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación: La imagen en la era digital*. Paidós.

Parralo, M., Alvarez Junco, M., Ramos, A., Sixto, R., González, E., Contreras, J., Sol, V., Pérez, E., Barón, V., Pons, M., Hernández, J., Barcia, I., Dopico, L., García, M., Andreu, C., Cerdà, J., Blanch, T., Calvera, A., García, S., Ray, A. (2004). *„Libro Blanco para el Diseño de Titulaciones en Bellas Artes", ["White Book for the Design of Fine Arrts Degrees"].*

Scott, J. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. *The Journal of Higher Education*, *77*, 1-39. doi: https://doi.org/10.1353/jhe.2006.0007

Soares de Castro, G. E. (2013). *New Media Art: Taxonomía de las Prácticas Artísticas en el Contexto de las Tecnologías Digitales* [Tesis doctoral no publicada], Universitat Politècnica de València. Recuperado de: https://riunet.upv.es/handle/10251/33397

Vieites, M. F. (2020). Las enseñanzas artísticas superiores en la ordenación educativa en España. Una visión crítica. *Foro de Educación*, *18*(1), 209-232. doi: https://doi.org/10.14516/fde.676

Visualization as an intergenerational link in distance learning

Zdenko Mikša[1], Sonja Vuk[2]
[1]MA in Art Education
[2]Associate professor at Art Education Department, Academy of Fine Arts, University of Zagreb, Croatia

Abstract
The learning process still often boils down to the reproduction of information. Most teaching content in schools is learned without understanding and quickly forgotten. This approach creates resistance to learning in the long run and makes it demanding to acquire new knowledge and skills. Therefore, a program for learning and remembering through visualization was developed. The research conducted with this program addressed the possibilities of combining teaching with visualization and developing creative thinking. Inclusion of different age groups was necessary since the focus is on lifelong learning. The aim was to create a simple and effective comprehensive program that focuses on mnemonics, methods to promote creativity, and drawing assignments. The program is published on YouTube and includes animated learning videos accompanied by tasks. Users can find links to these tasks in the video descriptions since they are part of the Genially and Quiz Maker websites. The program proved to be effective, but due to the volume of work, some research participants had a problem with motivation. Nevertheless, participants who completed the research achieved satisfactory results.

Keywords: creative thinking, distance learning, digital technologies, mnemonic techniques, visualization.

La visualización como vínculo intergeneracional en la educación a distancia

Resumen
El proceso de aprendizaje todavía se reduce a menudo a la reproducción de información. La mayor parte del contenido de la enseñanza en las escuelas se aprende sin comprender y se olvida rápidamente. Este enfoque crea resistencia al aprendizaje a largo plazo y hace que sea exigente adquirir nuevos conocimientos y habilidades. Por lo tanto, se desarrolló un programa para aprender y recordar a través de la visualización. La investigación realizada con este programa abordó las posibilidades de combinar la enseñanza con la visualización y desarrollar el pensamiento creativo. Era necesaria la inclusión de diferentes grupos de edad, ya que la atención se centra en el aprendizaje permanente. El objetivo era crear un programa integral simple y efectivo que se centre en mnemónicos, métodos para promover la creatividad y tareas de dibujo. El programa está publicado en YouTube e incluye videos de aprendizaje animados acompañados de tareas. Los usuarios pueden encontrar enlaces a estas tareas en las descripciones de los videos ya que forman parte de los sitios web de Genially y Quiz Maker. El programa demostró ser efectivo, pero debido al volumen de trabajo, algunos participantes de la investigación tuvieron problemas de motivación. Sin embargo, los participantes que completaron la investigación lograron resultados satisfactorios.

Palabras clave: pensamiento creativo, educación a distancia, tecnologías digitales, técnicas mnemotécnicas, visualización.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introduction

It is impossible to know what knowledge will be crucial in the future, so it is necessary to acquire practical learning skills. Research such as PISA or PIAAC shows a consistently high proportion of young people and adults with inadequate basic learning skills (European Commission, 2018). People need to learn how to study efficiently to be competitive in the labor market, avoid social exclusion, and be capable of lifelong learning. The following steps can help throughout the process:

- Three key factors are identified for distance learning: technology as Internet availability, ease of access, and user interface design (Volerey and Lord, 2000).
- Alternative approaches to mnemonics: combining them with other learning techniques and treating mnemonics as an aid to memorizing fragments of information (Bellezza, 1983). Many mnemonics rely on the individual's ability to picture a specific image in mind, i.e., visualization. Creativity is also crucial for the successful use of mnemonics to make visualizations easier to place in unusual and memorable contexts (Cioca and Nerişanu, 2020).
- Creativity plays an indispensable role in the learning process, so teaching creativity can simultaneously enhance learning and creative skills (Beghetto, 2016). Studies also show that individuals with significant creative potential have better executive functioning, i.e., creativity is associated with increased attention and speed of information processing in tasks (Bott *et al*. 2014).
- The use of drawing is transferable to other domains, as confirmed by the renewed study (Lyon *et al*., 2013). It indicates the existence of crucial relationships between graphic representation and cognitive development. Graphic intelligence is the ability to use graphic skills, that is, to integrate the use of eye, mind, and hand in solving problems of different kinds and creating efficient products aimed at the production, acquisition, and transfer of knowledge. Understanding graphic skills as a form of intelligence mean focusing on the cognitive process that led to it so that drawing becomes an instrument of thinking. Harnessing the cognitive potential of illustrating can improve didactic approaches at all levels and in all areas of education (Cicalo, 2017).

A developed program exists as a solution for the independent acquisition of learning skills that allows anyone to acquire learning tools through visualization. It is an interpenetration of mnemonics, methods to promote creativity, and drawing tasks.

Methodology

The objectives of the research were to develop a program and examine its effectiveness using a qualitative method. Participants underwent a program consisting of seven videos and six accompanying tasks. Scripts used for learning videos and tasks consisted of learning techniques, memory strategies, and methods to promote creativity.

Participants watched animated instructional videos. After each video, they anonymously solved tasks related to the topics in the video. Researchers posted the videos and the assignments on YouTube and collected the solutions online. Participants solved the memory test and the Guilford test using alternative objects as measurement tools before and after the program. In the memory test, participants had to memorize as many terms as possible from a list of 20 randomly selected words. In Guilford's (1967) test of alternative uses, participants had to indicate as many of them as possible for the given objects (i.e., brick, stapler). Kudrowitz and Dippo (2013) were an inspiration for modeling the test in this study. Participants were allowed to think of as many uses as possible. The instruments used to record participants' passage through the program were: written notes, numerical analysis of responses, drawing tasks, and photo documentation of the drawing tasks.

Participants

The research lasted from the 1st of June to the 1st of August 2021. Distance learning via YouTube, Genially, and Quiz maker was the primary way of conducting the research. The age of participants was in the range of fourteen to sixty-six.

Results

At the beginning of the program, forty-four participants completed the first memory test and the Guilford alternative-use test. Only four participants were able to complete the second memory test and the Guilford alternative-use test at the end of the program.

On Guilford's first test of alternative uses, twenty-three percent of all participants were those who managed to think of at most two alternative uses for the object. Most participants, forty-one percent, were able to think of between three and six alternatives for the item. Around thirty-two percent thought of more than seven and less than ten. Only five percent thought up eleven to fifteen alternative uses. At the end of the study, all participants successfully developed more than two alternative uses for the object. The first twenty-five percent of the participants came up with three to six alternatives. Most participants came up with between seven and ten, while the remaining twenty-five percent came up with fifteen alternative uses for the object.

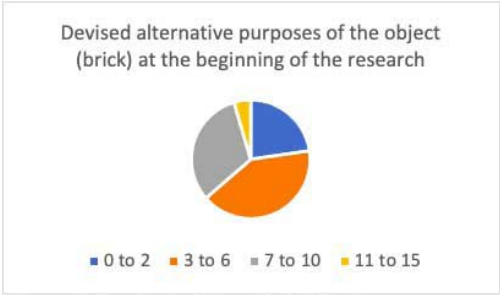


Figure 1. Analysis of the 1st Guilford test

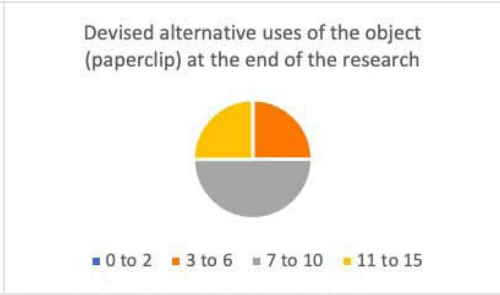


Figure 2. Analysis of the 2nd Guilford test

The results of the first memory test are as follows. Fourteen percent of participants memorized up to three of twenty terms. Moreover, thirty percent of them remembered three to six terms from the list. Eighteen percent were able to memorize seven to ten, and sixteen percent of those memorized eleven to fifteen items. Also, sixteen percent of participants remembered sixteen to nineteen terms, and an unexpected seven percent of participants successfully learned all twenty. The second memory test showed considerable improvements in remembering twenty random terms. Every participant memorized over fifteen of them. The first half of the participants remembered between sixteen and nineteen, and the other half recalled all the given.

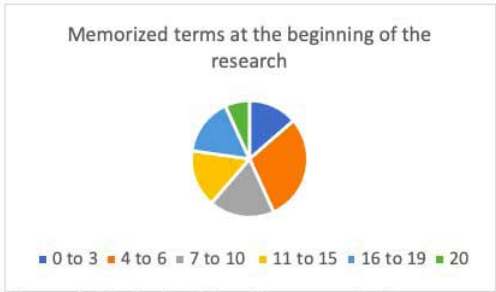


Figure 3. Analysis of the 1st memory test

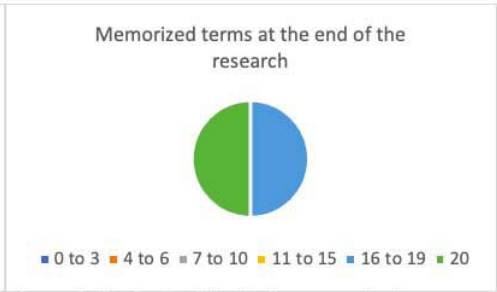


Figure 4. Analysis of the 2nd memory test

The age of researched participants was between ten and sixty. The majority were between twenty and thirty years old, making seventy-five percent of all participants. Nine percent were between sixty and seventy years old. People between ten and twenty years old made-up five percent of participants, as did ones between thirty and forty and fifty and sixty years old. Only two percent were people between forty and fifty years old.

Of all study participants, only those between the ages of twenty and thirty completed the whole learning and memory program, consisting of all program tasks, memory tests, and Guilford tests for alternative uses. Participants aged thirty to forty solved the program up to the fifth task. Next, participants aged sixty to seventy years reached the 3rd task. The youngest ones, aged ten to twenty, stopped solving the program at the 2nd task. The oldest participants, aged forty to sixty, solved only the first memory test and the Guilford test of alternative uses.

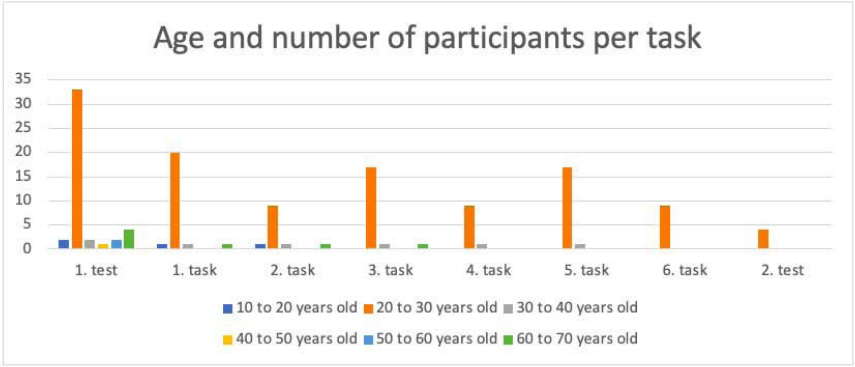


Figure 5. Analysis of the number of research participants per test/task

Discussion and conclusion

The distance learning program successfully teaches within the framework of synthesizing mnemonic techniques with visualization and methods for developing creative thinking. The test results of several research participants who have passed the program confirm its potential effectiveness.

The main problem of the study was the motivation of the participants. The data obtained by observing the process in semi-structured interviews showed a positive perception of the learning videos, but when it came to solving the tasks offered, there was considerable resistance from the participants, which led to a sharp decrease in the number of participants. Between the first memory and alternative use test and the first task, the number of participants plummeted by almost half. There were fewer and fewer solutions that required drawing and thus greater participant engagement. The number of participants at the end decreased by 90.9%, meaning that of the original forty-four participants, only four completed the program. All of them were between twenty and thirty years old. Therefore, we can conclude that members of this age group were best suited for this type of distance learning. Participants between the ages of forty and sixty were the first to drop out of the program. Distance learning and usage of digital technology were perhaps major barriers for them.

If this kind of research gets conducted in the future, the attention should be on encouraging and maintaining participant motivation and simplifying or reducing the scope of the tasks. The improved research could seek to answer the question: How can we promote the engagement of distance learning participants in independent work? Whether the program would be more effective without a time limit should also be considered. Researchers believe that unlimited time would allow more people to participate.

References

Bellezza F. (1983). Mnemonic-device instruction with adults. In G. M. Pressley & J. R. Levin (Eds.), *Cognitive strategy research: Psychological foundations*, New York, NY: Springer-Verlag. (pp. 51-73)

Beghetto, R. A. (2016). Creative Learning: A Fresh Look, *Journal of Cognitive Education and Psychology*, Vol 15, No 1.

Bott, N.,Quintin, E.-M., Saggar, M., Kienitz, E., Royalty, A., Hong, W-Ch. D., Liu, N. Chien, Y-h., Hawthorne, G. Reiss, L. A. (2014). Creativity training enhances goal-directed attention and information processing. *Thinking Skills and Creativity*. 13.

Cicalo, E. (2017). Drawing and Cognition in Learning Graphics and in Graphic Learning, P*roceedings of International and Interdisciplinary Conference IMMAGINI?* Brixen, Italy, Conference Paper

Cioca, L., Nerișanu, R. (2020). Enhancing Creativity: Using Visual Mnemonic Devices in the Teaching Process in Order to Develop Creativity in Students. *Sustainability.* 12.

European Commission (2018). Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2018). *Službeni list Europske unije*. C 189/1.

Guilford, J.P. (1968). Inteligence, Creativity and their Educational Implications. San Diego: Robert R. Knapp.

Kudrowitz, B., Dippo, C. (2013). Evaluating the alternative uses test of creativity. In *Proceedings of the National Conference on Undergraduate Research (NCUR) 2013* (2013 NCUR).

Lyon, P., Letschka, P., Ainsworth, T., Haq, I. (2013). An exploratory study of the potential learning benefits for medical students in collaborative drawing: creativity, reflection and 'critical looking'. *BMC Medical Education* ,13-86.

Volerey, T., Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. *The International Journal of Educational Management*, *14*(5), 216-223.

Gamification in art education as a learning approach to sustainable development

Jelena Bogdanic[1], Sonja Vuk[2]
[1]MA in Art Education
[2]Associate Professor at the Art Education Department, Academy of Fine Arts, University of Zagreb, Croatia

Abstract
The purpose of this research was to examine the attitude of primary school students (age 10) towards environmental protection and to increase their interest for this subject by gamification in art education using virtual game Eco Art Explorer. The game encouraged students to create good habits related to sustainable environmental practice, which was examined through action research in three steps. In first action step was examined students' knowledge on sustainable environmental practice and their personal habits. During the second action step students played a virtual game Eco Art Explorer, and the changes in students' habits after playing the educational game were examined in the third action step. Results of the initial questionnaire confirmed that students show a high understanding of proper waste management. They express dissatisfaction and do not remain indifferent to improperly disposed waste, but they themselves do not participate in the sorting of household waste. After playing the game, the students suggested improvements of the game and showed greater interest of proper waste management. The majority rated the game highly, the average score being 7.6 out of 10. The results of the final questionnaire show higher students' interest for active participation in the sorting of household waste.

Keywords: Art Education, Gamification in Education, Environmental Protection, Personal habits, Virtual game.

La gamificación en la educación artística como enfoque de aprendizaje para el desarrollo sostenible

Resumen
El propósito de esta investigación fue examinar la actitud de los estudiantes de primaria (10 años) hacia la protección del medio ambiente y aumentar su interés por este tema mediante la gamificación en la educación artística utilizando el juego virtual Eco Art Explorer. El juego animó a los estudiantes a crear buenos hábitos relacionados con la práctica ambiental sostenible, que se examinó a través de la investigación-acción en tres pasos. En el primer paso de acción se examinó el conocimiento de los estudiantes sobre prácticas ambientales sostenibles y sus hábitos personales. Durante el segundo paso de acción, los estudiantes jugaron un juego virtual Eco Art Explorer, y los cambios en los hábitos de los estudiantes después de jugar el juego educativo se examinaron en el tercer paso de acción. Los resultados del cuestionario inicial confirmaron que los estudiantes muestran una gran comprensión de la gestión adecuada de residuos. Expresan su descontento y no permanecen indiferentes a los desechos desechados de manera inadecuada, pero ellos mismos no participan en la clasificación de los desechos domésticos. Después de jugar el juego, los estudiantes sugirieron mejoras del juego y mostraron un mayor interés en la gestión adecuada de los residuos. La mayoría valoró muy positivamente el juego, con una puntuación media de 7,6 sobre 10. Los resultados del cuestionario final muestran un mayor interés de los estudiantes por participar activamente en la clasificación de los residuos domésticos.

Palabras clave: Educación Artística, Gamificación en Educación, Protección Ambiental, Hábitos personales, Juego virtual.

Introduction

In contemporary education it is necessary to deal with ecology and preservation of the ecosphere because of human impact on the environment, i.e., the exploitation and destruction of nature in the Anthropocene era. A great responsibility falls on the legislative system of every state in the regulation of environmental policies, but it is up to the individual to recognize personal role in the chain of maintaining own ecosphere. Therefore, it is necessary to learn about sustainable development, which includes three categories of sustainability and their links: environmental, social and economic (MZO, 2019).

The institution of primary school has the main role in forming an individual during the key period of growing up. Teaching tools and methods should prepare the individual for independent and sovereign coping in social constructs and agreed norms of contemporary life. Contemporary students are accustomed to the fast and accessible content by available digital technologies. This habit arose from generational changes in accordance with the dynamics of the complex needs in contemporary life. The child easily uses and articulates complex settings, such as virtual games. During play, the child feels minimal or no negative feelings that sabotage him in performing the act of play. By eliminating negative feelings in simulation of the game, the learning process can become better and more complete. Through the process of playing, the child learns his affinities, creates an image of himself and develops decision-making skills (Huizinga, 1970).

The initial appeal of the game lies in its casual and fun character. In recent decades, the most popular form is virtual game (Bilić and Ljubin Golub, 2011). By consuming and creating the content of the game, the child unconsciously develops own cognitive and motor skills, which can be used in creating contemporary teaching (Hebert, 2018).

Therefore, the gamification is necessary approach in designing the learning process, it includes a participatory approach, collaboration, independent study, teaching dynamics that mimic game dynamics and implementation of direct virtual content such as virtual games (Dicheva and Dichev, 2015).

For the purpose of such an approach to teaching of Art culture subject in primary school, a virtual game Eco Art Explorer was designed, as a tool for students in the fifth grade (10 years) so they can learn more easily about waste sorting and sustainable development.

Methodology

The research was conducted in 2021 in a regular primary school in Zagreb, with 38 students (y 10) in two grades within the Art culture subject, during two teaching hours in each grade as action research in three steps:

- Initial questionnaire checked students' knowledge on environmental protection, personal habits and the initial attitude towards environmental protection.
- In the first lesson students played video game Eco Art Explorer. In the second lesson, students made artwork.
- Final questionnaire checked changes in students' habits after playing an educational game.

Research goals

The main goal was to encourage students' associative learning, responsible waste management and waste recycling practical experience using game Eco Art Explorer.
The results of the research answered the following research questions:

- What is the student's attitude towards environmental protection?
- Do students show initiative in disposing of household waste?
- Do students know about global issues related to the topic of waste?
- Can students use the game to acquire new knowledge on environmental protection?

Research instruments for action steps

1. Google Forms survey questionnaire with 13 questions that examined students' knowledge and practices of the proper waste disposal and their attitude towards it. The type of answer consisted of multiple-choice questions, Yes / No questions, open-ended questions, enumerations. Students completed the survey before research, on their own devices.

2. virtual game Eco Art Explorer consists of three levels: House – introduction of the game rules. Students reiterate their previous knowledge of responsible waste management. They pass the level independently. City District - students have the opportunity to "chat". This option is designed as a tool for communication, cooperation and consultation for the purpose of passing levels together. School - final evaluation of players. Students solve a short survey and participate in virtual art class. Virtual teaching is designed as an option to draw a given motif with the ability to save work.

3. Google Forms survey questionnaire with five questions that were repeated from the first survey questionnaire. Students' answers to the questions determined their knowledge of the topic, personal habits and practice of the topic. A key element of this questionnaire is the change in students' attitudes towards the topic of environmental protection. Also, the last two questions were focused on students' evaluation of Eco Art Explorer game and their suggestions for improvement.

Results and discussion

First action step

The questionnaire examined students' attitudes towards the topic and practice of waste disposal. The questions were conceived in three categories:

- Student's home experience of waste disposal.
- Students' knowledge on colors and purpose of recycling containers.
- Students' knowledge on global problems created by mismanagement of waste.

To the first question "Do you mind waste on the street", 100% of students answered that they are bothered by waste on the street. According to the students' answers, it can be concluded that in most cases students get a good example of waste disposal from more than one household member (question 5 "Which of your household members disposes of household waste?"). Also, their answers show that they themselves do not participate in the disposal of household waste. In most cases, household waste is disposed of by the student's parents. Questions from 8 to 11 are asking of students to determined which color of the container indicates a certain type of waste. Most students recognize and associate the colors of containers with their purpose in home use (81.8% of students recognize all colors, 18.2% of students recognize only some colors of containers). The student's dilemma arises with the green container for mixed waste. It is assumed that the students connected the color of the containers with the street containers for sorting glass, which are green.

Second action step

The survey questions in the second action step referred to the experience of playing an educational game. Rate the experience of playing the game from 1 to 10 Student answers: (One student did not answer the question) Average student grade of the game: 7.6. The students rated the game with 7.6 points out of the 10 offered. Such a rating leads to the conclusion that the virtual game requires additional work. Did you like the game? 94% of students said they liked the game.

Virtual game Eco Art Explorer consists of three levels:

1. House – introduction of the game rules. Students reiterate their previous knowledge of responsible waste management. They pass the level independently.

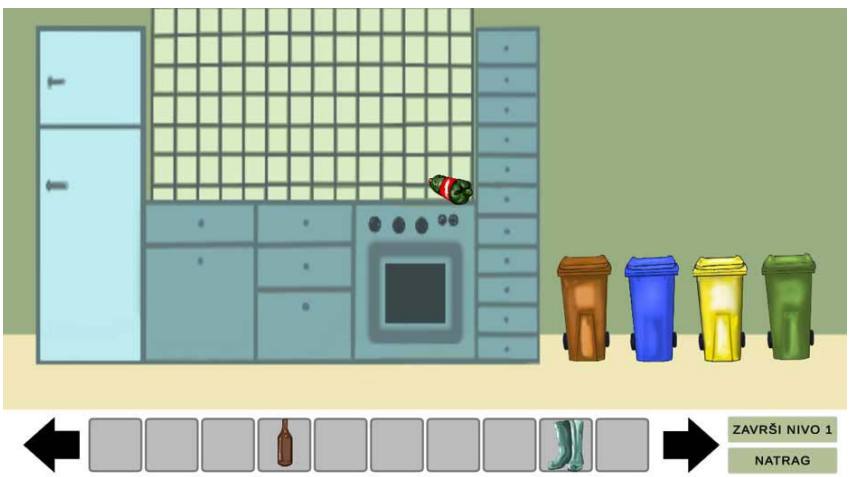


Figure 1. House level

2. City District - students have the opportunity to “chat”. This option is designed as a tool for communication, cooperation and consultation for the purpose of passing levels together. Due to game programming issues, the Chat option could not be run on all computers. Therefore, it was allowed for students to negotiate in real time, while they passed the level together.

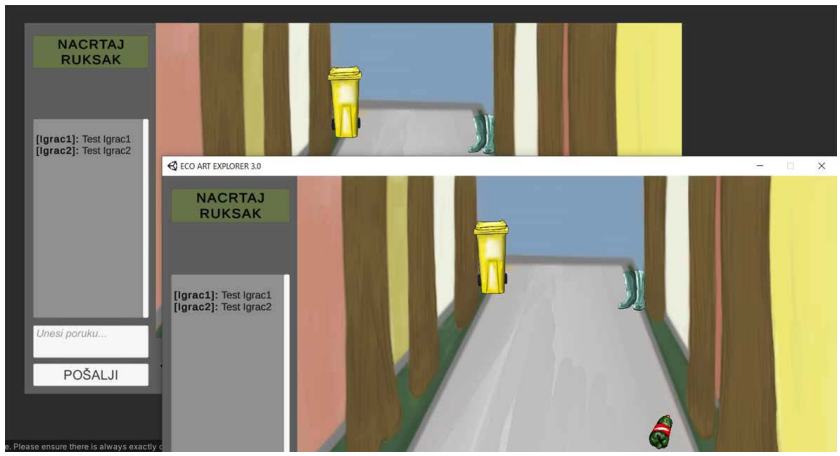


Figure 2. City District level

3. School - final evaluation of players. Students solve a short survey and participate in virtual art class. Virtual teaching is designed as an option to draw a given motif with the ability to save work.

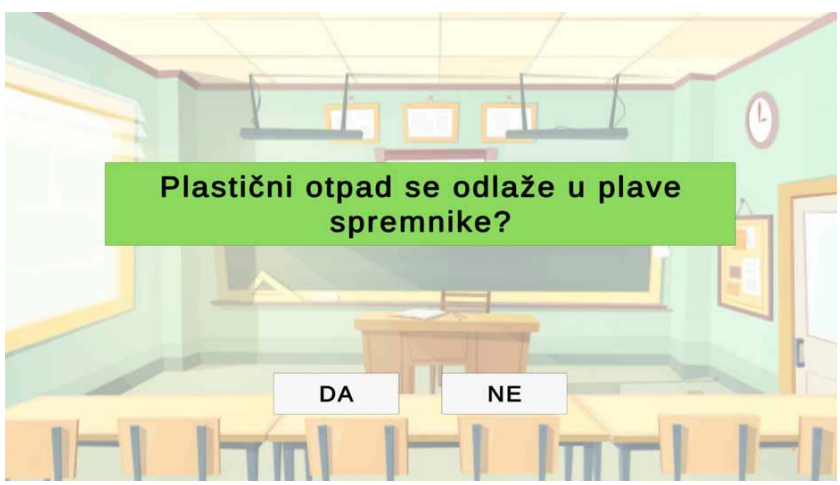


Figure 3. School level

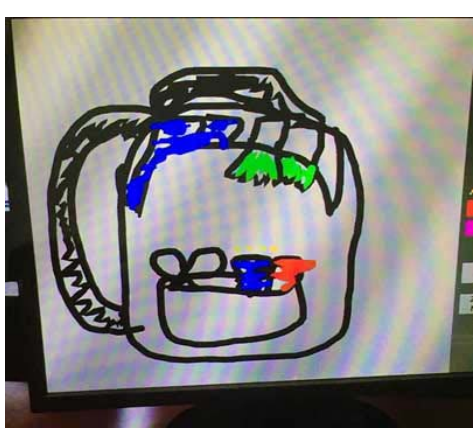


Figure 4. An example of a drawn backpack in virtual art class

Third action step

In final questionnaire most of the students stated that one of the parents disposes their household waste. Two respondents answered that they also participate, answering that “everyone” disposes of household waste. Most students successfully listed the types of waste. Only one student couldn’t identify the types of waste. Most of the students listed how they can help in waste management. They stated how they can help in their household and how to treat waste outside of it. Only one student didn’t know the answer. All students responded that the Eco Art Explorer game encouraged them to participate more actively in sorting household waste.

Conclusion

This research confirmed that students are interested in teaching with gamification approach and agree to actively participate in the process of creating and evaluating such teaching. The topic of environmental protection proved to be interesting to students, especially in the process of playing the game, and making objects by recycling.

One of the weaknesses of the research were technical problems during process of making the game, which was time consuming and complex. That is why a technical difficulty during the teaching process occurred. The game was created as a student collaboration, and project such as creating a virtual game requires longer and more extensive work and a professional team.

References

Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Održivi razvoj za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj. (2019). Recuperado de: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_152.html

Huizinga, J. (1970). *Homo ludens: o podrijetlu kulture u igri*. Matica hrvatska.

Bilić,V. and Ljubin Golub, T. (2011). Patološko igranje videoigara: Uloga spola, samopoštovanja i 19 edukacijske sredine. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istraživanja*, *47*(2), 1–13.

TEDx Talks. (2018, May 7). *The Power of Gamification in Education | Scott Hebert | TEDxUAlberta* [Video]. YouTube. Recuperado de: https://youtu.be/mOssYTimQwM

Dicheva, D. and Dichev, C. (2015, October). *Gamification in Education: Where Are We in 2015?* E-LEARN 2015 - World Conference on E-Learning, Kona, Hawaii. Recuperado de: https://www.wssu.edu/profiles/dichevc/gamification-education-where-are2015.pdf

Lovrenčić, S., Plantak Vukovac, D., Šlibar, B., Nahod, B., Andročec, D., Šestak, M., Stapić, Z., (2018, September). *Gamification: Towards Systematization of Croatian Terminology* (No. 1). Zbornik radova Računalne igre 2018, stručna konferencija / Konecki, Mario ; Schatten, Markus ; Konecki, Mladen - Varaždin : Fakultet organizacije i informatike, 2018, 1–12.

Technology use in a Secondary Education music classroom: Ethical, philosophical and pedagogical implications

Luis R. Suárez-Canedo
Universidade da Coruña (UDC), España

Abstract
This paper seeks to analyze the ethical and philosophical consequences of the incorporation and use of technology resources within music education at Secondary School level. As the incorporation new technological resources tend to change methodologies and contents of music at secondary education, this article aims to put into question how these shifts affect the expectations of music learnings within compulsory education. In order to analyze this influence, it is necessary to observe some educational dimensions (aesthetics and privacy) in order to observe the philosophical and ethical consequences of these new technological mediations. Thus, through an analysis of different ideas and educational practices which are often related to the use of technology within the classroom, this research seeks to achieve a collective critical reflection which allow to make new consensus about the benefits and limits that technologic resources should have within music learnings at school.

Keywords: Music Education, Theory of Education, Sociology of Music Education, Technology and Education.

El uso de la tecnología en el aula de música de Educación Secundaria: Implicaciones éticas, filosóficas y pedagógicas

Resumen
En este artículo se analizan las potenciales consecuencias éticas y filosóficas que tiene la incorporación de diferentes usos de la tecnología en la materia de música de educación secundaria obligatoria. Partiendo de la idea de que los nuevos recursos tecnológicos han permitido modificar la metodología con la que se tratan los contenidos de la materia, y también implicando una cierta modificación de los mismos, se pretende realizar una reflexión sobre cómo se modifican las expectativas sobre el papel que la educación musical ha de jugar en la formación de los estudiantes en los últimos cursos de escolaridad obligatoria. Para ello, se busca observar una serie de dimensiones habitualmente afectadas por la mediación tecnológica como son la estética y la privacidad observando las potenciales implicaciones filosóficas y éticas que conlleva. Mediante un análisis de las ideas, prácticas y aprendizajes que subyacen a la utilización de los recursos tecnológicos más habituales en el aula de música, se propone una revisión crítica de su uso con el fin de llevar a cabo una reflexión colectiva que permita alcanzar acuerdos sobre las potencialidades, beneficios y límites que debe tener el uso de ciertos recursos tecnológicos dentro del aula de música.

Palabras clave: Educación Musical, Teoría de la Educación, Sociología de la Educación Musical, Tecnología y Educación.

Introducción

El uso de la tecnología ha conllevado una revolución en los centros educativos, especialmente durante la última década (y aún en curso). Para Collins y Halversont (2010), se trata de una revolución caracterizada por un cambio profundo a nivel social, en el que la mayoría de la población crece y se desarrolla aprendiendo con ayuda de la tecnología. Todo ello hace importante establecer un debate que esclarezca en qué direcciones, qué implicaciones y qué límites se deben establecer a la tecnología dentro de las aulas, especialmente en el caso de la música, campos que el alumnado habitualmente entiende interrelacionados en su vida diaria. De esta manera, debemos caminar hacia una reflexión que nos aleje de caer en pensar la educación musical a través de una dinámica de solucionismo tecnológico (Morozov, 2015).

La música como mundo artístico ha sido el centro de crecientes cambios económicos y de acercamiento e interacción con el público en los últimos años. Estos cambios ligados al desarrollo de las tecnologías de la información y las redes sociales han transformado las formas tradicionales de producción, difusión y consumo. Respecto al primero, se ha producido una extensión de la capacidad de adquirir instrumentos, dispositivos electrónicos y software de grabación musical a un precio bajo, lo que ha logrado una democratización de la capacidad de producción de la música (Phillips 2010). También se ha posibilitado la concepción de la creación musical desligada del paradigma tradicional del compositor/arreglista-intérprete, para abrirse a un espectro más amplio de posibilidades unido a la mezcla y desarrollo de muestras de audio (samplers), que permiten realizar creaciones musicales a través de combinación y edición de muestras preexistentes.

Frente a esta situación, nos encontramos con una música escolar que tiene a su disposición una amplia panoplia de recursos tecnológicos ha permitido modificar muchos aspectos de la enseñanza musical, tanto a través del uso de nuevas fuentes de información como internet, el acceso a una mayor variedad de contenidos musicales y audiovisuales, y también la facilidad de acceder a programas de software de edición de partituras, de grabación y edición de audio y video.

Análisis crítico de la práctica educativa diaria en el aula de música

A continuación se presenta un análisis sobre las implicaciones que el uso de tecnología en el aula sobre dimensiones y aspectos fundamentales a la educación musical. Se trata de una reflexión sobre las prácticas y aspectos de la enseñanza que desarrollo como docente y, que en alguna medida, suponen lugares comunes a muchos docentes en este nivel educativo. De esta manera, se presenta un análisis argumentativo buscando fomentar un debate colectivo sobre las consecuencias educativas, éticas y filosóficas de la adopción rutinaria de una serie de usos y prácticas de la tecnología en el aula. Este análisis es el resultado de una introspección sobre la práctica educativa propia, en la que he observado una traslación de la forma de uso y de consumo de la música del ámbito personal al personal, muchas veces sin una argumentación a priori. Este proceso acumulativo a lo largo del tiempo, ha dado resultado a una serie de dinámicas educativas que merecen ser analizadas por sus implicaciones a nivel estético, respecto a la corporeidad, la privacidad del alumnado en el aula y la utilidad percibida por el alumnado de la enseñanza musical para el alumnado en su vida presente y futura.

La tecnología en el aula y la educación estética

La sociedad ha puesto en el centro de sus procesos económicos y sociales a la estética. Como señala Cameron McCarthy (2003), las prácticas estéticas están en el epicentro de las experiencias vitales y de los procesos mercantilistas e institucionales de las sociedades jugando un papel crucial en la

organización de las sociedades capitalistas en las que vivimos. Para este autor, la estética ha pasado de tener un rol activo en la venta de productos e imágenes, a ser una parte fundamental de la construcción de productos y afiliaciones, llegando a establecerse como un marco de organización similar al de la raza o la clase social. De esta manera, podríamos afirmar que el ser humano, en nuestros tiempos, es un ser estético. La materia de música es un lugar apropiado para realizar una continua reflexión sobre las diversas posturas ideológicas sobre la estética musical, bien sea ligada a valores concretos como la verdad, perfección, o su capacidad para evocar recuerdos, sentimientos e, incluso, como defienden muchas investigaciones en influir fuertemente en la creación de la identidad de los adolescentes (Hallam 2010).

Por otro lado, tecnología ha facilitado la capacidad humana para hacer música, a la vez que ha privilegiado la adopción de métodos de producción musical que priman la inmediatez frente a la valoración y el aprendizaje a largo plazo, lo que incluye muchas aplicaciones tecnológicas de uso incluso gratuito que son utilizadas en el aula. Estas aplicaciones tienen también el efecto de presentar la música bajo este prisma. Por ello, el aula de música debería ser un lugar que pudiese establecer puentes y diálogo entre las distintas formas de hacer música, valorando cada una de las manifestaciones en relación a su función, contexto y valores estéticos, pero sin eliminar la idea de que el aprendizaje profundo de la construcción musical no forma parte de las posibilidades de aprendizaje. Este "hacer" sin saber, la maximización de la producción con la mínima instrucción en la materia es en sí un valor ético que no puede desligarse de valores que poco a poco han calado socialmente a través de las dinámicas de una sociedad de consumo rápido, que ha dado lugar en el ámbito de las redes sociales al culto de lo amateur (Keen 2011). Incorporar una reflexión y análisis sistemático y crítico de las construcciones estéticas que rodean al alumnado es una de las formas de poder establecer el espíritu crítico en la educación musical.

La tecnología y la garantía de privacidad

Existen usos de las TIC en la enseñanza de la música que nos acercan al uso que el alumnado realiza de las redes sociales en su vida privada. Es común hoy en día que los centros educativos pidan permiso de imagen al alumnado para poder grabar y publicar en las redes sociales (bien dirigidas a padres y madres, bien dirigidas al público en general) las actividades realizadas en el aula. Sin embargo, bajo esta práctica aparentemente inocente, se está dando un ejemplo de cómo se entiende el mundo del arte por una parte de los profesionales y aficionados hoy en día. Consiste en generar un continuo de contenidos que permita consumir constantemente a las personas interesadas (que en algunas redes sociales denominan "followers"), de manera que se mercantiliza todo tipo de procesos artísticos o no que sean susceptibles de ser aprovechados en beneficio económico del artista a través de la interacción con sus potenciales clientes. Esta filosofía de la conexión perpetua, representa una forma de entender la vida que es particular a una ideología: se mercantiliza el ámbito privado, que en el caso del artista engloba muchas veces el periodo creativo, renunciando en buena parte a la intimidad o anonimato con la que tradicionalmente se realizaban muchas de las actividades diarias del músico. De esta manera, trasladar dentro de la materia de música este tipo acciones, tanto como espectadores o partícipes, significa asumir como "normal" mostrar y hacer público el trabajo del alumnado, fomentando una manera de vivir y de gestionar los aprendizajes con consecuencias más allá de la materia de música. El uso profuso y multitarea que se hace en las aulas de plataformas de contenidos multimedia, principalmente youtube, presenta ciertos problemas éticos. En primer lugar, porque el aula de música es un lugar académico que al utilizar materiales, medios, metodologías… implícitamente los valida como educativos a nivel formal. De esta manera, podemos considerar que aquello que la presencia esco-

lar de un contenido colabora en la construcción de un aura de neutralidad y verdad. En este caso, la utilización escolar de medios de difusión cuyos intereses son empresariales, y cuyo beneficio deriva principalmente de la publicidad y la recopilación y uso de los datos de sus usuarios (en este caso menores de edad), tiene graves implicaciones éticas, pues tácitamente se muestran al alumnado estas plataformas como “educativas”, “escolares” ocultando su verdadera naturaleza.

Cabe también reflexionar sobre el papel que estas plataformas tienen en la regulación de los gustos estéticos y artísticos del alumnado dado el carácter secreto y privado de los algoritmos que manejan los menús de usuario, que se muestran como basados en la popularidad y las preferencias de los usuarios, pero que diversos estudios apuntan a responder a elementos e intereses de otro tipo. Es necesario puntualizar que estos algoritmos responden a una dinámica empresarial y no son públicos. Así, según algunas investigaciones académicas parece que youtube tiende a privilegiar el contenido propio, muchas veces vinculado a la propia empresa, frente a contenidos más populares o de más calidad (Rieder, Matamoros-Fernández, y Coromina 2018). Otro problema que presentan las plataformas de contenidos multimedia y también las redes sociales de cualquier tipo, sean académicas como entornos de aula digital o sean para uso lúdico, es la recopilación sistemática de los datos del usuario. Frente al uso de redes sociales y plataformas privadas, existen catálogos públicos de medios sonoros y audiovisuales que están de acuerdo con las leyes nacionales y que convendría privilegiar, ya que suponen tomar conciencia del patrimonio público colectivo.

Conclusiones

La innovación tecnológica tiene a la música, y las artes en general, como uno de sus vectores de vanguardia. Quizás debido a ello, y a que la música como industria está fuertemente sujeta a cambios al estar importantemente ligada a la juventud, es difícil establecer prácticas o formas de enseñanza que no estén sujetas a continuas modificaciones por la introducción de innovaciones tecnológicas, especialmente dentro del ámbito de la música popular. Este hecho puede implicar una cierta atomización ya que, entre tanta oferta y posibilidades, se corre el riesgo de convertir la enseñanza musical escolar en un campo de pruebas continuo en el que la innovación educativa se convierta en el centro de los procesos educativos y no el propio alumnado.

En primer lugar, se trataría de presentar y conocer la tecnología como una mediación en la producción y difusión de la música como estética, cuya importancia es capital en la formación de la personalidad adolescente, especialmente en una época donde se da una estetización de la vida a nivel social. Por ello, se defiende la necesidad de formar el espíritu crítico sobre la estética musical entendiendo los valores que cada manifestación musical conlleva comprendiendo los diferentes contextos sociales en los que se produce. Además, es necesario reorientar el uso de tecnología en la materia de música para que defienda el derecho a la privacidad del alumnado, frente a las tendencias que normalizan la exposición mediática de las personas, especialmente ligadas a nuevos paradigmas del negocio musical en las redes sociales.

Referencias

Collins, A. (2010). The second educational revolution: Rethinking education in the age of technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, *26*(1), 18-27.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, *28*(3), 269-289. doi: https://doi.org/10.1177/0255761410370658

Keen, A. (2011). The Cult of the Amateur: How blogs, MySpace, YouTube and the rest of today's user-generated media are killing our culture and economy. John Murray Press.

McCarthy, C. (2003). Afterword: Understanding the Work of Aesthetics in Modern Life. *Cultural StudiesCritical Methodologies*, *3*(1), 96-102. doi: https://doi.org/10.1177/1532708602239270

Morozov, E. (2015). *La locura del solucionismo tecnológico*. Katz;

Phillips, W. (2010). Making tracks: Digital recording technology and the democratization of cultural production [Ph.D., New York University]. En *ProQuest Dissertations and Theses* (763609104). ProQuest Dissertations & Theses Global. Recuperado de: https://search.proquest.com/dissertations-theses/making-tracks-digital-recording-technology/docview/763609104/se-2?accountid=17197

Rieder, B., Matamoros-Fernández, A., Coromina, O. (2018). From ranking algorithms to 'ranking cultures': Investigating the modulation of visibility in YouTube search results. *Convergence*, *24*(1), 50-68. doi: https://doi.org/10.1177/1354856517736982

Learning through interspecies art: encounters and sharing space with non-human beings

Andrés Richarte Ramírez
Contratado Predoctoral. (ORCID 0000-0003-1140-4468)
Departamento de Historia del Arte, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Málaga, España

Abstract
Over the last decades, artistic production has provided a wide range of possibilities where interespecies interaction has become more and more frequent. All kinds of non-human beings have been included by artists in their pieces or in their working processes. While artists learned during their practices, viewers could also learn to rethink the relations established between them and non-human animals. Each artistic medium allowed a more or less close contact with other animals, from the photographic distance to the direct encounter enabled by artistic performance. We will analyze some examples of this kind of artworks to discover how they enlarge our sense of coexistence and encounter through art practices. This paper will try to act as a reminder in order to rethink the way we approach other non-human beings, either indoors and inside white cubes, or outdoors, in our towns and cities.

Keywords: art, animals, interspecies, learning, birds.

Aprendiendo a través de obras de arte interespecie: encuentros y espacios compartidos con animales no humanos

Resumen
Las últimas décadas de producción artística nos han ofrecido un amplio abanico de posibilidades donde cada vez ha sido más frecuente la interacción interespecie. Toda clase de animales no humanos han sido incorporados por artistas a sus procesos u obras finales. Si bien los y las artistas han podido aprender a través de su práctica, los propios espectadores de esta clase de obras han podido percibir y repensar de un modo u otro, según el medio lo permitiese, las relaciones establecidas entre especies. Cada medio nos ha permitido un contacto más o menos cercano, desde la distancia de la fotografía al encuentro directo de la performance. Esta comunicación analizará ejemplos de obras interespecie como vía con potencial amplificador de las nociones de coexistencia y encuentro a través del arte, tanto desde sus prácticas y producción como desde los espacios en los que se exhibe, para finalizar recordando que se hace necesario reflexionar desde qué punto nos acercamos a los otros.

Palabras clave: arte, animales, interespecie, aprendizaje, aves.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

Esta comunicación parte de una necesaria introspección con respecto al modo en que tanto práctica como recepción del arte pueden constituir nexos interespecie. En las obras en cuyos procesos o exposición son incluidos otros animales no humanos surgen narrativas que pueden continuar tanto discursos antropocentristas como trasladarnos a nuevos escenarios, siendo estos últimos potenciales vías de transformación de la sociedad. Los medios a través de los que las obras de arte toman cuerpo pueden ser otro factor que determine la condición de las relaciones establecidas entre humanos y animales no humanos. Por tanto, a lo largo del siguiente análisis partiremos desde la fotografía como medio que registra el encuentro, pero que supone distancia para el espectador, a medios como la instalación y la performance, que poseen un mayor potencial reflexivo para todos aquellos agentes involucrados en las obras, dígase artistas, espectadores o animales (como agentes activos o no). Todos los animales incluidos de un modo u otro en las obras y procesos a los que atiende este análisis tienen la particularidad de ser aves.

Desde la distancia al encuentro

Entre aquellos artistas que trabajan con animales no humanos desde la distancia, es común la búsqueda de enclaves específicos y esperas prolongadas necesarias para que tengan lugar los encuentros que forman parte del proceso de creación de sus obras. La obra fotográfica de Jean-Luc Mylayne es un buen ejemplo de esta espera. Se hace necesaria una profunda conexión con el entorno para materializar los instantes en que acontece el encuentro entre el artista y diversas aves. La conexión con el hábitat que tiene lugar a lo largo de esta producción guarda más relación con un intercambio y convivencia interespecie que con un registro ornitológico (Mylayne, J. L., & Cooke, L., 2010). En el libro de artista *Das kleine Mövenbuch* (2002) de Hans-Peter Feldmann, encontramos otro ejemplo de un espacio compartido entre especies. Al revelar las fotografías tomadas durante un viaje familiar, el artista se sorprende del número de fotografías de gaviotas realizadas sin que prácticamente aparezcan los miembros de su familia (Feldmann, H. 2004). El detonante generador de la obra en este caso es la atención prestada por parte del artista a la tímida irrupción de otro animal no humano en un ambiente íntimo y familiar. Con mayor distancia con respecto a estas producciones, la obra fotográfica de Ricardo Cases sirve de registro de una comunidad dedicada a la columbicultura donde humanos y palomas entrelazan espacio y tiempo vital a través de una actividad enfocada a la competición y el juego (Cases, R., 2011).

Más cercano al espectador que la distancia propia de la fotografía, el encuentro que pueden posibilitar medios como la instalación posee una potencial capacidad de amplificar nuestra percepción del mundo. Son muchos los y las artistas que han incorporado animales no humanos en sus obras, generando nuevas narrativas que nos invitan a explorar los límites de lo que había sido edificado como sociedad sobre las relaciones entre especies. Siguiendo la tendencia de los anteriores ejemplos, las obras recogidas a continuación tienen la peculiaridad de integrar de un modo u otro a diversas especies de aves.

Si tuviésemos la posibilidad de volver a presenciar la instalación *Hunting Blind (The Librarian)* (2008) de Mark Dion, puede que nos hiciésemos múltiples preguntas. Una de las más importantes, acerca de cómo nos hemos relacionado con los otros. Esta instalación de Dion se materializa en forma de una pajarera cuyo interior aglutina los siguientes elementos: libros de ornitología e historia natural; diversas herramientas como prismáticos y sierras; pequeñas ilustraciones de animales; un gran tronco donde todos estos elementos anteriores se disponen; y, por último, una comunidad de aves. Este artista, fascinado por el histórico concepto de gabinete de curiosidades o *wunderkammer,* organiza un

dispositivo donde se encuentran objetos fruto del afán humano por comprender el mundo y clasificar a los seres que lo habitan (Dion, M, & Sheehy, C., 2006), introduciéndose adicionalmente un grupo de pinzones cebra o diamante mandarín, aves comúnmente categorizadas y vendidas como animales domésticos. El encuentro, forzado dadas las limitaciones de la jaula, propicia un escenario de reflexión donde el espectador puede indagar sobre su propio vínculo con esos otros animales con los que ahora comparte la sala. *The Librarian* y sus potenciales lecturas plantea una disyuntiva interpretativa donde podríamos trazar conexiones entre los diversos objetos que componen la pieza en un meticuloso trabajo de índole intertextual. Pero también podría darse una especie de punctum donde los espectadores pudiesen sentir compasión por la limitación espacial y vital de las aves, donde pueda desbloquearse el recuerdo de algunas experiencias compartidas con otros animales de compañía o, incluso, sencillamente disfrutar de la presencia de estos seres esquivos y los sonidos fruto de su presencia.

Cercana a la anterior propuesta hallamos *From here to ear* (2016), una serie de instalaciones de Céleste Boursier-Mougenot donde también son incluidos pinzones cebra. Este artista y compositor francés busca la interacción por parte de las aves con un conjunto de guitarras eléctricas dispuestas en posición horizontal por toda la instalación, produciéndose música en aquellos momentos en que las aves descansan sobre las cuerdas de los instrumentos (Copenhagen Contemporary, 2016). La música producida por las aves puede ser percibida por al espectador a la vez que es grabada para su difusión por otros medios digitales. En esta circunstancia el animal se ve desplazado desde una situación de integrante pasivo de la obra hacia la de agente activo de la misma. Sin los pinzones no habría música y sin música no habría obra. Para el artista la producción de la obra supuso la necesidad de estudiar las condiciones naturales del hábitat de estas aves, por lo que es introducida vegetación autóctona de la llanura australiana en el espacio expositivo, así como la creación de un espacio seguro provisto de agua, alimento y refugios. Del mismo modo que ocurre en la anterior obra, podríamos preguntarnos si la sala de un museo es el lugar más adecuado para albergar aves aun cuando las necesidades específicas de la obra así lo requieran para que esta se materialice. No debería de extrañarnos una polarización en las lecturas por parte de los espectadores que observen esta clase de producciones artísticas.

Del potencial pedagógico del encuentro y la performance

Empleando como hilo conductor los sonidos producidos por las aves, podemos encontrar otra instalación de riqueza hermenéutica que amplifica sin duda alguna la noción de ciudad como escenario vivo interespecie. *La lengua de los pájaros* (2002) es una obra de Eva Lootz que transformó el Palacio de Cristal de Madrid en un lugar de encuentro entre humanos y aves. La obra reproduce cantos de pájaros e insectos previamente grabados por la artista en La Granja de San Idelfonso, para ser trasladados posteriormente a este espacio expositivo, siendo un hallazgo del proceso de la obra que ciertas aves del Parque del Retiro decidiesen adentrarse en el espacio expositivo (Luis, P. J., 2002). Esta instalación establece analogías entre la idea de canto y lenguaje, siendo este último el territorio común donde se podrían construir nuevas categorías que aún no conozcamos. Esta producción de Lootz nos plantea interrogantes sobre nuestra relación con otros animales no humanos. Nos invita a conocer a esas otras especies con las que compartimos un hábitat eminentemente modelado por y para humanos. Frente al modelo urbano antropocéntrico, la obra sirve de cuña que fuerza la aparición de un espacio común para el encuentro y para repensar la cohabitabilidad interespecie.

Ante las obras que hemos tomado como ejemplo anteriormente habría que considerar qué tipo de relaciones se establecen entre el artista, el espectador y los animales no humanos. Los espacios generados por las anteriores obras nos alejan en algunos casos de la realidad urbana, es por ello que posibilitan nuevas lecturas. Si bien algunas de las obras anteriores constan de una marcada distancia

con respecto al otro, aquellas en que el animal es incluido en instalaciones nos lleva a la necesaria reflexión sobre la naturaleza de las relaciones establecidas. La profesora y filósofa Donna Haraway sugiere el concepto de utilitarismo para referirse a aquellas relaciones unidireccionales que se dan entre un humano y un animal de laboratorio, un concepto que destaca por la aparición de una jerarquía de poder y una situación de sometimiento (Haraway, D. J., 2008). Habría que preguntarse si la relación que produce la obra surge desde el utilitarismo y, de ser así, hallar otras perspectivas que potenciasen un encuentro multidireccional. Quizás habría que ampliar aquella definición de Nicolas Bourriaud donde la tarea del artista es sintetizada como "un productor de relaciones entre las personas y el mundo" (Bourriaud & Lebenglik, 2006) e incorporar a aquellos otros animales que, si bien estaban presentes, no han sido tomados en suficiente consideración, fruto del histórico recelo a considerar a los humanos otro animal más (Braidotti & Hlavajova, 2018).

De entre todos los medios posibles, la performance implica una intrínseca presencia del cuerpo. Performances como *Untitled (Chicken Piece Shot)* (1972) de Ana Mendieta, donde una gallina es sacrificada, o Why Let the Chicken Run? (2001) de la artista indonesia Melati Suryodarmo, donde ésta camina tras una gallina que huye y se integra entre el público (Suryodarmo, 2001), suponen una experiencia con fuertes cargas de significación y donde el animal no es neutro de cara al sistema productivo humano. En los tiempos de la performance, se dan las circunstancias que llevan irremediablemente al espectador y al artista a plantearse qué clase de vínculo guarda con ese otro animal no humano frente a él o ella. Como Haraway subraya, es en las relaciones multidireccionales donde es modelada nuestra capacidad de respuesta frente al otro (Haraway, 2008). Por lo tanto, puede ser en el encuentro vívido propiciado por la performance donde exploremos cómo relacionarnos con los otros.

Conclusiones

El arte contemporáneo, desde las obras expuestas a los procesos que determinan su producción, se muestra como una valiosa herramienta didáctica. Valiosa, en primer lugar, por insertar en nuestros imaginarios nuevas narraciones de mundos compartidos donde el acto de habitar goce de mayor riqueza en todas sus dimensiones. En segundo lugar, por suponer la base a partir de la cual, una vez imaginados y nombrados esos mundos, podamos construirlos desde una posición de empatía y respeto que no entienda de especies ni fronteras.

Desde la fotografía que registra el encuentro entre el animal humano y el no humano, hasta el encuentro propiciado por las instalaciones o las performances, las producciones artísticas que potencian el encuentro interespecie suponen un reto, no solo para los espectadores, sino también para los y las artistas que las configuran. Un reto que consta de multitud de interrogantes entre los que cabe destacar: ¿Cómo potenciamos el encuentro con otros animales desde una posición de respeto a su naturaleza? ¿Cómo explorar a través del arte los límites de las relaciones interespecie sin arrastrar la mácula del antropocentrismo? ¿En qué modo el arte nos puede ayudar a trazar vías para comprender a otras especies ante la ausencia de la mediación del lenguaje? Esas son preguntas que la práctica artística puede ayudarnos a responder y que requiere una atención constante a la constelación de subjetividades que integra a nivel global.

Referencias

Bourriaud, N., Lebenglik, F. (2006). *Estetica relacional / Relational Aesthetics* (Tra ed.). Adriana Hidalgo Editora.

Braidotti, R., Hlavajova, M. (2018). *Posthuman Glossary*. Bloomsbury Publishing PLC.

Cases, R. (2011). *Paloma al Aire*. Ricardo Cases. Recuperado 10 de abril de 2022, de https://ricardocases.es/es/personal/paloma-al-aire/

Copenhagen Contemporary. (2016, noviembre). *Céleste Boursier-Mougenot*. Recuperado 10 de abril de 2022, de https://copenhagencontemporary.org/en/celeste-boursier-mougenot/

Dion, M, Sheehy, C. (2006). *Cabinet of Curiosities: Mark Dion and the University as Installation*, Minneapolis, University of Minnesota Press, p.31.

Haraway, D. J. (2008). *When Species Meet*. Amsterdam University Press.

Feldmann, H. (2004). *Hans-Peter Feldmann: The Little Seagull Book*. Walther Konig Verlag.

Luis, P. J. (2002). *Eva Lootz ; la lengua de los pájaros*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Suryodarmo, M. (2001). *Why let the chicken run?* Recuperado 15 de abril de 2022, de https://www.melatisuryodarmo.com/Why-let-the-chicken-run.html

Mylayne, J. L., Cooke, L. (2010). *Trazos del cielo en manos del tiempo*. La Fábrica.

Interdisciplinary projects to train future kindergarten teachers in musical, corporal and visual-plastic integration

Martín Caeiro Rodríguez, Rosa Serrano Pastor, Berta Murillo Pardo, Belén López Casanova, María Enfedaque Sancho
Universidad de Zaragoza, España

Abstract
In the Faculties of Education of the Teaching Degrees we find the Didactics of Musical Expression, Plastic Expression and Corporal Expression. These three areas intersect with Art Education and other fundamental learning for the first years of children's life. From the pedagogical need for future early childhood teachers to learn to work in the integration of different knowledge, processes and contents, an interdisciplinary project is designed for the third year of the Teaching Degree that seeks the integration of the three areas by the students. Based on a script and evaluation instruments jointly designed by the teaching staff, the students, in groups of five, devise an interdisciplinary project for a specific context of the infant stage and on a topic. The proposals reveal an understanding on the part of the students of the possibilities that arise when working with didactic sequences in which they go through musical, corporal and plastic-visual experiences, while allowing them to learn cognitive-social dynamics of the three expressions in which the integration of space, empathy and play acquire special prominence.

Keywords: Interdisciplinary projects, artistic expressions, music education, body education, visual and plastic arts education.

Proyectos interdisciplinares para formar a futuras maestras de infantil en la integración musical, corporal y plástico-visual

Resumen
En las Facultades de Educación de los Grados de Magisterio encontramos las Didácticas de Expresión Musical, Expresión Plástica y Expresión Corporal. Estas tres áreas interseccionan con la Educación Artística y otros aprendizajes fundamentales para los primeros años de la vida infantil. Desde la necesidad pedagógica de que las futuras maestras de infantil aprendan a trabajar en la integración de diferentes saberes, procesos y contenidos, se diseña un proyecto interdisciplinar para el tercer curso del Grado de Magisterio que busca la integración de las tres áreas por parte del alumnado. A partir de un guion e instrumentos de evaluación diseñados por el profesorado conjuntamente, el alumnado en grupos de cinco, idea un proyecto interdisciplinar para un contexto específico de la etapa infantil y sobre un tema. Las propuestas desvelan una comprensión por parte del alumnado de las posibilidades que surgen al trabajar con secuencias didácticas en las que se va pasando por experiencias musicales, corporales y plástico-visuales al tiempo que permiten aprender dinámicas cognitivo-sociales de las tres expresiones en las que la integración del espacio, la empatía y el juego adquieren especial protagonismo

Palabras clave: Proyectos interdisciplinares, expresiones artísticas, educación musical, educación corporal, educación visual y plástica.

Agradecimientos

Este proyecto ha sido posible gracias a la financiación recibida por la Universidad de Zaragoza en la "Convocatoria de Proyectos de Innovación: Docencia, Tecnología, Orientación, Social y Transferencia (PI_DTOST). Curso 2021-2022", para el proyecto "Interdisciplinariedad en las didácticas de la expresión plástica, musical y corporal: una experiencia formativa en el grado de magisterio de infantil de la facultad de educación" (Código 382).

Referencias

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5*(2). Recuperado de: http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html

García Gil, M. E. (2013). El uso de la imagen como herramienta de investigación. *Campos en Ciencias Sociales, 1*(2), 363-372. doi: https://doi.org/10.15332/s2339-3688.2013.0002.07

Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.

Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas, *Educação, 34*(3), 271-285.

Quintana Forms, J., Cisternas Chávez, A. (2014). *Educación relacional. Diez claves para una pedagogía del reconocimiento.* Fundación Santa María-Ediciones SM

Restrepo Gómez, B. (2009). Investigación de aula: Formas y Actores, *Revista Educación y Pedagogía, 21*(53), 103- 112.

Ruiz de Velasco, A., Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Graó.

Ruiz de Velasco, A., Abad, J. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación, 71*, 37-62.

Salido López, P. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación Del Profesorado, 24*(2), 120-143. doi: https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13656

Trueba Marcano, B. (2020). *Espacios en armonía. Propuestas de actuación en ambientes para la infancia.* Octaedro.

Vergara, J.J. (2015). A*prendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. SM.

CIVAE 2022 | May 11 -12, 2022
4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Martín Caeiro Rodríguez, Rosa Serrano Pastor, Berta Murillo Pardo, Belén López Casanova, María Enfedaque Sancho
Universidad de Zaragoza, España

Proyectos interdisciplinares para formar a futuras maestras de infantil en la integración musical, corporal y plástico-visual

1. Introducción

En las Facultades de Educación de los Grados de Magisterio encontramos las Didácticas de Expresión Musical, Expresión Plástica y Expresión Corporal. El Aprendizaje por Proyectos adquiere pleno sentido en contextos formativos escolares en los que es necesario que los niños y las niñas adquieran una comprensión del mundo, de lo que les rodea y de las cosas de un modo holístico, integrador y como parte de un mundo lleno de experiencias valiosas interconectadas. Y es algo que las futuras maestras de infantil aprenden a trabajar gracias a los proyectos integrados en los que conectan conocimientos musicales, corporales y físicos, plástico-visuales.

2. Objetivos

- Articular tres asignaturas de 3º curso del Grado de Educación Infantil desde un enfoque interdisciplinar, a través del codiseño e implementación de proyectos de acción
- Fomentar la actividad interdisciplinar del profesorado en la impartición de sus asignaturas y materias

3. Método

Nos situamos en el Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología docente y la articulación de diversas estrategias didácticas relacionadas:

- Trabajo grupal de revisión y reflexión del propio aprendizaje
- Grupos de trabajo (debates, ideas, etc.)
- Estrategias de formación entre iguales
- Puesta en práctica en contextos reales

Como técnicas e instrumentos de recogida de datos usamos:

- Testimonios recogidos de las experiencias de los estudiantes, mediante los diarios grupales de aprendizaje
- La observación participante por parte del docente
- La aplicación de la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales (IBAV) para registrar y documentar las experiencias de los proyectos

Procedimiento:

El proyecto tiene una duración de 4 meses coincidiendo con el segundo cuatrimestre del tercer curso. Cada grupo de 4-5 alumnas tiene un tutor asignado que le guía durante el desarrollo del proyecto con atención complementaria por los otros docentes de las áreas implicadas. El alumnado diseña una memoria del proyecto e implementa en la última semana una selección de actividades representativas actuando todo el grupo aula en las interacciones.

4. Contexto y participantes

Desde la necesidad pedagógica de que las futuras maestras de infantil aprendan a trabajar en la integración de diferentes saberes, procesos y contenidos, se diseña un proyecto interdisciplinar para el tercer curso del Grado de Magisterio. Se lleva a cabo con dos grupos y un total de 115 alumnas durante el curso 2020-2021.

5. Resultados

Las propuestas desvelan una comprensión por parte del alumnado de las posibilidades que surgen al trabajar con secuencias didácticas y en las que se va pasando por experiencias musicales, corporales y plástico-visuales al tiempo que permiten aprender dinámicas cognitivo-sociales en las que la integración del espacio, la empatía y el juego adquieren especial protagonismo.

Figura 1. Imágenes de los diferentes proyectos. Colección particular de los docentes

6. Conclusiones

El equipo docente del Grado de Infantil y de las materias artísticas, musical, plástica y corporal pone en valor la necesidad de articular experiencias formativas en la formación de las futuras maestras de infantil que se aproximen a la realidad en la que deberán llevar a cabo su labor docente. Y un modo de hacerlo es a través de proyectos integrados. Este tipo de propuestas permite una mayor interacción del grupo-aula frente a otros desempeños centrados más en lo individual, lo que exige a cada grupo responsabilidad y autonomía en la gestión de lo que se espera haya alcanzado una vez concluido el cuatrimestre.

An experience of approach to Mathematics through Dance

Mariló López[1], Miguel Ureña[1], Laura Álvaro[1], Alejandro Lechón[2]
[1]Universidad Politécnica de Madrid, España
[2]CIFP Jose Luis Garci, España

Abstract
A project is presented whose purpose is to promote the interaction between Art (especially dance) and Science (especially mathematics) and show the possibilities of its transversality among students of all ages and the general public. The project has involved students from various specialties so that they seek support in art in general and dance in particular, in order to transmit and understand concepts of mathematics and so that, through the investigation of various choreographies, they advance in their scientific training and develop transversal skills of great importance for their academic and professional future. Research in this line allows numerous skills to be developed, such as: interpersonal communication, creativity, teamwork or involvement and initiative, among others. The main activity of the proposal has focused on the realization of an audiovisual show of dance and mathematics. With this, new methodologies have been generated that allow promoting, through classical and contemporary dance, the approach to knowledge and mathematical thinking.

Keywords: Science and Art, Mathematics and Dance, Learning in and through the arts, Methodologies, experiences and projects.

Una experiencia de acercamiento a las Matemáticas a través de la Danza

Resumen
Se presenta un proyecto cuya finalidad es promover la interacción entre el arte (especialmente la danza) y las ciencias (especialmente las matemáticas) y evidenciar las posibilidades de su transversalidad entre los estudiantes de todas las edades y el público en general. El proyecto ha implicado a alumnos de diversas especialidades enfocándolos a que busquen apoyo en el arte en general y la danza en particular, con el fin de transmitir y entender conceptos de la matemática y para que, a través de la investigación de diversas coreografías, avancen en su formación científica y desarrollen competencias transversales de gran importancia para su futuro académico y profesional. La investigación en esta línea permite que se desarrollen numerosas competencias como, por ejemplo: la comunicación interpersonal, la creatividad, el trabajo en equipo o la implicación e iniciativa, entre otras. La actividad principal de la propuesta se ha centrado en la realización de un espectáculo audiovisual de danza y matemáticas. Con ello se han generado nuevas metodologías que permiten promover, a través de la danza clásica y contemporánea, el acercamiento al conocimiento y al pensamiento matemático.

Palabras clave: Ciencia y Arte, Matemáticas y Danza, El aprendizaje en y a través de las artes, Metodologías, experiencias y proyectos.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

Que la Ciencia y el Arte forman un bloque sin división es algo que estaba asumido en la Antigüedad donde se estudiaban artes y ciencias conjuntamente. Era imposible concebir el estudio de unas sin las otras, música, matemáticas, filosofía, lógica, poesía o física se abordaban conjuntamente. Los pitagóricos consideraban que toda la ciencia matemática se dividía en cuatro partes, Quadrivium (cuádruple vía de la sabiduría): Música, Aritmética, Geometría y Astronomía. Como vemos la música estaba incluida en ella.

Realmente, la separación entre ciencias y letras o entre ciencia y arte es relativamente reciente. El concepto de científico como tal aparece a finales del siglo XIX. Pero la separación nunca ha sido tan marcada como en la actualidad donde la selección entre ser o bien "de ciencias" o "de letras" está totalmente asentada. Y esa separación aún es mayor si se trata de la ciencia y el arte, concretamente entre ciencia y danza.

El proyecto propone a los estudiantes que, a través de la investigación de diversos artistas y sus obras, especialmente de coreografías creadas por el equipo, realicen trabajos y actuaciones que aúnen los conocimientos técnicos y artísticos. Los alumnos, por un lado, colaboran y participan en esta investigación y creación, y por otro, asisten a la presentación de los recursos generados. La actividad principal se ha centrado en la realización de un documental (espectáculo audio visual) de danza y matemáticas que es el que se expone en el presente artículo.

Objetivos

El objetivo principal de la propuesta se centra en el desarrollo de la innovación educativa y la creatividad, a través de la realización de ciertos trabajos artísticos. Se trata de una propuesta innovadora centrada en un espectáculo que une la charla-documental y la danza con un importante apoyo audiovisual, donde ciencia y arte muestran sus puntos en común y se funden para mostrar y enseñar conceptos científicos a través del baile. De esta forma, el objetivo primordial de este proyecto es aprovechar el arte y sus habilidades, con especial atención a la danza, para potenciar la comprensión de conceptos de carácter técnico y científico-matemáticos. Así, se busca:

- Dejar constancia de que realmente no existe brecha entre ciencia y arte.
- Desarrollar en los estudiantes la competencia artística y fomentar la cultura.
- Implicar a los alumnos, en la investigación de diversas manifestaciones artísticas y cómo pueden contribuir a su formación académica y a la difusión de los conceptos científicos y técnicos entre la población.
- Verificar que el arte, en particular la danza, puede servir para la divulgación científica y que la ciencia puede inspirar la creación artística.
- Fomentar el interés por la ciencia en las personas que se sienten lejanas a ella pero que sí se sienten atraídas por el mundo del arte. De igual forma, mostrar al científico (a los estudiantes) lo que ciertas actividades artísticas pueden hacer por la transmisión, comprensión e investigación de conceptos técnicos.

Es bien conocido el desconocimiento y el rechazo que gran parte de la sociedad, y de algunos estudiantes, sienten por las matemáticas, una ciencia muy importante en el mundo tecnológico. Es necesario preguntarse por las razones que lo motivan y dar solución. Creemos que esta propuesta viene a llenar una carencia y que puede revertir este rechazo y aumentar la cultura científica y artística de los alumnos en particular y de la sociedad en general. Por su formato (espectáculo de danza) y contenido, el proyecto va dirigido a todo tipo de público y estamos seguros de que será muy bien acogido.

El proyecto

La acción principal realizada en el proyecto se ha centrado en la grabación de una charla documental bailada donde, a través de la danza se introducen conceptos básicos de ciertas áreas de la matemática. La elaboración de la misma ha sido totalmente de creación propia: guion, coreografías, grabaciones y ediciones. Pero… ¿Matemáticas y Danza? ¿De verdad tienen algo en común?

La respuesta es que sí. La Matemática está presente en muchos aspectos de la vida, en cuestiones que ni siquiera imaginamos y forman parte del día a día cotidiano, de nuestros hobbies, y desde luego está muy presente en la danza. A través del documental de establecerán estos nexos.

La primera idea común entre las dos disciplinas es la PASIÓN. Solo tenemos que preguntar a un matemático o a un bailarín cuántas horas de su vida dedican a estas dos grandes pasiones. Solo la pasión permite ese nivel de dedicación, esfuerzo y sacrificio.

La danza y las matemáticas se relacionan a través del tiempo y el espacio. A partir de aquí el documental realiza un breve recorrido para hablar de esta relación a través de diversas áreas. Se comentarán a continuación solo algunas de las tratadas en el mismo:

Geometría

La geometría es la rama de las matemáticas que se ocupa del estudio de las propiedades de las figuras en el plano o el espacio, incluyendo: puntos, rectas, planos… Es una de las ciencias más antiguas, como la danza, que se practica desde siempre.

Tanto en el ballet como en las matemáticas subyace la belleza de las formas estructuradas, lo que nos permite hacer una lectura del baile identificando matemáticamente los elementos que aparecen en esta disciplina artística. En este recorrido se presentan y se explican a través de coreografías, entre otros:

- Las Figuras Geométricas Básicas: La danza puede verse como una combinación de círculos, líneas y figuras geométricas, tanto en las posiciones de los bailarines, como en las composiciones de las coreografías (Figuras 1 y 2):

Figura 1. Elementos básicos de la Geometría presentes en las posiciones de los bailarines

Figura 2. Elementos básicos de la Geometría presentes en las coreografías

Algunas figuras del ballet encuentran su excelencia en su inscripción en polígonos y/o poliedros. Dentro de los polígonos son especialmente relevantes los polígonos regulares. Generarlos puede hacerse a través de su ángulo central, un libro de espejos y el cuerpo de los bailarines (Figura 3).

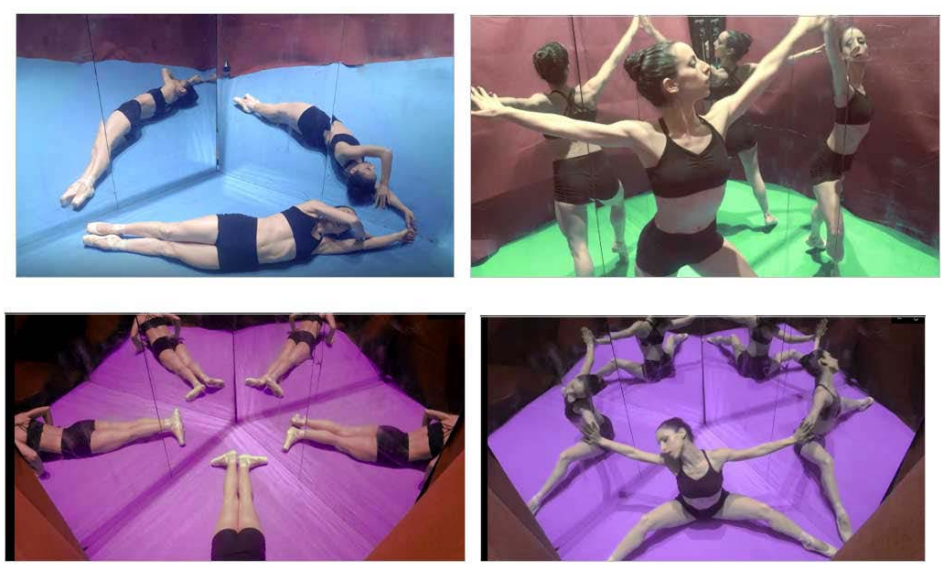


Figura 3. Polígonos regulares

- La Kinesfera: El espacio es básico en el estudio de la geometría y es de sobra conocido que la danza es una disciplina desde la que se analiza el espacio a través de la experiencia del cuerpo. El espacio en que un bailarín se sumerge es primordial para su coreografía, el conocimiento de las diagonales, las orientaciones, el concepto de plano y volumen... Un bailarín tiene que prestar mucha atención a su lugar y posición en el espacio escenográfico para bailar y no chocar con los otros bailarines. Por ello, desarrollan una mayor sensibilidad a las cualidades del espacio que los matemáticos o ingenieros. La Kinesfera es vital en la danza y a través de ella se llega a los Sólidos Platónicos (particularmente al Icosaedro). Figura 4.

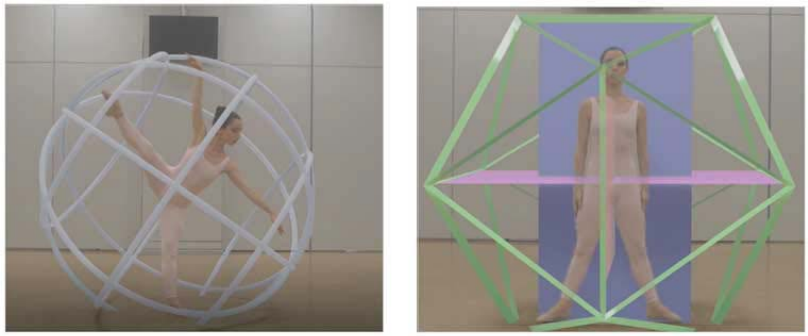


Figure 4. Kinefera y Sóicdos Platónicos

- Las transformaciones geométricas: De entre todas ellas, destacan los movimientos. Si se piensa en realizar cambios en los elementos del plano o del espacio, las transformaciones geométricas son las operaciones necesarias, permiten crear una nueva figura a partir de otra previamente dada. Eso es lo que se hace en la danza, los bailarines cambian constantemente su posición en el escenario creando nuevas figuras.

Hay muchas maneras de cambiar, de pasar de un elemento a otro. Entre estas formas, destacan los movimientos. Esto es en esencia lo que hacen los bailarines, moverse. Un movimiento es una transformación que convierte una figura en otra de la misma forma y tamaño. No alteran entonces ni la forma ni el tamaño. Lo que se llaman figuras congruentes. Bailar consiste en ir creando figuras congruentes. Todo movimiento se reduce a una Simetría, un Giro o una Traslación (o a una composición de ellas) y pueden visualizarse constantemente en cualquier coreografía.

Conclusiones

Con la puesta en marcha del trabajo realizado se ha querido dar respuesta a cuestiones como ¿es posible combinar el arte y la ciencia en la docencia? ¿pueden las matemáticas y la danza apoyarse mutuamente para llegar a la sociedad?

Con esta innovadora propuesta hemos apostado por la divulgación de las matemáticas de una forma diferente, uniendo la ciencia y el baile y fomentando las artes en la educación a todos los niveles. Los profesores implicados en el grupo de trabajo creemos en la necesidad de enfatizar las habilidades esenciales de las personas, fomentar la creatividad y la unión entre la ciencia y el arte. Tenemos la convicción de que esta unión mejora los procesos de aprendizaje, la motivación y la adquisición de habilidades.

Acknowledgments

Este trabajo está parcialmente subvencionado por:
- Educational Innovation Project Called “Ciencia y Arte”, 2021-2022. Universidad Politécnica de Madrid.
- Educación Matemática a través de la Danza: Coreografías STEM (FCT-20-15936). Convocatoria de ayudas para el fomento de la cultura científica, tecnológica y de la innovación. FECYT 2020-21).

Referencias

Arazo, G. (2009). Las matemáticas tienen quien les baile. *Ddanza,* 2009. Retrieved from https://www.laie.es/es/editorial/revista-ddanza/11618

Brophy, E. J. (2013). *Motivating Students to Learn.* New York/NY: Routledge, 2013.

Lantarón Sánchez, S., López González, M. D., Merchán Rubira, S., Rodrigo Hitos, J. (2020). Un proyecto educativo interdisciplinar para el desarrollo del pensamiento lógico a través del teatro interactivo. *2nd Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education – CIVAE 2020*, 225-229, 2020.

Liern Carrión, V., Pérez Gladich, B., Pérez León, V. (2012). Música, danza y matemáticas, naturalmente. *Suma, 69*, 115-120.

López González, M. D., Rodrigo Hitos, J., López, Y., Carnero, S. (2020). Ciencia en movimiento: coreografías STEM. *2nd Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education – CIVAE 2020,* 217-219, 2020.

Schaffer, K. (2009). Dance and mathematics: A survey. *AMS/MAA Joint Mathematics Meetings,* 2009.

Von Renesse, C., Ecke, V., Fleron, J. F., Hotchkiss, P. K. (2011). Discovering the art of Mathematics: Music and dance. Retrieved from https://www.artofmathematics.org/books/dance

Socialization of the BBAA performance art subject through ICT with the implementation of Instagram: Promotion and validation of the young BBAA generation

Álvaro Terrones

Facultat de Belles Arts de València, Universitat Politècnica de València, España
Matèria performance del Departament D'Escultura.

Abstract

Socialization of the performance art subject... is a teaching and practical experience of artistic education that is developed in the performance subject of the degree in Fine Arts, second cycle and 4th year –last year–. The fact that it is developed during the last stage of the academic career is a factor that determines this research, which is configured as a good teaching practice. The context encompasses three different study factors: institutional, artistic and social. Given the difficulty that students have in putting their work into circulation individually, the artistic group (through the performance subject) participates in this initiative and uses ICT's, offering alternatives on social networks (*Instagram, Facebook* …) that increases the chances of making your work known.

Keywords: ICT (Information and Communication Technologies); young generation; contemporary art; artistic pedagogy; performance art

Socialización de la asignatura performance art de BBAA mediante las TIC con la implementación de Instagram: Promoción y validación de la generación joven BBAA

Resumen

Socialización de la asignatura performance art… es una experiencia docente y práctica de enseñanza artística que se desarrolla en la asignatura de performance del grado en Bellas Artes, de segundo ciclo y 4º curso –último año–. El hecho de que se desarrolle durante el último estadio de la carrera académica es un factor que determina esta tesela, que se configura a modo de buena práctica docente. El contexto abarca tres factores de estudio diferentes: institucional, artístico y social. Ante la dificultad que el alumnado tiene para poner su obra en circulación de manera individual, el colectivo artístico (por medio de la asignatura de performance) participa en esta iniciativa y se sirve de las TIC, ofreciendo alternativas en las redes sociales (Instagram, Facebook…) que incrementa las posibilidades de dar a conocer su trabajo. Por último, esta tesela, con la experiencia de colectividad que recoge, se desarrolla a partir del concepto de generación joven, según el modelo del historiador Ernst Fischer, entendiéndose el factor biológico (joven) y el factor social (generación) en el contexto geopolítico (actividad extra-universitaria o post-académica) de la comunidad de estudio a la que va dirigido este proyecto (el alumnado de BBAA, especialidad en performance art, artistas emergentes). En esencia, con esta investigación se busca el contacto del artista novel con los diferentes agentes sociales extra-universitarios.

Palabras clave: TIC (Tecnologías de Información y Comunicación); generación joven; arte contemporáneo; pedagogía artística; performance art.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

Esta experiencia y práctica se desarrolla en la asignatura de *performance* (código 13129) del grado en Bellas Artes, perteneciente al Departamento de Escultura, de segundo ciclo y 4º curso –último año–, desarrollada durante el primer semestre, computándose 12 créditos ECTS, –el hecho de que se desarrolle durante el último estadio de la carrera académica es un hecho que determina esta solicitud de buena práctica, –que en esencia, busca el contacto del artista novel con los diferentes agentes sociales extra-universitarios–. También cabe indicar que la ratio de la asignatura, los dos últimos años, ha sido de 40 alumnos (máximo estipulado para una optativa que indica gran demanda), sin embargo el año actual se ha ampliado a 44 personas acogiendo a cuatro alumnos *erasmus* (convenios BBAA-Turquía, Alemania, Francia e Italia). El rango de edad del alumnado en este estadio de la carrera es de 21 a 24 años, nacidos por lo tanto entre los años 1997 y 2000.

Respecto al contexto institucional que se tratará en este apartado, la totalidad del alumnado que asiste a esta asignatura ha cursado *Historia* y *Teoría del arte moderno* (código 10382) e *Historia* y *Teoría del Arte contemporáneo* (código 10387), por lo tanto tienen nociones respecto a las tres vías básicas de promoción de la obra de arte, que son: a) galerías, espacios y mercado de arte; b) proyectos públicos y licitaciones culturales; c) autogestión artística. Las dos primeras vías de promoción artística (a-b) dependen de agentes externos que, generalmente, requieren que los artistas demuestren amplia experiencia o credibilidad artística en su sector; es decir, una obra firme y una trayectoria con garantías de continuidad. Como tercera vía, esta buena práctica que se solicita estimula en el alumnado, como se verá, la autogestión propia, la motivación colectiva por la obra (c). Esta tercera vía facilitará el desarrollo de las dos primeras, dotando al alumnado de experiencia en la producción de arte y proyección de su obra.

Fundamentación

A continuación, se fundamentarán los argumentos y evidencias que justifican esta propuesta. Ante la dificultad que el alumnado tiene para poner su obra en circulación de manera individual, el colectivo artístico (por medio de la asignatura de *performance*) es la alternativa que incrementa las posibilidades de dar a conocer su trabajo. Esta experiencia de colectividad se desarrolla a partir del concepto de *generación joven,* según el modelo del historiador Ernst Fischer, entendiéndose el factor biológico (joven) y el factor social (generación) en el contexto geopolítico (actividad extra-universitaria o post-académica) de la comunidad de estudio a la que va dirigido este proyecto (el alumnado de BBAA, especialidad en *performance art,* artistas emergentes).

Según el INE (Instituto Nacional de Estadística) España tuvo en el año 2020 una población total de 47.394.233 residentes. De ellos, 2.360.667 tienen entre 20 y 24 años. En el curso académico 2020-2021 se matricularon en las universidades publicas españolas 1.340.632 estudiantes, de los cuales 33.324 escogieron específicamente la rama artística (Bellas Artes). Según el Ministerio de Universidades, de ellos, *egresaron* (concluyeron) sus estudios de grado en la rama de Artes y Humanidades 17.769 en el año 2021. Es decir, en España, después de que termine el verano habrán en septiembre cerca de 18.000 artistas, o agentes sociales relacionados con el arte que, obviamente, querrán “vivir del arte”, y por consiguiente buscarán empleo en su campo. Como “egresados” de Bellas Artes y en sus inicios como artistas nóveles, con mucha suerte y, generalmente de forma aleatoria, –casi privilegiada–, se conocerá su obra e incluso puede que tengan alguna venta esporádica, aunque como he dicho, de forma contingente. Es cierto que desde la facultad de BBAA y los diferentes másteres oficiales se hacen esfuerzos para promocionar a los artistas emergentes, pero el área de *performance* y artes escénicas precisa de *otro* tipo de promoción, dirigida a otro tipo de agentes y espacios culturales. En

términos relativos, todo esfuerzo, –como la *buena práctica* que se presenta aquí–, por pequeño que parezca frente a un gran y complejo problema será necesario para que un mayor número de personas cuenten con un mayor número de oportunidades de proyección artística.

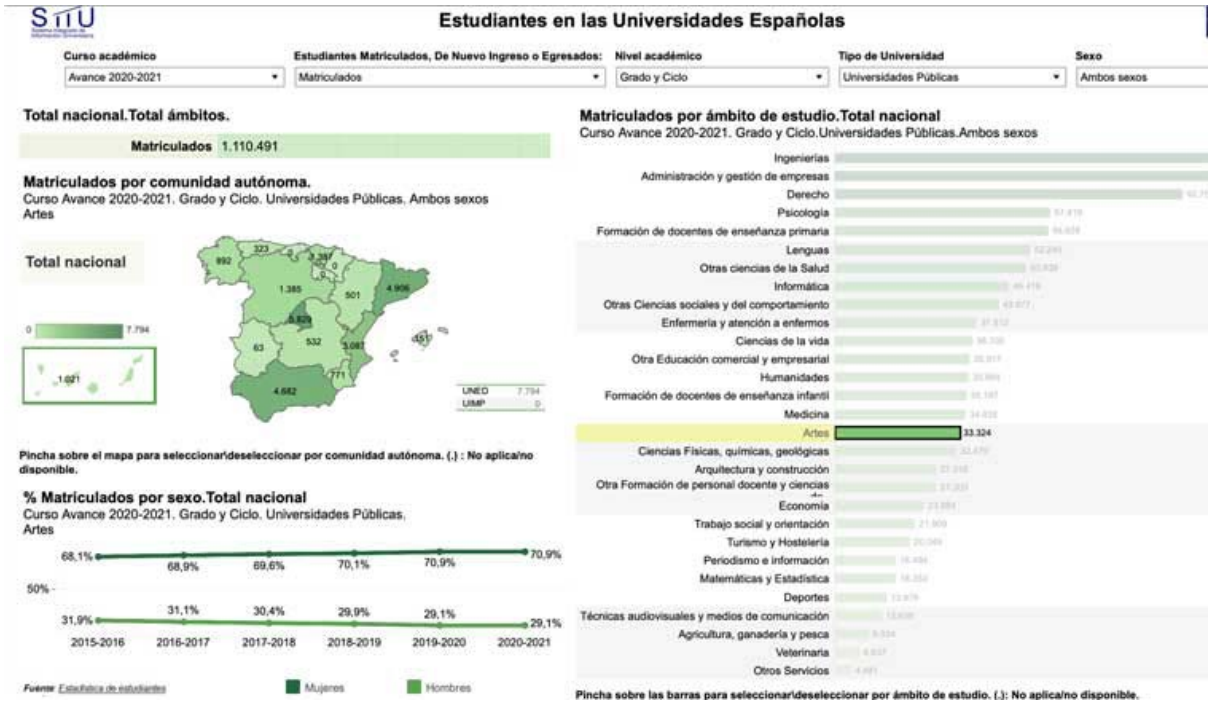


Figura 01. Información Pública. SIU, Sistema Integrado de Información Universitaria

Respecto a los que no tengan una compensación laboral constante, es decir, la mayoría de estos artistas y humanistas graduados, hasta que llegue *su momento*, decidirán sobrevivir con algún trabajo que no esté relacionado con su formación académica. Cualquier trabajo. Según *Injuve* (Instituto Nacional de la Juventud), en agosto en el año 2021 se computan 245.291 jóvenes de 16 a 24 años en paro, 124.027 hombres y 121.264 mujeres, lo que no se indica es qué tipo de trabajo.

Una nota aclaratoria necesaria. Con los pies en la tierra –y si no descalzos, con cayo–, sabemos que esta práctica va dirigida a una ratio de 40 personas: una *microestructura* ridícula dentro de la estadística nacional, intimidatoria cuando se computa en decenas de miles. Sin embargo, puede que gestionar la parcela más próxima y local, con la disposición a conocer el estado de las cosas que nos afectan y mejorar lo mejorable, sea la contribución más digna, realista, lúcida y operativa para los problemas generacionales de corte masivo, yendo de lo local, de la operatividad colectiva, a lo planetario: "consciencia planetaria y de especie", según el antropólogo Eudald Carbonell. Por ahora sigamos con algunos datos interesantes para el alumnado de último año de BBAA:

Respecto a la inserción laboral de titulados universitarios, la tasa de empleo entre los años 2014 y 2019, (últimos datos publicados en 2021) de los graduados en Arte y Humanidades fue de un 64,3% en el año 2014, y un 76,3% en el año 2019. La primera encuesta de esta naturaleza se realiza en 2014. Esta es la segunda encuesta de inserción laboral de titulados universitarios que el INE realiza. La muestra ha sido aproximadamente de 32.000 graduados universitarios y 12.000 titulados de Máster. Los datos han sido ponderados para ser representativos a nivel nacional por titulaciones, a nivel autonómico por CNED a dos dígitos y a nivel de tipo de universidad por ramas de conocimiento. En este caso se destacan únicamente Artes y Humanidades.

La tasa de empleo de titulados en Máster fue de un 78,4% en el año 2019. Puede concluirse que hay un aumento de la inserción laboral entre los años 2014 y 2019. Sin embargo, en esta computación estatal no se especifica qué tipo de empleo desempeña el graduado o titulado universitario, y si esta inserción está acorde a su formación académica: factor imprescindible para justificar que el esfuerzo de estudiar compensa y que el trabajo que se desempeña se corresponde a la formación universitaria, pudiéndose dar el caso que un graduado en Bellas Artes esté trabajando en el "sector de la comunicación" repartiendo publicidad, en el sector de la "arquitectura y edificación" mezclando hormigón, en el "sector textil y de la moda" como dependienta de ropa o en el "sector de la innovación y la restauración" como sirviente de mesas. Se sabe, a ciencia cierta y con el contacto directo con el alumnado que así sucede. Atención, no se cuestiona aquí la dignidad del trabajo sino la correspondencia entre formación académica y trabajo, y si desde la asignatura de *performance* esta correspondencia puede ser más… certera, consecuente… aunque sea en una contribución modesta respecto al panorama general.

Veamos a continuación el estado general de las TIC primero, y después cómo pueden contribuir específicamente en la búsqueda de oportunidades para la generación joven de artistas y cómo han determinado estos factores la fundamentación de la práctica que se presenta:

Respecto al equipamiento y el uso de las TIC en los hogares en el año 2020, según el INE, el 95,4% de los hogares en España tiene conexión a internet. Se estudia también la proporción de jóvenes españoles de 16 a 24 años con competencias en tecnología de la información y las comunicaciones (TIC) o que en los últimos 12 meses han realizado tareas relacionadas con conocimientos informáticos, pudiéndose desglosar por tipo de competencia técnica. De este modo, se concreta que un 89,4% ha copiado o movido ficheros o carpetas, y un 80,4% ha creado presentaciones o documentos que integran textos, tablas e imágenes. Este hecho revela en la generación joven un uso operativo de las TIC respecto a las labores nemotécnicas y de archivo –no se mide qué tipo de archivo sino la capacidad de archivar, mover o copiar para preservar información– y por otro lado, con la integración de texto e imágenes, la capacidad de comunicación –estructurar junto a texto imágenes revela una intención explicativa, ilustrativa o aclaratoria, mediante la estética de las imágenes o mediante el orden de las tablas–.

Tasa de actividad, empleo y paro de los titulados universitarios por rama de conocimiento - Año 2019

	Graduados universitarios: Tasa de actividad	Graduados universitarios:Tasa de empleo	Graduados universitarios: Tasa de paro	Titulados de máster: Tasa de actividad	Titulados de máster: Tasa de empleo	Titulados de máster: Tasa de paro
Total	93,6	86,1	8,0	94,2	87,3	7,3
Ciencias de la salud	96,0	91,5	4,7	95,8	88,4	7,8
Ingeniería y arquitectura	96,7	92,4	4,4	96,9	92,4	4,6
Ciencias sociales y jurídicas	92,5	83,6	9,6	94,2	88,3	6,3
Ciencias	93,4	83,9	10,2	93,4	80,9	13,4
Artes y humanidades	88,2	76,3	13,4	88,9	78,4	11,8

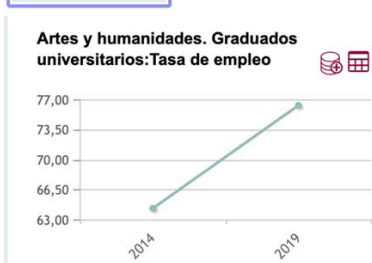


Figura 02. Información publica. Fuente INE (Instituto Nacional de Estadística)

c) Uno de los cambios sociales y logísticos significativos, con impacto en esferas más allá del ámbito laboral, ha sido que las TIC han permitido el *teletrabajo* o el trabajo desde el hogar. Sin embargo, pese a que la evolución del porcentaje de los que han trabajado desde su domicilio ha ido en aumento en España en los últimos años, pasando del 2,5% de los ocupados en 2009 hasta el 3,2% de 2018, nuestra sociedad todavía está por debajo de la media del resto de países de la UE, que ha pasado del 7,8% al 9,9%, y de la eurozona del 5,8% al 8,2%. Para el año 2020-2021 nos encontramos con la misma ausencia de información estadística debido a la prontitud de la pandemia, lo que confirma que todavía la estamos digiriendo, y que posiblemente aumentará de forma exponencial el porcentaje de *teletrabajo*.

Otro dato significativo y tendencia común en todos los países de la UE es el incremento del porcentaje de empleados conforme aumenta la edad. En el caso de España, entre los 15 y 24 años, los que trabajan desde casa representan solo un 1,8% del total; entre los 25 y 54, la cifra sube al 7,7%; y entre los de 55 años o más se sitúa en el 8,4%. De ello se concluye que cuanto más mayores, más trabajan desde casa. Esto, como explicaremos en las conclusiones, no es del todo exacto y tiene más de una interpretación. Obviamente, destilaremos la que fundamenta la *buena práctica* docente que aquí se presenta.

Conclusiones

Las conclusiones de la fundamentación analítica y de sondeo revelan lo siguiente:

a) A partir de la cuantificación estadística se justifica la necesidad de implementar con este proyecto un canal TIC que, en primer lugar, se adapte a la movilidad y las circunstancias habitacionales y logísticas del alumnado, una plataforma de acceso masivo, popular. Por paradoja, la dispersión y deslocalización de los individuos encuentra en el canal de la asignatura de *performance,* y mediante las TIC, la colectivización, la unión, que requiere un grupo artístico numeroso e *intergeneracional*. De esta forma podrá proponerse una vinculación extra-universitaria a la asignatura –y por extensión a BBAA y a la Universidad–, estimulándose la operatividad colaborativa, la "creación permanente", o CT-UPV 07 de creación permanente más allá de la vida académica incluso entre promociones distintas.

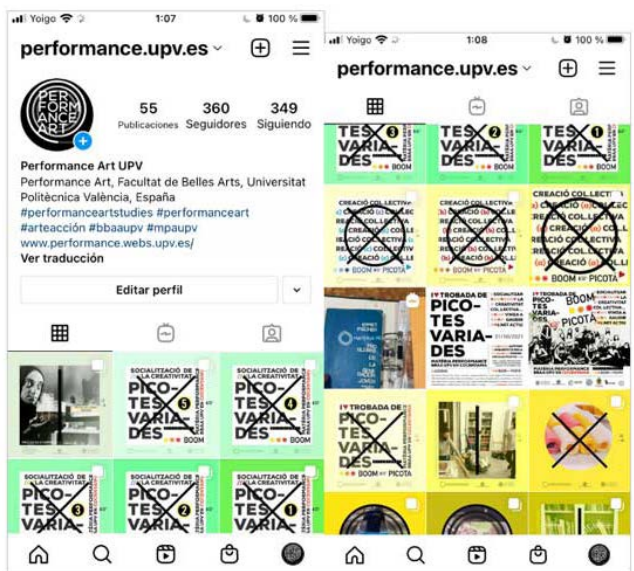


Figura 03 y 04. Imágenes canal Matèria de performance

b) En segundo lugar, debe de ser una plataforma social de fácil acceso para los diferentes agentes externos de la cultura y el arte, a saber galerías, centros, gestores…, desde la que se pueda ver la obra del alumnado, ya que para que este tenga oportunidades de trabajo e inserción laboral en el ámbito de las artes necesita darse a conocer como artista. Es decir, el CV del artista también es su propia obra. El canal de instagram que se elabora por esta práctica permite desarrollar un vínculo entre la actividad académica –oferta– y actividad extra-universitaria –demanda– estimulándose la promoción artística de la generación joven de BBAA-UPV.

c) Por último, la afirmación de que conforme a la población tiene más edad más trabaja desde casa, es a nuestro juicio inexacta, por entrañar una desigualdad económica de condiciones entre la población joven y adulta, cosa que no sucede en otros países de la UE, pues no significa que la generación joven en España tele-trabaje menos que la población adulta, sino que no tiene casa constante desde la que trabajar. También podría indicar que la generación joven recién graduada no accede de forma inmediata al mundo laboral, retrasando en consecuencia el momento de su emancipación e instalación en un hogar. Esta inestabilidad, esta precariedad no le permite tener una residencia estable, ni mucho menos su economía le permite tener como propiedad una vivienda, por lo que su tele-trabajo es adaptable a cualquier espacio y no se limita a un hogar fijo, sino que discurre por bibliotecas, universidades, aula, casa de alquiler, espacios públicos… Es decir, tele-trabaja no desde una distancia fija sino en múltiples distancias.

d) Este modelo de recurso TIC es fácilmente replicable en cualquier asignatura universitaria del grado de Bellas Artes fundamentada en la práctica artística, bien sea de producción o de taller, adaptándose este modelo al contexto y las particularidades de cada una de las distintas materias que se imparten en la Facultat. Además, puede ser aplicable a otros campos de producción o puesta en mercado de un producto concreto, dándose la posibilidad de adaptarse a las necesidades de una diversidad de estructuras de investigación en las que se deba promover la ingeniería de producto.

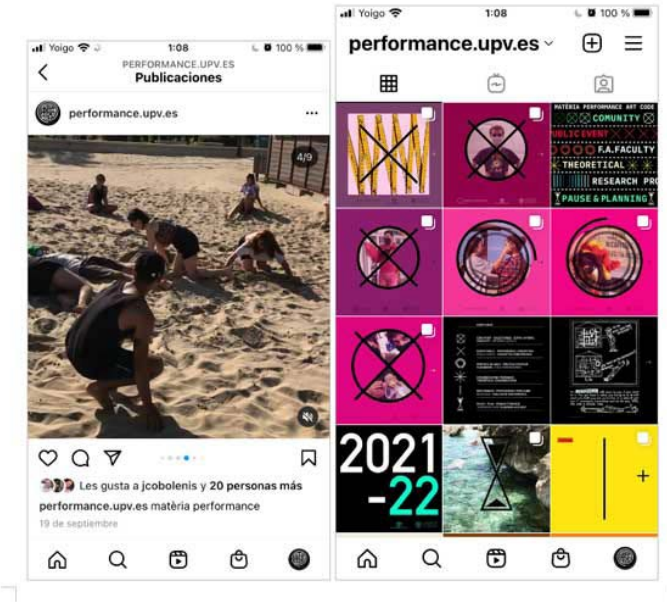


Figura 05 y 06. Imágenes canal Matèria de performance

Se trata con ello de adaptar una disposición operativa respecto a la consciencia colectiva, del grupo de la asignatura, mediante la identidad corporativa, el diseño del canal y su uso. Una vez consolidada la identidad corporativa, formará ya parte de cualquier proyecto a futuro, incluyéndose en el mismo toda opción de *transferibilidad* posible hacia otros campos.

Las TIC en la población entre 16 y 24 años no se computará desde el *teletrabajo* en el hogar, sino desde el *teletrabajo* móvil, nómada, en ruta y desarraigado, enviado con los dispositivos telefónicos desde cualquier lugar. Para esto es necesaria una *app* con prestaciones de fácil uso, inmediatas, pudiéndose emplear en cualquier espacio mediante la conectividad de datos móviles.
El canal en Instagram es: performance.upv.es; Gracias

Figuras

- **Fgura 01**: SIU, Sistema Integrado de Información Universitaria. Diagrama: fuente. Fuente EDUCAbase (Ministerio de Universidades y Ministerio de Educación y Formación Profesional). Enlace aquí
- **Figura 02**: Fuente INE (Instituto Nacional de Estadística). Enlace aquí
- **Figura 03 y 04**: capturas de pantalla de canal de Instagram, diseño y aspecto de la comunidad Matèria de Performance donde exponen sus obras y trabajos en un contexto grupal.
- **Figura 05 y 06**: *práctica de campo* asociada a la asignatura y exposición al aire libre. Temática artística: *distancia - proximidad*. Documentación subida al canal de la asignatura. Photo: Álvaro Terrones (propia) + captura de pantalla de canal de Instagram

Referencias

Fischer, E. (1965). *Problemas de la generación joven*. Madrid: Ciencia Nueva.

Filliou, R. (2003). *Genio sin talento*. Barcelona: MACBA, (Museu d´Art Contemporani de Barcelona).

Terrones, Á. (2022). La pulsión por titular: ¿Por qué se atribuye título a la obra (acción) artística? *Artículo Docencia en Red, Instituto Ciencias de la Educación, Universitat Politècnica de València*, 2022 (enlace web repositorio UPV en proceso). Recuperado de: https://m.riunet.upv.es/handle/10251/179465

Terrones, Á. (2020). *La planificación de la performance: clave* operativa para la dinamización de la enseñanza del arte a distancia durante un confinamiento (RD/463/2020), pp. 114-124. *Arte, Enseñanza y Emergencia_Innovación Docente, Creatividad y Estudio de Casos durante el Confinamiento Social 2020.* Laboratorio de Creaciones Intermedia LCI, Departamento de Escultura, Universitat Politècnica de València, 2020.

"Traveling with Giotto & Co": 14th-Century art in Padua, a project for teenagers

Elda Omari
Club per l'UNESCO di Padova, Italy

Abstract
In July of last year, Padua became a World Heritage Site protected by UNESCO, because of the over 3,690 square meters of 14th century frescoes preserved in the historic center of the city. This project aimed at involving students attending Second Level High Schools (13-18 years old) in the territory of Padua and its Province. Through them, we hoped to involve their families as well. To make them take part in the cultural life of Padua, we devised a competition to create works of art for an exhibition. Another goal of the project was to stimulate the students' imagination and take the initiative for some cultural activities in the city. This offered a new didactic approach and a new method of studying and working on the history and art in the city of Padua and its museums.

Keywords: Padua, UNESCO, teenager, art exhibition, didactic approach.

"Viajando con Giotto & Co": Arte del siglo XIV en Padua, un proyecto para adolescentes

Resumen
En julio del año pasado, Padua se convirtió en Patrimonio de la Humanidad protegido por la UNESCO, debido a los más de 3.690 metros cuadrados de frescos del siglo XIV conservados en el centro histórico de la ciudad. Este proyecto tuvo como objetivo involucrar a los estudiantes que asisten a las escuelas secundarias de segundo grado (13-18 años) en el territorio de Padua y su provincia. A través de ellos, esperábamos involucrar a sus familias también. Para hacerlos partícipes de la vida cultural de Padua, ideamos un concurso de creación de obras de arte para una exposición. Otro objetivo del proyecto era estimular la imaginación de los estudiantes y tomar la iniciativa de algunas actividades culturales en la ciudad. Esto ofreció un nuevo enfoque didáctico y un nuevo método para estudiar y trabajar la historia y el arte en la ciudad de Padua y sus museos.

Palabras clave: Padua, UNESCO, adolescente, exhibición de arte, enfoque didáctico.

Introduction

Some months ago, the city of Padua was recognized as a World Heritage Site for its unique cultural patrimony: *Giotto, the Scrovegni Chapel and the 14th century painting cycles,* preserved in public places in its historic center (Fig.1). These buildings and their decorations are well-known to art historians and cultural tourists, but they are little visited by students from the High Schools of Padua and its Province. In a year of celebrations for this recognition, the UNESCO Club of Padua, together with the Department of Culture of the Municipality, the Italian Federation of UNESCO Clubs, the Glow Worm Group and thanks to funding from Sit Group, Nicola Meggiolaro-Mediolanum Bank, we organized the project: "Traveling with Giotto & Co" to bring young people between the ages of 13 and 18 closer to the history, art and culture of their city (Fig. 2).

Figure 1. Padua location and the map of the Buffer Zone with the four Components now World Heritage

With this project, all the parties involved tried to encourage not just art and knowledge, but above all the education of a new generation. Such an education through comparison, dialogue, knowledge, and respect for different cultures is the beating heart that promotes transformations and changes for a better future. Culture has no borders and does not feed hostilities; it breaks down barriers and makes the world more beautiful.

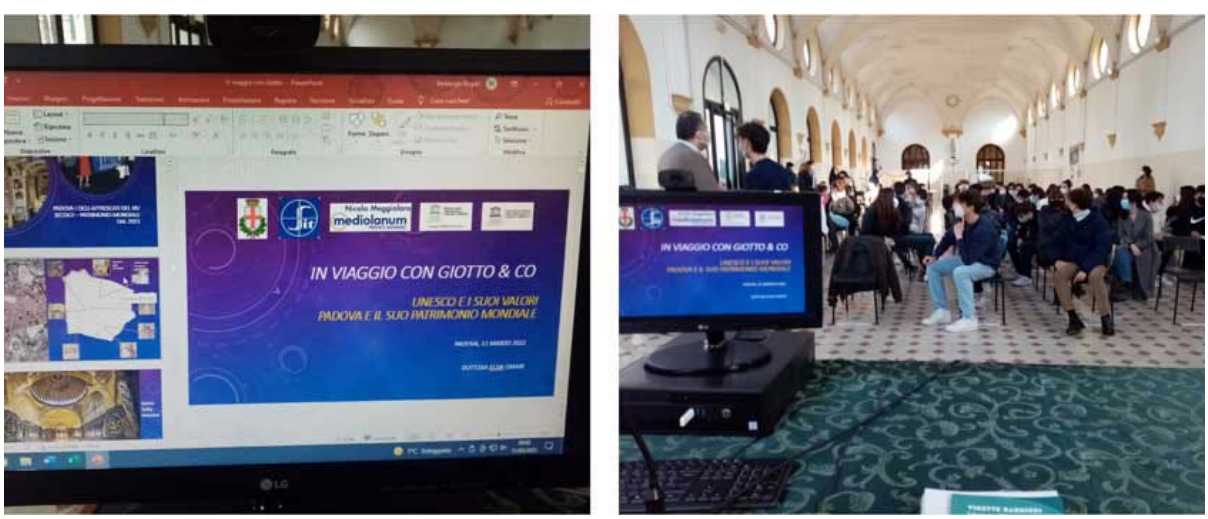


Figure 2. The preparatory lessons at schools

The project and the didactics approach

The project consisted of a competition to create drawings by Second Level High Schools students (13-18 years) to be shown in a traveling exhibition. Teachers, students, and families were involved, in order to stimulate curiosity, imagination, and interest in their city.

Due to the pandemic, the project lasted longer and went through different phases. In the first phase, during the months of November - December 2021, all the above participants were involved in the project. During this time, the following Schools of Padua and its Province who agreed to take part in this project received a formal letter of confirmation:

- Liceo Scientifico Cornaro di Padova (two classes)
- Istituto Barbarigo di Padova (six classes)
- Istituto d'Arte Modigliani di Padova (one class)
- Istituto d'Arte Ferraris di Este (four classes).

Thus, we had four Institutes, with thirteen classes and two hundred sixteen students. In the second phase, during the months of February-April 2022, preparatory lessons for the creation of the paintings were offered. All schools and classes, depending on their needs, enjoyed a 90-minute first lesson on:

- UNESCO and its mission
- The history and core values of UNESCO
- the World Heritage list and the Serial Sites
- UNESCO Sites in Europe, Italy, and the Veneto.

In a second 90 minutes lesson, Padua's UNESCO sites were presented to the students, "The Botanic Garden" and the new serial site "Giotto, the Scrovegni Chapel and the 14th century painting cycles". During this lesson the students learnt about:

- The history of Padua in the 14th century.
- Gothic art in Padua, its artists and patrons.
- The eight sites where over 3,694 square meters of frescoes are preserved:
  - » Cappella degli Scrovegni
  - » Chiesa degli Eremitani
  - » Palazzo della Ragione;
  - » Cappella della Reggia dei Carraresi
  - » Battistero del Duomo
  - » Basilica di Sant'Antonio
  - » Oratorio di San Giorgio
  - » Oratorio di San Michele.

This lesson was essential to enable them to journey into the history of Paduan art and thus prepare the students to make their own artwork, not only at school with their professors, but also at home with their parents.

From a methodological point of view, this lesson was not a standard classroom lesson, since it involved students in visits to some of the World Heritage with the aim of involving them in the explanations (Fig. 3). The students were encouraged to identify artists, zodiac signs, seasons, trades, and craftsmen of the Middle Ages as depicted in Palazzo della Ragione; to identify and explain the biblical themes depicted in the Reggia dei Carraresi Chapel; to find the peculiarities of the artists and compare Giotto's frescoes with those by Giusto de Menabuoi and Altichiero da Zevio in the Basilica di Sant'Antonio.

Figure 3. The students in visits in some of the World Heritage sites

At the end of this phase, we did not expect to receive 216 artworks, since a single exhibition would not contain them all. We wanted to bring this unique heritage to the attention of the participants.

Currently, we are in the third and final phase of the project which involves the collection of works and the finalization of the travelling exhibition. A special commission will evaluate and choose the best works. The first 33 drawings of two classes have arrived (here presented in advance) and we are waiting for the other artworks (May 25th 2022 is the deadline).

The students were left free to choose the theme of their journey (fashion in the Middle Ages; artisans; religious stories; faces; the colors in the frescoes, etc.) and the techniques for creating the works (painting, fresco, watercolor, collage, charcoal, etc.). This allows them freedom of expression and to choose the style and technique most suited to their abilities. Furthermore, they were asked to present a brief description of their artworks, explaining their meaning.

The students of classes 1CA and 1DA of the Institute of Art of Este have already submitted their works. They chose to work on the pictorial scene of the kiss between Joachim and Anna, Mary's parents painted by Giotto in the Scrovegni Chapel; *un unicum* fresco since it is the first kiss in a religious context in the history of art.

The tender and loving kiss between Joachim and Anna, which represents the unconditional love between the two spouses, made students reflect on the effects of two years of pandemic, on interpersonal relationships and on our new way of life. Since maintaining distance was the "*condito sine qua non*" for keeping safe from Covid, this kiss reminded them of their difficulties in getting together, meeting and relating to new people and expressing their feelings of affection.

Here is how these students (13-18 years old) translated their feelings and thoughts into figurative work: *"A pink apostrophe among the words I love you": is the romantic definition of the kiss by the French poet Edmond Rostand; a definition that, unfortunately, remained more in the books than in reality, since, during the pandemic, it was banned by scientists to prevent contagion*.

Another aspect of the kiss that affects the teenagers today is linked to the dramatic images of war between Russia and Ukraine. A young soldier gives a goodbye kiss to his girlfriend before leaving for the war, aware that perhaps it may be for the last time and their kisses henceforth will be only virtual (Fig. 4).

Figure 4. The idea and two works by the students of classes 1CA and 1DA of the Institute of Art of Este

The gesture painted by Giotto appeals not only due to its emotion and execution, but also because it leads to the emojis, the virtual language used by teenagers: Despite the passing of the centuries, the kiss remains for young people the most tender and natural way to express their affection, also in the by now common language of social media. Thanks to this experience, students were able to journey to a past time and compare it with today's world. In addition, they journeyed and listened to their feelings and desires and gave them a voice by making them visible in their artwork.

Conclusions

As a UNESCO World Heritage site, now more than ever Padua can be a laboratory for art and experience for teenagers. With this project, students got to know buildings of a glorious and rich era in their city. Moreover, they took charge and enjoyed a treasure to be preserved for their future and that of future generations.

The work and involvement of the students will not end with the delivery of the artworks, since the authors of the works chosen will act as guides for the visitors, not only in the exhibition in the Municipality of Padua, but also in the schools where the exhibition will continue to travel during the next school year. Their contribution will be published and given prominence thanks to the sponsors who will allow the publication of the exhibition catalogue.

We know well that teenagers are in a delicate period of their growth, and this is the moment in which they begin to think about how to build the future. Despite the critical period of personality development, when they are appropriately involved and stimulated in cultural activities, they can learn a lot and gather useful "*baggage*" for their future journey through life. The art, the beauty, the 14th century frescoes in Padua will stay with them not only as historical cultural and territorial knowledge, but also as the way to a better life, an antidote to the sadness and isolation imposed by the pandemic.

Acknowledgments

To begin with, we would like to express our gratitude to the organizers of CIVAE 2022 for this opportunity. The achievement of this project would not have been possible without the support of the Municipality of Padua, the Department of Culture and the Direction of the Civic Museums of Padua. Special thanks to the sponsors: Sit Group and Nicola Meggiolaro of Mediolanum Bank for the financial support

of the idea. We also thank the UNESCO Club of Padua and the Italian Federation of UNESCO Clubs and Associations of Italy for supporting and promoting the project in the Second Level High Schools of Padua and Province. Finally, thanks to all the teachers and students who took part in this project. A special thanks goes to professor. Erik Castello and professor. Adriano Boaretto for the English review.

References

Banzato D., D'Arcis F. (2006). *I luoghi dei Carraresi, le tappe dell'espansione nel Veneto nel XIV secolo*, Treviso.

Barin R., Crivellari C. (2019). L*a scuola e la storia. Giuda metodologico-didattica all'insegnamento della storia nella scuola secondaria,* Padova.

Curzi, G. (2011). Giotto "finxit". Figurazione, rappresentazione degli edifici e illusionismo dei materiali nella pittura di Giotto. *Rivista d'Arte. Vol. I*, 3-38.

Omari, E. (2019). *Uno sguardo sui cicli affrescati del Trecento a Padova da Giotto a Jacopo da Verona,* Padova.

Fernandez-Villa G. S. (2019). Teaching historical painting techniques: Innovative approaches and cooperative learning. *Conference Proceedings CIVAE 2019. 1st Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education (November 13-14, 2019)*, 38- 42.

Pérez Castanera A.M. (2020). La nueva educacion en pandemia: espacio y nuevas teconologias. *Conference Proceedings CIVAE 2020. 2nd Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education (October 28-29, 2020)*, 371-375.

Websites

www.unesco.org

www.unesco.it

Arts as health devices for adolescents and young people.

Carlos Torrado Lois
Universidad de la República, Uruguay

Abstract
With the outbreak of the SARS-CoV-2 pandemic in everyday life, the world has gone through an unprecedented crisis, with radical transformations in all dimensions of life. We still cannot measure the impact that the health situation has generated, nor can we anticipate what the post-pandemic world will be like, but we can affirm that the changes have required us to adapt suddenly. Adolescents and young people have been seriously affected directly and indirectly by the pandemic and the measures adopted to control the disease. We highlight the importance of supporting and strengthening support, containment and care networks, in social and health terms. From artistic spaces and devices, dialogue, listening and the expression of feelings, which recognize and contemplate the impact on adolescents and young people, with this text we seek to generate contributions to reflect on several key aspects of everyday life. This writing places special emphasis on the context and voices of adolescents and young people. Their narratives show, from a strong expressive and artistic device linked to the plastic arts, some impacts on relational, affective, educational and health aspects of adolescents and young people from western Montevideo with whom the APEX Program (Learning and Extension) of the University of the Republic of Uruguay.

Keywords: health, adolescents, pandemic, arts, community.

Artes como dispositivos de salud para adolescentes y jóvenes.

Resumen
Con el estallido de la pandemia del SARS-CoV-2 en la vida cotidiana, el mundo ha atravesado una crisis sin precedentes, con transformaciones radicales en todas las dimensiones de la vida. Todavía no podemos medir el impacto que ha generarado la situación sanitaria, ni podemos anticipar cómo será el mundo pospandemia, pero podemos afirmar que los cambios han requerido que nos adaptáramos repentinamente. Adolescentes y jóvenes se han visto seriamente afectados directa e indirectamente por la pandemia y las medidas adoptadas para el control de la enfermedad. Resaltamos la importancia de apoyar y fortalecer las redes de acompañamiento, contención y atención, en términos sociales y de salud. Desde espacios y dispositivos artísticos, de diálogo, escucha y expresión de sentimientos, que reconocen y contemplan el impacto en adolescentes y jóvenes, con este texto buscamos generar aportes para reflexionar sobre varios aspectos clave de la cotidianidad. Este escrito pone especial énfasis en el contexto y las voces de adolescentes y jóvenes. Sus narrativas muestran, desde un fuerte dispositivo expresivo y artístico vinculado a las artes plásticas, algunos impactos en aspectos relacionales, afectivos, educativos y de salud de adolescentes y jóvenes del oeste de Montevideo con quienes se desarrolla el Programa APEX (Aprendizaje y Extensión) de la Universidad de la República del Uruguay.

Palabras clave: salud, adolescencias, pandemia, artes, comunidad.

"De pronto recordé que había soñado con eso:
Un laberinto asfixiante en el que por más que caminara siempre estaba en el mismo lugar.
Algo me atrajo, quizá la incertidumbre o mi propio miedo,
y me largué a correr hacia cualquier parte."
Osvaldo Soriano, "Una sombra ya pronto serás"

Introducción: Un mundo en estado de desconcierto

Con la irrupción de la pandemia de SARS-CoV-2 en la vida cotidiana, el mundo transita una crisis sin precedentes, con transformaciones radicales en todas las dimensiones de la vida. No podemos medir aún el impacto que va a generar la situación actual, así como tampoco podemos anticipar cómo será el mundo pospandemia, pero podemos afirmar, que los cambios actuales exigen adaptarnos súbitamente.

A más de un año de la declaración del SARS-CoV-2 (Covid-19) como pandemia por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS)[1] y la declaración de Emergencia Sanitaria en nuestro país, la idea de incertidumbre se ha convertido en la forma de describir, sin describir, la situación actual. Incertidumbre es un sustantivo que hoy forma parte de lo cotidiano, justamente describe la irrupción de la cotidianidad, el "quiebre". El presente y el futuro están poblados de innumerables incertidumbres. Sorpresivamente la vida se ve impactada, el día a día se altera y la incertidumbre irrumpe el devenir diario con toda su fuerza. Un mundo en estado de desconcierto.

Los reportes oficiales y los recuentos de personas infectadas, muertas, en cuidados intensivos o vacunadas son difundidos a diario en los medios en todo el mundo. La mayor parte de los países han comenzado la vacunación para minimizar o desacelerar el ritmo de la infección mientras aparecen nuevas variantes del virus y algunas regiones insisten con el sostenimiento de las medidas preventivas.

El mantenimiento de medidas sanitarias de cuidado personal, la reducción de la movilidad y el distanciamiento son las formas de cuidarnos a nosotros mismos y de cuidar a los otros. Miles de millones de personas en todo el mundo han transitado o transitan por diferentes medidas y restricciones que afectan la vida, los vínculos y nuestro quehacer cotidiano. Con el objetivo de controlar la propagación del virus, las personas han entrado o están en cuarentena, otras en aislamiento por estar enfermas o con síntomas y a la gran mayoría se les recomienda o impone el distanciamiento físico. Como sostiene Susan Sontag:

> Basta ver una enfermedad cualquiera como un misterio, y temerla intensamente, para que se vuelva moralmente, si no literalmente, contagiosa. (...) El contacto con quien sufre una enfermedad supuestamente misteriosa tiene inevitablemente algo de infracción; o peor, algo de violación de un tabú. (Sontag, 1987, 11).

Juventudes actantes

Adolescentes y jóvenes, así como también niños y niñas se encuentran expuestos en mayor medida a situaciones de violencia, maltrato, abuso o explotación. El impacto de la pandemia es fuertemente diferenciado por contextos diversos, por sus propias habilidades para la vida (OMS, 1993), redes sociales de contención y cuidados, así como el estado emocional, entre otras variables a las que podríamos sumar: edad, género, situación familiar, ubicación territorial, etc. Partiendo de esta idea de ante una misma pandemia muy diferentes vivencias y experiencias, nos interesa plantear la mirada desde las singularidades y las diferencias en las adolescencias y juventudes.

1 Las declaraciones de la OMS están disponibles en: <https://www.who.int/es/news-room/statements/1>

En este sentido, la alusión a la edad en el momento de identificar a las personas jóvenes en un relato o noticia y la vinculación de determinado fragmento etario como referencia de lo joven (Krauskopf, 2015) o adolescente, es con frecuencia una mirada que tiende a delimitar quiénes son adolescentes o jóvenes y quienes no lo son. La edad como lo que define a las y los jóvenes es una construcción que no es estable, ni definitiva y ni sostenida en el tiempo. Bourdieu (1990, p. 164-165) señala *"la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable"*. Entonces, la definición de la juventud en relación a un segmento etario o a un estado no-adulto tienden a fortalecer relatos y uniformes, homogéneos, únicos y estáticos en relación a características compartidas por los y las jóvenes. El abanico de formas de sentir-pensar, ser y vivir las juventudes es muy amplio y son configuradas desde el momento histórico, el contexto social, económico y cultural.

> *Las clasificaciones por edad (y también por sexo, o, claro, por clase...) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar* (Bourdieu, 1990, p. 164).

Muy lejos de concepciones adultocéntricas que dan cuenta de una idea estigmatizante de las juventudes, que fortalecen representaciones e imaginarios que contribuyen a visualizar a las juventudes desde el conflicto, lo disruptivo o la amenaza al orden social; lejos de representaciones de jóvenes perdidos; jóvenes que han dejado de ser vistos como "el futuro" sino como inquietantes en el presente (Krauskopf, 2015), partiremos de la concepción de las juventudes como actantes centrales (Criado, 1998), actores sociales reconocidos, con presencia, visibles, protagonistas y autoidentificados como tales en la construcción de narrativas y representaciones sobre la sociedad y sobre sí mismos. "La juventud se ha convertido en un actante central de cualquier relato sobre la sociedad" (Criado; 1998: 13)

Adolescentes y jóvenes son afectados directa e indirectamente por la pandemia y las medidas adoptadas con el fin de controlar la enfermedad. Destacamos no sólo la importancia del sostén y fortalecimiento de redes de acompañamiento, contención y cuidados, en términos sociales y de salud, sino la necesidad de amplificar las voces de adolescentes y jóvenes como actantes fundamentales que construyen narrativas sobre sí mismos, sobre un otro y sobre la situación actual de incertidumbre y crisis. Paul Ricoeur (1995) nos recuerda que estamos hechos de relatos, las narrativas construyen la "humanidad de los humanos", nos hacemos humanos en el narrar y narrarse, nos hacemos humanos contando y escuchando. A partir de espacios y dispositivos de oportunidad para construir diálogo, escucha, expresión de sentimientos, que reconocen y contemplan el impacto en adolescentes y jóvenes, con este texto buscamos generar aportes para reflexionar en varios aspectos claves de la cotidianidad.

La Covid-19 ha alterado la vida en sociedad en todos sus ámbitos. Las adolescencias y juventudes se han visto particularmente afectadas por la crisis sanitaria global. Los cambios en las rutinas y hábitos de las personas van desde la educación, salud física y mental, tiempo libre y recreación, nutrición, sueño, protección, entre otras, hasta la sexualidad adolescente y juvenil. En un informe sobre la necesidad de abordajes en salud mental durante la crisis actual, la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2020) plantea recomendaciones en relación a adolescentes y jóvenes como grupo de riesgo, ya que la mayoría de los trastornos mentales tienden a aparecer en estos períodos de la vida. El estrés y el distanciamiento también está impactando seriamente en niños, niñas, adolescentes y jóvenes cuyas afecciones siguen siendo invisibilizadas.

Voces adolescentes y juveniles en tiempos de incertidumbre

La emergencia sanitaria convertida en una mezcla de miedo y circo mediático, no es suficiente para ocultar los problemas estructurales y las inequidades que son previos a la pandemia (Pérez, 2020, p. 73).

Compartimos muy brevemente, algunos de los relatos construidos y ordenados colectivamente. Se resume una aproximación a los principales resultados del estudio sobre la experiencia, vivencias y percepciones en relación a la pandemia. Nos centraremos en aspectos vinculados a la percepción de la pandemia, educación, distanciamiento social y emociones vividas por adolescentes y jóvenes.

A) Percepción y representación de la pandemia: se han alterado seriamente las rutinas diarias, aumentado el aislamiento con previsibles consecuencias en la salud mental.

- a.1) Una fuerte irrupción en la cotidianidad.

> "Fue rediferente a lo habitual, ya no podía salir a caminar, andar en bicicleta tampoco, sentí un tiempo paralizado". (My, 16 años)

> "Me afectó porque yo estaba saliendo mucho con mis amigos y cuando empezaron las medidas sanitarias, a las apuradas tuve que dejar de hacerlo, por lo menos por un tiempo, unos meses que no me pude juntar. Después que nos adaptamos a las medidas sanitarias y nos quedó claro el uso del tapaboca, alcohol en gel y todo, volví a salir, pero solo con los más cercanos, con el círculo de confianza y respetando las medidas sanitarias". (Pi, 19 años)

> "(...) tuve que aprender a convivir con un montón de situaciones que no me gustaron, que nunca las había pasado, y aprendí a que no me tengo que callar la boca, entonces me cambió bastante". (Vi, 17 años)

- a.2) La pandemia es percibida con miedo, como una amenaza latente y paralizante.

> "(...) hice una llama que simboliza el pánico, el miedo generalizado en el mundo por esta enfermedad que está matando a muchísima gente". (descripción de una representación gráfica de la pandemia, Dn, 20 años)

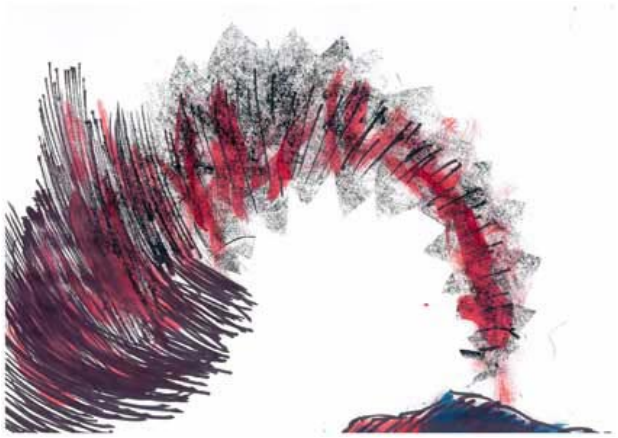


Figura 1. Representación de la pandemia por Ma, 19 años.

> "(...) "la calma que precede a la tormenta", comenzó como algo tranquilo a lo que no le dimos mucha importancia hasta que se puso un poco serio cuando se expandió y nos afectó directamente. Hoy estamos limitados en la forma como convivimos, nos comportamos, y en los hábitos...". (Ma, 19 años)

B) Vínculos sociales y distanciamiento: en oposición a la creencia de una vida virtual naturalizada en adolescentes y jóvenes, se manifiesta una clara necesidad del encuentro cara a cara, cuerpo a cuerpo.

- b.1) Limitaciones al vínculo social.

> “(...) antes tenía conversaciones más abiertas, en vida real, con amigos como para charlar o salir, y ahora es un poco difícil a través de una pantalla, y como en mi condición de vida no tengo Internet fijo en mi casa, es un poco difícil con tan solo mantener la recarga del celular”. (Da, 21 años)

> “(...) "Lo que antes era ser antisocial, ahora es ser responsable", antes de que comenzara, yo siempre me consideraban una persona que no tenía muchos amigos, un poco antisocial, y de repente dicen que tenés que ser así, estar alejado de todos y que eso es ser “responsable””. (Mt, 19 años)

- b.2) El encierro y la pausa de los cuerpos.

> “(...) pensar en qué va a pasar mañana si..., si la pandemia sigue, ¿puedo seguir encerrada tanto tiempo? ¿mi cuerpo, mi mente puede seguir aguantando el encierro?” (Li, 19 años)

> “(...) tanto tiempo de cuarentena, de no vernos. Uno esperaba: "te vuelvo a ver, te vuelvo a abrazar", y no nos pudimos abrazar, entonces, expresamos el cariño, pero no de la forma que queríamos”. (Le, 20 años)
> “(...) no me gusta estar lejos de las personas. Hay que estar lejos de las personas, no besar, no abrazar, alejarnos como dos metros de las personas. Lo que no me gustó fue que dijeron de no ir a ningún lado y yo vivo siempre encerrada en casa”. (An, 15 años)

C) Educación: la pandemia no solo ha evidenciado las brechas digitales que en algunos casos han llevado a interrumpir los procesos de aprendizaje, sino que la enseñanza mediada por las tecnologías ha sido desmotivante para una parte del estudiantado.

> “Fue complicado porque no era lo mismo que preguntar al profesor presencialmente. Si no entendiste una vez, presencialmente podés preguntar dos o tres veces, y por WathsApp o Zoom era más complicado”. (Ml, 16 años)

> “Me frustré por no entender las materias y no estar al día con las tareas, eso me llevó a terminar abandonando ese año y este año me reintegro y veremos qué pasa”. (Mp, 20 años)

> “Yo siempre hacía las entregas tarde porque no tenía datos ni recursos para cargar el celular. Al principio eran muy exigentes con las fechas de las entregas y después comenzaron a flexibilizarse porque se dieron cuenta que todos no teníamos las mismas facilidades o las mismas herramientas”. (Ya, 21 años)

> “No lo quiero hacer online, no me siento cómodo y me negué totalmente. Por ejemplo, yo lo tenía que hacer con el celular, no cuento con la computadora, a través del celular se me complicaba bastante y yo estaba negado a estudiar online” (Ga, 22 años).

> “Los primeros meses durante el aislamiento hice cantidad de tareas y después me empecé a desconcentrar y no podía. Ahora con la presencialidad no se me dificulta tanto porque me gusta más estar en clase que estar atrás de una pantalla hablando con el profesor”. (My, 16 años)

> “A mi no me resultó difícil estudiar online, como estoy todo el día con la computadora, no me resultó difícil, pero con algunos profesores son muchos más trabajo que cuando era presencial”. (Mx, 16 años)

D) Emociones: el contexto de pandemia ha desafiado y afectado el estado de ánimo y los estilos de vida de adolescentes y jóvenes. Existe una importante necesidad de adolescentes y jóvenes de escucha y diálogo.

"Siento que la pandemia produjo mucho miedo y además liberación personal porque al estar en cuarentena me ayudó mucho a estar conmigo misma y pude pensar más en el futuro (...)". (Lm, 19 años)

"(...) cansancio, tristeza, incertidumbre, depresión, cambios de humor. Cambios de humor que ya son parte de mi, pero los sentí más todavía. En un mismo día levantarme bien y a las dos horas estar acostada llorando y al rato comerme todo lo que encontraba y después no tener hambre, y no sé, muchas cosas juntas". (Yr, 19 años)

"Le tengo pánico al Covid-19, tengo miedo de contagiarme y contagiar a las demás personas". (Al, 15 años)

"Sentí mucho fastidio, llegó un momento que todo me molestaba, bronca porque me daba bronca prácticamente todo por estar encerrado y no me sentía a gusto. Calma en el momento que todo parecía normalizarse con menos medidas de seguridad, pude salir de vuelta y juntarme con mis amigos, pero también sentí aburrimiento porque a pesar de que me podía juntar la mayor parte del día lo pasaba en mi casa". (Pa, 20 años)

Figura 2. Representación de las dos emociones opuestas que estuvieron más presentes en la pandemia. My, 16 años.

Algunas palabras de cierre

Uno de los grandes desafíos a los que nos hemos visto enfrentados desde los proyectos en territorio a lo largo de la Emergencia Sanitaria, entre otros, ha estado centrado en la generación, sostenimiento y fortalecimiento de espacios de cuidado, acompañamiento y apoyo a los colectivos desprotegidos e invisibilizados durante la pandemia. Estas voces pocas veces escuchadas nos invitan a pensar de manera creativa y crítica la pandemia y la incertidumbre. Son inciertos los efectos de esta pandemia en las adolescencias y juventudes, pero sí es necesario re-acomodarnos para fortalecer procesos comunitarios que sostengan y habiliten construcciones colectivas saludables. *"Pensar en crisis estando en crisis, es por sobre todo desde mi humilde opinión, una oportunidad para dibujar nuevas cartografías que nos hagan más autónomos en el pensar y en el sentir. Cada uno/a de nosotros/as como protagonistas de una realidad por escribirse (…)."* (Pérez; 2020: 75). Es en los momentos de incertidumbre y crisis cuando se hace necesario co-construir espacios de diálogo en los que emerjan nuevas narrativas.

Agradecimientos

Grupo de Adolescentes y Jóvenes ApexAndo, familias de la zona del Cerro de Montevideo, colegas del Programa APEX, Udelar.

Referencias

Bourdieu, P. (1990). *La juventud no es más que una palabra.* En P. Bourdieu, Sociología y Cultura. México, D. F.: Grijalbo.

Criado, M. (1998). *Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud.* Madrid: Istmo.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza.* México: Siglo XXI.

Krauskopf, D. (Junio de 2015). *Los marcadores de juventud: la complejidad de las edades.* Última Década, (42), 115-128.

Ministerio de Salud Pública [MSP], (22 de mayo de 2020). Información para la población. Recuperado de: https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/comunicacion/publicaciones/informacion-para-poblacion

Organización de Naciones Unidas [ONU]. (2020). *"Informe de políticas: La COVID-19 y la necesidad de actuar en relación con la salud mental".* Recuperado de: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_covid_and_mental_health_spanish.pdf [Fecha de consulta: 25 de marzo de 2021].

Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2020). *"Los jóvenes y la Covid-19: efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental"* Recuperado de: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/documents/publication/wcms_753054.pdf [Fecha de consulta: 1ro. de abril de 2021].

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (1993). *Life Skills Education in Schools.* Geneva.

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración.* México, Siglo Veintiuno Editores, III vols.

Pérez, L. (2020). "Docencia y procesos grupales en tiempos de virtualización y crisis psicosocial", 2020. Libro "Diálogos: Educación & Comunidad. *Aportes para la reflexión en tiempos de crisis" v.: 1*, p.: 73–84, Organizadores: Carlos Torrado Lois (compilador), Programa APEX-Cerro, Universidad de la República, Editorial: APEX/UDELAR, Montevideo.

Art and recycling in primary education

Urkia Sánchez Mendizabal
Universidad del País Vasco, UPV-EHU, España

Abstract
This paper shows a proposal whose main objective is the link between visual arts and recycling within the school activities of Primary Education in Spain. The idea of the proposal arises from the previous experience of the author of this communication in the teaching internships of the third and fourth years of the degree, as well as in her artistic work in the field of sculpture, mainly ceramics, and photography. In the paper, a series of activities are presented or suggested with the aim of raising children's awareness on the environment and the approach to procedures of different artists. The proposal arises from evidencing the lack time and importance that is given to artistic activities in primary education. Furthermore, the lack of the training of the teachers that is due to not having an Art specialization in the Degrees of Education in Spain.

Keywords: didactic proposal, artistic education, civic education, visual arts, recycling.

Arte y reciclaje en educación primaria

Resumen
La presente comunicación muestra una propuesta cuyo objetivo principal es la unión de las artes plásticas y el reciclaje o reutilización dentro de las actividades escolares de la Educación Primaria en España. La idea de la propuesta surge a partir de la experiencia previa de la autora de esta comunicación en las prácticas de magisterio de tercero y cuarto de carrera, asi como en su trabajo artístico en el ámbito de la escultura principalmente en cerámica y en fotografía. En la comunicación se presentan o sugieren una serie de actividades que tienen como objetivo la concienciación de los niños y niñas por el medio ambiente y el acercamiento a recursos plásticos de diferentes artistas. La propuesta surge de evidenciar el poco espacio y tiempo que se dedica en la enseñanza primaria a las actividades artísticas así como la escasa formación de los docentes ya que en los Grados de Educación en España no hay una especialidad de Arte.

Palabras clave: propuesta didáctica, educación artística, educación cívica, artes plásticas, reciclaje.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

Durante el periodo de prácticas la autora observó que la importancia y la dedicación que se le prestaba a la asignatura de arte es menor a la de otras materias. Esto es debido a que no hay especialidad de educación artística plástica y, por consiguiente, los tutores de los grupos de primaria son los responsables de impartir esta competencia. La mayoría de veces esto sucede por el desconocimiento sobre el tema, tal y como apoya Eisner (1972):" A diferencia de otras áreas temáticas basadas en la estructura relativamente estable de una disciplina concreta, el contenido de la educación de arte ha sido ambivalente y vago, con frecuencia apartado de las amplias condiciones que conforman la naturaleza del arte." (p. 4)

Teniendo en cuenta la previa experiencia en las prácticas, el interés por el arte y la preocupación por el medio ambiente y la creación masiva de residuos se propone la unión del arte y el reciclaje mediante una propuesta didáctica. El objetivo principal es promover la concienciación por el medio ambiente mientras se aprende sobre diferentes artistas, sus técnicas y recursos.

Importancia del arte en la educación

> "El arte es de vital importancia en la educación ya que es generador del desarrollo de la expresión creativa natural que todo ser trae consigo, y estimula tanto las cualidades como los valores sociales, morales y la autoestima." (Lorena y Verján, 2000)

Como se menciona en esta cita, el ser humano es creativo por naturaleza. El arte y la expresión artística son una manera de acercarse y transmitir las imágenes y valores del entorno. Cuanto más se eduque su visión y sensibilidad, más consciente será el niño o niña de la cultura en la que vive y más amplios serán sus recursos a la hora de crear.

Asimismo, es importante contar con medios materiales y expresivos variados, así como, con modelos a partir de los que crear variaciones o interpretaciones. A través del conocimiento del trabajo de artistas de la historia del arte se puede conseguir un acercamiento a sus representaciones y sensibilidad plástica. Tal y cómo Ros, N. (2004) sostenía:

> Si el niño no conoce por una experiencia anterior elementos que le permitan inventar, no podrá crear o recrear, ya que es la combinación de estos elementos lo que constituye algo nuevo, creador, que pertenece al niño...combinar lo antiguo con lo nuevo, sienta las bases de la creación. (p.5)

Además de las diferentes obras de artistas, pueden considerarse estímulos todo aquello que forma parte de la cultura visual actual. De alguna manera, la publicidad, los objetos, la moda, la televisión, el cine y la comunicación visual forman parte del repertorio de imágenes y contenidos que sirven como referencia a la hora de crear. A través de la creatividad se contestan o repiten algunos de estos referentes.

Desde un punto de vista tanto material como representacional, las obras de arte están relacionadas con el pensamiento, sentir, la tecnología y recursos materiales de su tiempo. El conocimiento de las obras artísticas de distintos periodos de la historia dan una idea de conceptos como el cuerpo, la sexualidad, las clases sociales y el sentido del paisaje y urbanismo.

> No hay duda de que el patrimonio artístico es uno de los medios fundamentales para que los estudiantes comprendan el mundo en el que se desarrollan, ya que la obra de arte es un producto social plenamente interrelacionado con su contexto histórico, de tal manera que no es exclusivamente un hecho estético sino una realidad sociohistórica. (Cuenca, Estepa, Martín, 2011, p. 51)

Como ejemplos de los temas sociales que se han tratado mediante el arte en el siglo XX. y XXI. está el feminismo en las obras de Judy Chicago y Guerrilla Girls, la publicidad en la obra de Barbara Krugger, la memoria oculta de la historia en la obra de Jenny Holzer, las minorías negras en la obra de Faith Ringgold, el SIDA en la obra de Robert Gober y General Idea o la contaminación del planeta en la obra de Icy & Sot.

Artistas que trabajan con materiales reutilizados

En la historia del arte y, sobre todo, en el arte contemporáneo, hay muchos artistas que utilizan elementos reciclados o reutilizados para la creación de su arte. Algunos de esos elementos suelen ser: ropa o textiles, envases, mobiliario, objetos pequeños o papeles. Los artistas que este trabajo toma como referencia son: Jessica Stockholder, Louise Nevelson, Niki de Saint Phalle y Tony Cragg.

Jessica Stockholder (1959) es una artista estadounidense que parte de objetos y telas recicladas para realizar sus obras. Su técnica principal es agrupar los objetos prestando mucha atención a los colores. Fernández y Barro (2012) afirman que: “Efectivamente, como en Matisse, para Stockholder el color es lo que da entidad a la pintura.” (p. 22). Así como el color tiene gran importancia, también lo tienen los materiales o desechos, muchas veces personales, que hacen una transición de lo real a lo ficticio o artístico. Como el mismo autor afirma: “Con el uso de objetos domésticos, en muchos casos personales, se enfatiza la condición de lo real y se busca aproximar el trabajo a la expresión de lo cotidiano.” (Ídem, p.19).

Louise Nevelson (1899-1988) fue una artista estadounidense con origen ucraniano que partía de desechos de madera y otros materiales para crear sus obras. Fue también de las primeras artistas en tratar el assemblage, técnica que se basa en juntar objetos cotidianos para la creación de obras tridimensionales de carácter propiamente artístico. Barnatán (2004) afirma: “Desde la década de los años 30, Louise Nevelson pasó a ser reconocida como la primera escultora moderna, gracias a sus destacables aportaciones en el terreno del *assemblage* y del *enviroment*.” (p.64). Agrupaba de manera ordenada los desechos que iba encontrando y creaba obras que cubría con pintura de spray de negro, dorado o blanco, siempre de forma monocroma. Sus composiciones ordenadas crean una retícula de carácter abstracto, teniendo algunas de ellas el carácter de altares.

Niki de Saint Phalle fue una artista francesa nacida en 1930 que desarrolló su carrera en Estados Unidos y Francia. En algunas de las obras de su carrera utilizó objetos en desuso que rellenaba de pintura y cubría de escayola procediendo después a dispararlos, creando así manchas de colores que llamaba *Lágrimas*. Estas obras tenían como punto de partida un ritual muy concreto: la artista elegía cuidadosamente una serie de objetos, que rellenaba con bolsas de pintura de colores; luego fijaba estas bolsas sobre superficies horizontales que cubría con yeso blanco; después, la propia artista, otros participantes o personas que estaban de paso disparaban contra la pieza, que se “creaba” con la ayuda de una escopeta. (Museo Guggenheim Bilbao, 2015).

Tony Cragg es un autor inglés de muy larga trayectoria y diversidad de obras. En su primer periodo realizaba muchas obras en las que utilizó objetos o fragmentos de ellos. En algunas de sus creaciones emplea fragmentos de plástico de colores transportados por la marea formando con ellos imágenes figurativas tales como la luna, el mapa de Inglaterra, botellas o cuerpos humanos.

Cabe mencionar que los artistas descritos previamente serán los que han servido de guía para crear las actividades que se describen. Se ha decidido dar información sobre ellos para contextualizar las propuestas.

Propuesta

Esta propuesta gira en torno a la unión del arte y el reciclaje o reutilización de objetos. Para ello se llevarán a cabo varias actividades.

Actividades

Actividad 1 - Ensamblaje al estilo de Jessica Stockholder

Se utilizarán objetos en desuso del entorno doméstico tales como envases de plástico, restos de tela o lana, libros, cajas o discos. El objetivo de este ejercicio es hacer una composición uniendo algunos de los elementos para así experimentar con diferentes materiales y los valores plásticos del ensamblaje. El procedimiento de unión será variado, desde bridas, a cola o cuerda.

Algo característico de Stockholder, como hemos mencionado previamente, es la utilización de la pintura como unificadora de elementos diversos. Así se crea una composición en la que intervienen el color, los distintos materiales, formas y tamaños de las superficies y los objetos. Se deberá prestar atención al color a la hora de crear.

Actividad 2 - Ensamblaje al estilo de Louise Nevelson

En este caso en vez de usar madera como es habitual en las obras de Nevelson, el grupo podrá utilizar tapones de botellas, juguetes en desuso, discos, piedras, conchas, etc. Para la realización de cada ensamblaje se requerirá una caja de cartón. Se irán encolando los objetos de manera ordenada, siempre teniendo en cuenta su forma y tamaño. Una vez acabado el proceso, tendrán que pintarlo de uno de los tres colores característicos de la artista: negro, blanco o dorado, unificando así los diferentes elementos. En la obra de Louise Nevelson el orden es de gran importancia y eso será el aspecto en el que haya que fijar la atención.

Actividad 3 - Los Disparos de Niki de Saint Phalle

Este ejercicio será colectivo, todos crearán el mural con objetos en desuso de sus casas sobre un trozo grande de cartón. Una vez formada la composición, se pintará de un color plano. Posteriormente, dispararán a la superficie con jeringuillas llenas de pintura creando así el efecto que la artista conseguía por medio de globos y rifles. Una de las características de estas obras es el carácter informe de la pintura o la idea del accidente pictórico. A través de la experimentación se observará como la pintura en sí misma no tiene forma y se verá que adopta la forma del objeto en el que se vierte.

Actividad 4 - Tony Cragg y la composición según el color

Está actividad será especial ya que transcurrirá en una excursión a la playa y será colectiva. Al llegar, el grupo tendrá que comenzar a buscar residuos en la playa y los irán amontonando en un punto determinado. Una vez hecho eso, los separarán por colores e irán colocándolos formando una figura sobre la arena. Deberán entender la característica que se ha querido recalcar sobre el artista Tony Cragg que hace referencia a que se trata de composiciones figurativas.

Conclusión

En la comunicación que se presenta se muestra la importancia del arte para tratar cuestiones transversales de la educación como pueden ser el reciclaje, la reutilización y el cuidado del medio ambiente. Además de ello, la observación de obras de arte contemporáneas, nos da la posibilidad de conocer el medio material y cultura visual. Son innumerables los y las artistas que emplean objetos previamente

existentes en sus obras comunicando con ellos las vidas, tecnologías y estilos de épocas actuales y pasadas. En este trabajo se han elegido cuatro de ellos, teniendo en cuenta la perspectiva de género, por ser representativos de distintas técnicas y maneras de trabajar aunque las obras de todos ellos pertenezcan al ámbito de la escultura así como por su reconocimiento internacional y relevancia histórica. Las actividades que se proponen sirven tanto para dar a conocer algunos de sus trabajos y contexto como para desarrollar la creatividad y el gusto por el arte.

Referencias

Barnatán, M.R., Torre, A., Arias, M., Calvo Serraller, F. (2004). *Fragmentos : arte del XX al XXI*. Madrid: Concejalía de las Artes.

Cuenca López, J.M., Estepa Jiménez, J., Martín Cáceres, M.J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Instituto del Patrimonio Cultural de España*, 5, 45-58. Recuperado de: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/9437/El_patrimonio_cultural.pdf?sequence=2 a 15/04/22.

Eisner, E.W. (1972). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.

Fernández Varela, J. E., Barro, D. (2012). *Jessica Stockholder*. A Coruña: Fundación Barrié

Lorena, B., Verján, V. (2000). El arte: factor determinante en el proceso educativo. *Educar.* (15), 56-65. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/educar/numero15/arte.htm a 17/04/22.

Museo Guggenheim Bilbao (Febrero, 2015). Arte a tiros [Sección pagina web del museo]. Recuperado de: http://nikidesaintphalle.guggenheim-bilbao.eus/arte-a-tiros/ a 15/04/22.

Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana De Educación*, *35*(1), 1-8. Recuperado de: https://rieoei.org/RIE/article/view/2901/3826 a 18/04/22.

Music in the Holocaust

Marta Gort Paniello
University Rovira Virgili, Spain

Abstract
Music was vividly present in the middle of the inhumanity of the concentration camps, where Jewish prisoners were often forced to play for the guards. This explains why so many literary works signal the relevance of music during the Third Reich. It seems contradictory that someone who enjoys listening to one of the highest artistic expressions is capable of destroying humanity: "We know that a man can read Goethe or Rilke in the evening, that he can play Bach and Schubert, and go to his day's work at Auschwitz in the morning" (Steiner, 1998: ix). Human nature is not simple, but literature and arts can help us to have a better insight towards our own psychology. This paper aims at approaching the historical phenomenon of the Holocaust to high school students through two ways of artistic expression: literature and music. Two novels and two musical compositions have been selected so as to develop a comparative analysis of the importance of music in the concentration camps: *If this is a Man*, by the Italian writer Primo Levi (1947); *The Auschwitz Violin*, by the Catalan writer Maria Àngels Anglada (1994); *A Survivor from Warsaw*, by the Austrian-American composer Arnold Schoenberg (1947); and *Symphony no. 3 "Sorrowful Songs*", by the Polish composer Henryk Górecki (1976). Moreover, by analysing works published in four European countries, the study aims to highlight the global concern for the genocide of European Jews. The theme of concentration camps is present in the four works, but each of them develops the topic from a distinct angle and employs a totally different form.

Keywords: The Holocaust, Comparativism, Music, Literature.

Música en el Holocausto

Resumen
La música fue bien presente en medio de la inhumanidad de los campos de concentración, donde los prisioneros judíos eran forzados a tocar música para los guardias. Esto explica por qué tantas obras literarias señalan la importancia de la música durante el Tercer Reich. Parece contradictorio que alguien que disfruta escuchando una de las más elevadas expresiones artísticas sea capaz de destrozar la humanidad: "Sabemos que un hombre puede leer a Goethe o Rilke en la tarde, puede escuchar a Bach o a Schubert y después ir durante la mañana a su trabajo en Auschwitz" (George Steiner). La naturaleza humana no es nada simple, pero la literatura y las artes pueden ayudarnos a comprender mejor nuestra psicología. Esta propuesta se centra en trabajar el período histórico del Holocausto con estudiantes de educación secundaria a través de dos artes: la literatura y la música. Se han seleccionado dos novelas y dos composiciones musicales para desarrollar un análisis comparativo de la importancia de la música en los campos de concentración: *If this is a Man*, del escritor italiano Primo Levi (1947); *El violín de Auschwitz*, de la escritora catalana Maria Àngels Anglada (1994); *A Survivor from Warsaw*, del compositor austro-americano Arnold Schoenberg (1947); y la *Simfonía núm. 3 "Sorrowful Songs*", del compositor polaco Henryk Górecki (1976). El hecho de analizar obras publicadas en cuatro países europeos distintos pretende poner de relevo la preocupación global por el genocidio de los judíos. El holocausto es presente en las cuatro obras, pero cada una de ellas desarrolla el tema des de un ángulo distinto y utiliza una forma completamente diferente.

Palabras clave: Holocausto, Comparativismo, Música, Literatura.

References

Anglada, M. (2010 [1994]). *The Violin of Auschwitz*. Bantam Books.

Levi, P. (2013 [1958]). *If this Is a Man*. Abacus

Moore, A. (2011). Is the Unspeakable Singable?: The Ethics of 'Holocaust' Representation and the Reception of Górecki's Symphony no. 3. *Journal of Multidisciplinary International Studies*, *8*(1). UTS ePress.

Moreno, J. (1999). Orpheus in Hell: Music and Therapy in the Holocaust. *The Arts in Psychotherapy*, 26 (1), 3-14. USA: Elsevier Science Ltd

Pijuan Sirvent, R. M. (2010). Auschwitz: tres autors per a la memòria. Retrieved 15 March, 2022 from http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/-1195/1/42275tfc.pdf

Steiner, G. (1998). *Language and Silence: Essays on Language, Literature, and the Inhuman*. Yale University Press.

CIVAE 2022 | May 11 -12, 2022
4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Marta Gort Paniello
University Rovira i Virgili, Spain

MUSIC IN THE HOLOCAUST

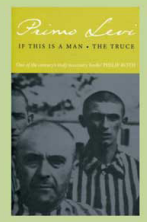
Introduction

Arts are an invaluable tool to gain insight into the past and into human nature. This paper aims at approaching the historical phenomenon of the Holocaust to high school students through two artistic approaches, paying special attention to the role of music in the selected works.

Literary	Musical
If this is a Man, Primo Levi (1947)	*A Survivor from Warsaw*, Arnold Schoenberg (1947)
The Auschwitz Violin, Maria Àngels Anglada (1994)	*Symphony no. 3 "Sorrowful Songs"*, Henryk Górecki (1976).

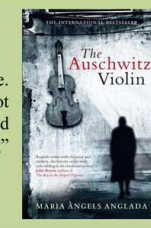
If this is a Man

"He chants an interminable Yiddish rhapsody of a resigned and penetrating melancholy; from the few words that I understand, it must be a song that he composed himself, in which he has enclosed all the life of the Lager in minute detail" (Levi, 2013: 281).

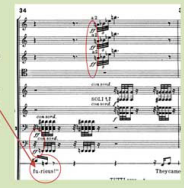


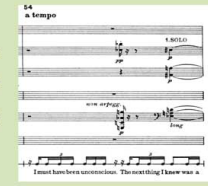
The Auschwitz Violin

"The Monster enjoyed good music and good wine. Occasionally, he even played the violin, and not badly. The musicians had mentioned that he played relatively well, though without much feeling" (Anglada, 2010: 31).

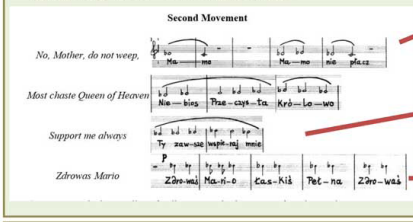


A Survivor from Warsaw

When the narrator says "furious!" the instruments reply with infuriated chords. The military rhythm and the forte (ff) dynamics symbolize the human rage.

When the narrator mentions having lost his consciousness, music fades. The absence of music reinforces the disturbing explanations of the narrator.



Symphony no. 3 "Sorrowful Songs"



Two note descending motif in which a young girl desperately calls her mother. This musical pattern resembles a mourning.

More luminous in terms of the soprano's pitch = invocation of the mother; girl's possibility to take comfort from her.

Ave Maria prayer = monotone resolution in major key. Thanks to a supernatural help, the victim is finally at peace.

Conclusions

Music and literature are closely interconnected and a combination of them both might help students to reach a more profound understanding of the Holocaust. Musical compositions portray some of the cruellest scenes narrated in the selected novels and awake strong feelings in readers. Finally, it is worth reflecting on George Steiner's words: "We know that a man can read Goethe or Rilke in the evening, that he can play Bach and Schubert, and go to his day's work at Auschwitz in the morning" (1998: ix). Human nature is not simple, but literature and arts can help us to have a better insight towards our own psychology.

(Gort, 2022, personal picture)

Anglada, M. (2010 [1994]). *The Violin of Auschwitz*. Bantam Books.

Levi, P. (2013 [1958]). *If this Is a Man / The Truce*. Abacus

Moore, A. (2011). Is the Unspeakable Singable?: The Ethics of 'Holocaust' Representation and the Reception of Górecki's Symphony no. 3. *Journal of Multidisciplinary International Studies*, *8*(1). UTS ePress.

Moreno, J. (1999). Orpheus in Hell: Music and Therapy in the Holocaust. *The Arts in Psychotherapy*, 26 (1), 3-14. USA: Elsevier Science Ltd

Pijuan Sirvent, R. M. (2010). Auschwitz: tres autors per a la memòria. Retrieved 15 March, 2022 from http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/-1195/1/42275tfc.pdf

Steiner, G. (1998). *Language and Silence: Essays on Language, Literature, and the Inhuman*. Yale University Press.

A Vademecum for Bass Clarinetists: Learning Bach's Suites BWV 1007-1012

David Arenas Ruiz
Universidad Politécnica de Madrid, España
Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, España

Abstract
The interest of performers and composers has recently led to a boom in the bass clarinet. Extended instruments training is increasingly necessary for professional players. At present, the methods for learning the bass clarinet are still limited. The study of Bach's Suites for solo cello provides a totality of technical and expressive elements for the training of bass clarinetists. This instrument, due to its morphological characteristics and enormous flexibility, is very well adapted to the writing of the Suites. Beginners will benefit from aspects such as fingering control, the study of the extra mechanism of the instrument, the handling of different articulations, the flexibility of the embouchure, the breathing, the intonation, as well as the musical expressiveness. The instruction of the Suites thus becomes a complete compendium of technical and musical resources that provides bass clarinet players with full training.

Keywords: Clarinet teaching, bass clarinet, Suites BWV 1007-1012, Johann Sebastian Bach.

Un Vademécum para los clarinetistas bajos: La Instrucción en las Suites BWV 1007-1012 de Bach

Resumen
El interés de los intérpretes y compositores ha impulsado el auge del clarinete bajo en los últimos tiempos. La instrucción en los instrumentos afines se hace cada vez más necesaria para los intérpretes profesionales. A día de hoy, los métodos para el aprendizaje del clarinete bajo son todavía limitados. El estudio de las Suites de Bach para violonchelo proporciona una totalidad de elementos técnicos y expresivos para la formación de los clarinetistas bajos. Este instrumento, por sus características morfológicas y enorme flexibilidad se adapta muy bien a la escritura de las mismas. Los iniciados en el instrumento se beneficiarán en aspectos como el control de la digitación, el estudio del mecanismo extra del instrumento, el manejo de diferentes articulaciones, la flexibilidad de la embocadura, la respiración, la afinación, así como de la expresividad musical. La instrucción de las Suites se convierte por lo tanto en un compendio completo de recursos técnicos y musicales que proporciona a los intérpretes de clarinete bajo un adiestramiento pleno.

Palabras clave: Didáctica del clarinete, clarinete bajo, Suites BWV 1007-1012, Johann Sebastian Bach.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

La educación en los instrumentos afines es un requisito en los planes de estudios superiores. Dentro del perfil profesional del itinerario de interpretación se destaca el dominio técnico de los instrumentos complementarios (Real Decreto, 631/2010). El adiestramiento de los clarinetistas recae en el estandarizado soprano en sib, pero a su vez se valora cada vez más el conocimiento del bajo, que requiere de una especialización propia por su inclusión en diferentes estilos musicales, sea en la orquesta sinfónica o en el Jazz (Harris, 1995). Además desde hace mucho tiempo su papel es necesario en las bandas civiles, militares y en los ensembles de cámara modernos.

El clarinete bajo ha alcanzado una enorme popularidad y apogeo entre los compositores e intérpretes desde los años sesenta del siglo XX (Bok, 1989), que supieron captar la atención del público y demostrar su potencial enorme. Así se estrenaron multitud de obras de los compositores más relevantes, entre los que destacaron Xenakis, Berio, Kagel, Bolulez, Donatoni o Stockhausen. De forma paralela, la metodología para el adiestramiento del instrumento ha ido creciendo en los últimos tiempos, pero no se puede comparar con la del estandarizado clarinete soprano. Si bien su repertorio específico es muy amplio en la actualidad, no ocurre lo mismo en épocas pretéritas, pues la literatura del clarinete bajo casi estaba limitada exclusivamente a su uso en las bandas militares desde finales del siglo XVIII y en obras de teatro y ópera a partir del XIX (Rice, 2009). Esta situación requiere la utilización de transcripciones para el conocimiento y práctica de la música no sinfónica anterior al siglo XX.

Un recurso de enorme utilidad para la instrucción de los clarinetistas bajos son Las Suites de Bach para violonchelo solo, pues los iniciados en el instrumento encontrarán una multiplicidad de elementos técnicos para abordar y practicar. Las características morfológicas del clarinete bajo, debido a su gran tesitura, su enorme agilidad mecánica y por su flexibilidad sonora hace que se adapte muy bien a la escritura de las Suites. Las danzas más lentas pueden desarrollar la calidad de la entonación, el legato y la expresividad, mientras que las rápidas mejoran la técnica y la flexibilidad, así como el fraseo (Palanker, 1998). El objetivo principal de esta comunicación es destacar las cualidades didácticas de las Suites para proporcionar estrategias técnicas para el adiestramiento de los clarinetistas bajos. Recurriendo a la propia auto-experiencia, habiendo interpretado las piezas en numerosas ocasiones y realizado diversos registros sonoros (Arenas, 2018), se propone una metodología que parte de un estudio de las cualidades de las piezas, extrayendo aquellos elementos de las diferentes danzas que son esenciales para ejercitar la técnica de los iniciados en el estudio del instrumento, ilustrándolo con diversos ejemplos.

Utilidades didácticas de las Seis Suites BWV 1007-1012

Entre las utilidades más relevantes que puede aportar las Suites de Bach para los iniciados en el clarinete bajo destacan la igualdad en la digitación, el uso del mecanismo extendido del instrumento, la respiración, la flexibilidad de la embocadura así como el uso de diferentes articulaciones. Las características morfológicas del clarinete bajo requieren de una metodología específica que incluya sus peculiaridades propias, puesto que difiere en varios aspectos del clarinete soprano, como el mayor tamaño del tubo y apertura de las manos, la mayor cavidad bucal y cantidad de aire emitida, o la presión de la embocadura (Bourque, 2011).

Mecanismo

El dominio del mecanismo del clarinete bajo requiere la familiarización de las llaves y platos distribuidos por todo el tubo, pues su longitud y envergadura es mucho mayor que la del soprano. Habitualmente, para ejercitar el control de la digitación se recurre al estudio de escalas, arpegios y diferentes intervalos en todos los tonos. El principal objetivo es conseguir la igualdad de los dedos, nivelando sus diferencias naturales y unificando el funcionamiento de todos ellos (Garcés, 1991). En las Suites de Bach, cualquiera de las danzas rápidas contribuye al perfeccionamiento de la digitación, porque la escritura es muy virtuosa, abundando los arpegios y escalas de forma continuada, sin apenas espacios o silencios, a la manera de estudios tradicionales. En el siguiente ejemplo (figura 1), correspondiente al comienzo del Preludio de la Suite nº1, el flujo de notas es continuo y destacan los saltos arpegiados periódicos, lo que contribuye al manejo de diferentes digitaciones y alternancia de dedos, conllevando un cuidado especial para conseguir la igualdad técnica. Una atención específica se precisa en el paso entre la tercera, cuarta y quinta notas (si4-la4-si4, marcadas en rojo). La posición del si4 se realiza casi cerrando el tubo, con la acción de nueve dedos pulsados más la llave de doceava, porque es la primera nota del registro de los armónicos, que en el clarinete, al contrario de otros instrumentos de viento madera, no se obtienen a la octava de la nota fundamental, si no a la doceava (Pastor, 2010). Mientras que el la4 se ejecuta solo con un dedo y el tubo casi abierto (por ser una nota del tramo final de las fundamentales), por lo que la coordinación se hace prioritaria para no ahogar el sonido en este tramo, por el cambio de digitación y de registro producidos a la vez.

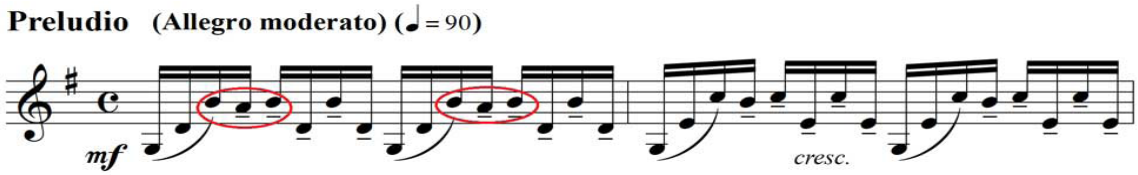



Figura 1. Pasajes en arpegio del comienzo del Preludio de la Suite nº1. En rojo las notas de especial atención por la dificultad en la digitación y por el cambio de registro (Elaboración propia)

Hacemos referencia a la notación universal, que establece el do central del piano como do4. Recordamos que el clarinete bajo suena una octava más grave que el estandarizado clarinete soprano, y cuando lee en su misma clave de sol (o notación francesa, más habitual que la alemana, que utiliza la clave de fa), emplea a grandes rasgos las mismas digitaciones que éste. Como el instrumento es transpositor (al igual que el soprano, afinado en sib), los sonidos reales resultantes en clave de sol son de una novena mayor más graves; una octava por poseer registro de bajo más una segunda por estar afinado en sib, por lo que cuando hacemos mención a un si4, por ejemplo, el sonido real resultante es de la3.

Registros

El clarinete bajo actual tiene una extensión de más de cuatro octavas. El modelo de mayor rango, utilizado como instrumento solista, abarca desde el do3 hasta el mi/fa7 (Sparnaay, 2010). Hay otro tipo de menor rango, empleado sobre todo en las bandas de música, que llega hasta un mib3 grave. Esta cualidad es uno de los recursos más notables del instrumento, su gran tesitura. Las Suites de Bach comprenden un registro total del do2 hasta el sol5, lo que queda perfectamente encuadrado dentro del clarinete bajo de mayor rango.

Por un lado los estudiantes pueden familiarizarse con las posiciones más graves y con el mecanismo extendido del instrumento (del mib3 al do3), que no posee el soprano. En el siguiente ejemplo (figura 2), del Preludio de la suite nº4, se puede apreciar como el diseño descendente de la música llega a las notas más graves del registro de forma escalonada, hasta alcanzar el do3 (mib3, re3 y do3, marcados en rojo en los compases 22 a 24). Este pasaje requiere de la utilización de las llaves adicionales del instrumento, que son accionadas con los dedos meñiques de ambas manos como por el pulgar de la mano derecha. Estos puntos graves son muy recurrentes en todas las Suites, y son coincidentes con el registro más grave del violonchelo. Recomendamos no transportar las Suites un tono mayor para hacerlas coincidir con el tono original del violonchelo, porque se perdería la posibilidad de trabajar todo el potencial del registro grave.

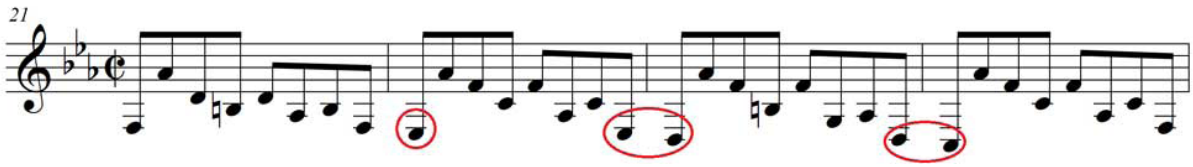



Figura 2. Pasajes del Preludio de la Suite nº4. En rojo las notas graves extendidas propias del clarinete bajo que requieren de la utilización de llaves adicionales

Por otra parte se puede trabajar el registro sobreagudo del clarinete bajo con el recurso del Preludio de la Suite nº6. Al igual que las notas más graves, las producidas en el registro sobreagudo también difieren en su digitación respecto del clarinete soprano. En el siguiente ejemplo (figura 3), el diseño de notas alcanza el sol6 repetidamente (compás 73), para ir descendiendo progresivamente en los siguientes. Tanto el sol6 como el fa#6 requieren de posiciones diferentes a las realizadas por el clarinete soprano. Además, es recurrente la utilización de la llave semiabierta del dedo índice de la mano izquierda, mecanismo que sólo es propio del clarinete bajo, siendo forzoso activarla para todo el registro sobreagudo a partir del re6 hacia arriba, por lo que este pasaje es idóneo para familiarizarse con las nuevas digitaciones requeridas.

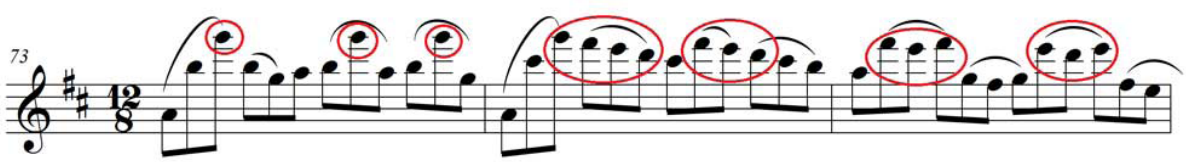


Figura 3. Pasajes más agudos del Preludio de la Suite nº6. En rojo las notas agudas del clarinete bajo que necesitan de una digitación alternativa al clarinete soprano

Articulación

La articulación es un factor determinante en la interpretación musical, porque se produce desde la emisión de la primera nota y determina la transición entre los sonidos. Hay cuatro elementos implicados en el clarinete: el soplido, la embocadura, los dedos y la lengua, que tienen que estar coordinados para el control del ataque (Harris, 1995). La lengua es el órgano fundamental ya que percute sobre la caña del clarinete y permite la apertura y cierre de la columna del aire, originado los distintos tipos de ataques o picados.

Recurriendo a las Suites, se pueden trabajar diferentes tipos de articulaciones con la práctica de muchas de las danzas, implicando diversos tipos de ataques; notas ligadas, picadas, cortas, largas o acentuadas, tanto en todos los registros como con matices múltiples. En el siguiente ejemplo del Minueto II de la primera suite (figura 4), se puede trabajar la alternancia de notas ligadas con sueltas, en un matiz piano, que obliga a una mayor precisión de la lengua. Se requiere un cuidado especial en las notas sueltas marcadas en rojo, que conviene remarcarlas un poco pero sin hacerlas muy cortas o fuertes, con el apoyo del aire y del diafragma. La acción de la lengua sobre la caña no puede ser rígida, marcando una sílaba suave (pronunciando "de"). Puede ayudar imitar el sonido del pizzicato en el violonchelo.

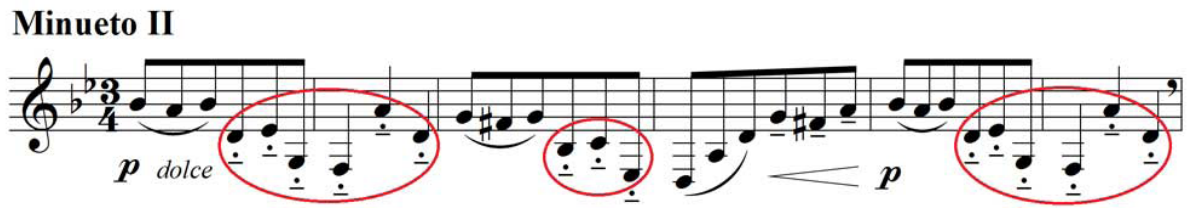



Figura 4. Comienzo del Minueto II de la Suite nº1 que con diferentes tipos de articulaciones

Conclusiones

Al profundizar en los elementos que se pueden extraer para la praxis de la técnica instrumental, se determina que las que las Suites BWV 1007-1012 contienen una diversidad de materiales didácticos para fortalecer y afianzar la técnica de los clarinetistas bajos noveles. Podrán de esta manera beneficiarse ejercitando las habilidades de su instrumento como la igualdad del mecanismo y el control de la digitación, el estudio de los diferentes registros y sus posiciones específicas como la utilización de una gama de articulaciones posibles en diferentes registros y matices. Estas utilidades pedagógicas tratadas en este artículo son fundamentales en la práctica del instrumento, pero se les pueden sumar otros componentes técnicos y musicales como el uso de la ornamentación, el fraseo adecuado a la respiración, la polifonía adaptada a un instrumento monódico, o el conocimiento del estilo de las danzas barrocas y de la música de Bach. Por consiguiente, la trascripción de las Suites de Bach para violonchelo proporciona valiosísimos recursos para la formación de los clarinetistas bajos, convirtiéndose en un manual práctico de referencia.

Referencias

Bach, J. S. (2018). *Suites BWV 1007-1012 for Bass Clarinet [registro sonoro en CD].* David Arenas. Madrid: *QTV Classics.* (Obra original publicada ca. 1721).

Bok, H., Wendel, E. (1989). *The Bass Clarinet Manual. New Techniques for the Bass Clarinet.* París: Editions Salabert.

Bourque, D. (2011). Introduction to the Bass Clarinet. *Canadian Winds: The Journal of the Canadian Band Association*, *10*(1), 12-13.

Garcés, A. (1991). *Primer libro del clarinetista: (técnica, práctica y estética)*. Madrid: Mundimúsica.

Harris, M. (1995). "The Bass Clarinet". En *The Cambridge Companion to the Clarinet*, Colin Lawson (ed.), 66-74. Cambridge University Press.

Harris, P. (1995). "Teaching the Clarinet". En *The Cambridge Companion to the Clarinet*, Colin Lawson (ed.), 123-133. Cambridge University Press.

Palanker, E. (1998). The Five Bass Clarinet Suites of J. S. Bach. *The Clarinet*, *25*(4), 42-43.

Pastor, V. (2010). *El Clarinete. Acústica, historia y práctica*. Valencia: Rivera Editores.

Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música. BOE n. 137, 5 de junio.

Rice, A. R. (2009). *From the Clarinet D'Amour to the Contra Bass, A History of Large Size Clarinets, 1740-1860*. Oxford University Press.

Sparnaay, H. (2011). *El clarinete bajo. Una historia personal*. Barcelona: Periferia Sheet Music.

La necesidad de un espacio “otro”. Enseñanza del teatro como parte del proceso de reparación del daño con adolescentes vulnerados en sus derechos

Iria Retuerto Mendaña

© Doctora en educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC). Docente Diplomado en teatro aplicado en la intervención social y acción ciudadana, UAHC. Santiago de Chile

Resumen

El presente trabajo reflexiona en torno a una experiencia de enseñanza del teatro en el contexto de la reparación del daño con niños, niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual comercial en Santiago de Chile. Busca comprender dicha iniciativa desde una mirada pedagógica que cuestiona la tendencia propia de los estados neoliberales en América Latina de abordar las intervenciones con infancia y adolescencia casi únicamente desde una mirada clínica y centrada en el trauma. El teatro, en cambio, permite abrir otros espacios de la experiencia que posibilitan a los individuos el descubrir otras maneras de relacionarse consigo mismos y con otros. El teatro se plantea en estos contextos como un espacio “otro”, una *heterotopía* en los términos de Foucault, que es a menudo negada a poblaciones excluidas y discriminadas.

Palabras clave: Educación social, teatro, heterotopia, espacios liminales, explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes.

The need for an “other” space. Theater education as a complement to the rights restitution process with adolescents whose rights are violated

Abstract

This paper reflects on an experience of including theater education in the context of a rights restitution program with children victims of commercial sexual exploitation in Santiago de Chile. It seeks to understand the experience from a pedagogical perspective, that questions the tendency of neoliberal states in Latin America to address interventions with vulnerable children almost exclusively from a clinical and trauma-focused perspective. Theater, however, allows us to address other aspects of experience that bring individuals to discover new aspects of themselves and of the relation to others. Theater is presented in these contexts as an “other” space, a *heterotopia* in Foucault’s terms, which is often denied to excluded and discriminated groups.

Keywords: Social education, theater, heterotopia, liminal spaces, commercial sexual child exploitation.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción: el estrecho espacio de la educación social en Chile

Esta presentación se sitúa en un ámbito disciplinar que es importante evidenciar para su facilitar su lectura y comprensión: el territorio de la pedagogía social, la educación no formal, las intervenciones psico-educativas. Esto en un país, Chile, donde el desarrollo de este ámbito disciplinar es exiguo. Tras un auge importante de la educación popular en la segunda mitad del siglo XX, la hegemonía del proyecto neoliberal en el siglo XXI ha ido disolviendo sus discursos en referencias aisladas de contexto teórico y sus propuestas didácticas y acciones pedagógicas han sido absorbidas por otras disciplinas como el trabajo social o la psicología comunitaria. Algo de ello han rescatado las pedagogías artísticas, especialmente la pedagogía teatral y el teatro aplicado, aunque con poca continuidad debido a la escasez de recursos disponibles para su desarrollo y aún escasa producción teórica y reflexiva, sin menospreciar la relevancia de referentes como García-Huidobro en la pedagogía teatral (Del Canto, García Huidobro, Sedano, 2021) o, desde un ámbito más amplio de la educación artística, Ponce de la Fuente y Olivares (2016).

Por otra parte, en los modelos de intervención social vigentes, la mirada educativa también ha visto disminuida su influencia debido a la fuerte psicologización de los programas sociales, especialmente aquellos destinados a atender a la infancia vulnerada (Llobet, 2008; Vergara, Peña, Chávez y Vergara, 2015). Esta tendencia promueve las atenciones individuales y enfocadas en los efectos traumáticos de la vivencia abriendo poco espacio a propuestas educativas de alcance interdisciplinario y comunitario. Como habrá podido inferirse de lo anterior, la enseñanza del teatro en intervenciones con adolescentes vulnerados es una práctica marginal en el territorio educativo en Chile. Justamente por eso me interesa reivindicarla desde ese ámbito, destacando su contenido pedagógico por encima del terapéutico con el que a menudo es identificada.

Durante diez años coordiné un taller de teatro inserto en un programa especializado para la reparación del daño de niños, niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual comercial, dependiente del organismo que en ese tiempo estaba encargado de la protección a la infancia, el Servicio Nacional de Menores. A cargo de la gestión del programa estaba ONG Raíces, una organización no gubernamental pionera en el abordaje de la explotación sexual comercial, que promueve una intervención interdisciplinaria en el que se busca que las y los niños, niñas y adolescentes víctimas integren experiencias de buen trato, respeto a su integridad, generación de vínculos protectores. En ese marco, se realizan acompañamientos individuales que tratan distintas esferas de la vida de los niños y niñas, incluyen su inserción en otros espacios de protección (como escuelas u organizaciones comunitarias) y buscan mejorar o restituir sus vínculos familiares. También participan en talleres diversos entre los cuales se encuentra el taller de teatro. En este taller aprenden elementos esenciales de la actuación y de la construcción de escenas y culmina con un montaje con público en un teatro profesional.

Taller de teatro como aporte a la reparación del daño

¿De qué manera una intervención educativa a través del teatro puede contribuir al proceso de reparación del daño frente a una vulneración tan compleja como es la explotación sexual comercial, un tipo de violencia sexual que involucra la comercialización del cuerpo de la víctima? Para responder esta pregunta es necesario adentrarse brevemente en las historias de vida que caracterizan a las víctimas y que podríamos denominar antecedentes que favorecen la vulneración. En general se trata de niños, niñas y adolescentes con biografías marcadas por la violencia y el abandono, insertos en contextos familiares de exclusión, empleo precario, a menudo consumo de drogas y vulneraciones transgeneracionales y víctimas de marginación y discriminación de parte de las instituciones, desde la escuela hasta la justicia. Sería arbitrario señalar a sus contextos familiares como únicos responsables, más

bien podríamos decir que permiten la naturalización del daño y, con ello, la responsabilización de la propia víctima. Las consecuencias de estas vivencias repercuten en distintos ámbitos del desarrollo del niño o la niña: en sus relaciones interpersonales, mediadas por el intercambio, a menudo violentas, poco seguras; en la dificultad que encuentran para mantener y concluir sus trayectorias escolares; en la percepción de si mismos y la relación con su cuerpo (Araya, Ramírez, Vásquez, Magún, 2006; Consejo Nacional de la Infancia, 2017).

El taller de teatro se diseñó para contribuir a este ejercicio de reconstrucción personal que es la reparación del daño a través de las herramientas específicas de este arte, que favorecen la conexión integral con el cuerpo, la voz, el descubrimiento del ejercicio creativo y, fundamentalmente el trabajo vincular. En consecuencia con lo anterior, trabaja en torno a potenciar en las y los adolescentes los siguientes objetivos: conexión corporal, vínculo grupal, desarrollo creativo, exploración en la expresión y desarrollo de la constancia y el rigor. En función de estos se planifican las sesiones, se establecen indicadores de evaluación del proceso y se intercambian los avances con el resto del equipo de intervención encargado de las otras esferas de la misma. Por más de diez años, el taller de teatro permitió un avance considerable en el proceso de las y los adolescentes que participaron (aproximadamente 80) y se convirtió en un referente importante en su evaluación de la experiencia reparatoria (Retuerto, 2009).

En el contexto de una investigación que buscaba conocer la versión de las y los participantes de la experiencia teatral, se realizaron entrevistas a varios de los integrantes del taller, ya adultos, años después de haber culminado su proceso en el programa implementado por la ONG Raíces. Al referirse a la experiencia, a la manera en que ésta les había aportado al complejo proceso que estaban protagonizando, no relevaban elementos concretos como los objetivos recién mencionados; los términos que utilizaban no reproducían el lenguaje técnico propio de la práctica pedagógica, que tiende a diseccionarla en elementos e indicadores que la encapsulan y simplifican (Retuerto, Glass, Guzmán, Dumas, Formantel, Pozo, 2020). Más allá de la diversidad de testimonios, persistía una tendencia a referirse al taller como aun espacio aparte, un espacio para desconectarse de lo que sucedía en su cotidianeidad, un lugar donde hubiera podido asistir cualquier niño o niña, cualquier adolescente, de cualquier barrio, casa, colegio, donde su calidad de “vulnerados” desaparecía.

Foucault describe la heterotopia como “… lugares que son absolutamente diferentes: lugares opuestos a todos los otros, que están destinados de alguna manera a borrarlos, a neutralizarlos o purificarlos. De alguna manera son contra-espacios” (traducción de la autora, de Vidler, Foucault, Johnston, 2014; p. 20). Este concepto nos permite adoptar una visión quizás menos específica, menos medible, pero más representativa de lo que un espacio como el taller de teatro puede producir en población excluida y negada. Un escenario de vida distinto, un espacio “otro” que tensiona la producción social de estigmas (Goffman, 2006) porque abre una ventana a adoptar personajes distintos, como aquel de los niños comunes y corrientes que van a un taller de teatro. De alguna manera, la idea de liminalidad, propuesta por Víctor Turner, puede también ser ilustrativa de esta vivencia. Este concepto refiere a la etapa intermedia de las tres fases de los ritos de pasaje, denominadas: separación, margen (o liminalidad) e incorporación. La fase liminal es aquella en que el individuo se encuentra despojado de su estado anterior y aun no adopta el nuevo, es decir, dejó de ser lo que era y aún no es lo que será. Se trata de un momento transitorio, pero su ritualidad le infiere un sentido de suspensión en el tiempo y el espacio social (“a momento in and out of time” según Turner, 1975; pag.238). De alguna manera, esa suspensión se produce en este lugar “aparte” y lo reparatorio parece estar en que, tras experimentar ese espacio “otro”, el individuo vuelve transformado.

Conclusiones

La presente ponencia ha tratado de reflexionar sobre el rol del arte, en particular del teatro, en un contexto de educación no formal mediante la problematización de ciertos conceptos y prácticas arraigadas y promovidas por las políticas sociales en Chile. Esto sobre la base de la experiencia de la autora en la creación y conducción de un taller de teatro con niños, niñas y adolescentes en contexto de vulneración, marginalidad y estigmatización, pero también desde una perspectiva de análisis que busca promover una conversación más integral, más fenomenológica quizás, y definitivamente más rica y cercana a las experiencias de los y las participantes a la hora de analizar la manera en que proponemos el arte desde la pedagogía social. Frente a una tendencia abrumadora a intervenciones lineales, estandarizadas, que apuntan directo a la herida para sanarla, proponemos pensar en incluir también intervenciones "otras", espacios que permitan abrir posibilidades y abordar desde los márgenes.

Referencias

Araya, D., Almendras, I., Ramírez, A., Vásquez, D., Magún, A. (2006). *Ya no tengo nada que esconder. Experiencias de reparación con niños, niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual comercial*. UNICEF, Cafod y ONG Raíces.

Consejo Nacional de la Infancia (2017). *Caracterización de las formas de explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes.* Gobierno de Chile.

Del Canto, García-Huidobro, Sedano y Compañía la Balanza (2021). *Teatro Aplicado en Educación.* Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada.* Barcelona: Amorrortu.

Llobet, V. (2008). Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento. *V Jornadas Nacionales de Sociología*. Universidad Nacional de La Plata.

Ponce de la Fuente, H., Olivares Rojas, P. (Ed). *Teatro y Educación. Diálogos por una pedagogía crítica de la escena*. Santiago, Chile: Jinete Azul.

Retuerto, I. (2009). *Una tortuga, una escalera. Metodología de teatro reparatorio con niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos.* ONG Raíces. Fundación San Carlos del Maipo.

Retuerto, I., Glass, P., Guzmán, E., Dumas, T., Formantel, A., Pozo, F (2020). Scenarios from the margin: Narratives of adolescents and adults about their theatre experience in contexts of social exclusión in Santiago, Chile. *Applied Theatre Research, 8* (2), 197-212.

Turner, V. (1969). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure.* New York: Aldine de Gruyter.

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas, 14*(1), 55-65.

Vidler, A., Foucault, M., Johnston, P. (2014). Heterotopias. *AA Files, 69*(2014), 18-22.

Identity and creative thinking through the poetry of José Hierro

Violeta Nicolás Martínez
UNIR, España

Abstract
It is proposed to promote reflection on the construction of identity and stimulate creative thinking in students through an approach to the literary and artistic work of José Hierro, winner of the National Poetry Prize, of a markedly social nature. Methodologies that favor the protagonism of students and games are implemented to stimulate lateral thinking and creative unlocking inspired by Bono and other authors. Various subjects such as Plastic, Visual and Audiovisual Education, Language and Literature, and Physical Education are involved in a transversal way. Theoretical and practical approach to the concept of the Duchampian readymade, to apply it through performance, to a creation process inspired by the poem Nubes, by José Hierro. Sensitivity towards beauty in nature is awakened, to initiate a reflection on the importance of protecting it and the Sustainable Development Goals number 6, dedicated to climate change. The use of the proper name that the author uses as a metapoet is taken as a reference, and reflection on identity and the proper name is encouraged, reinforcing self-esteem and self-concept. Creativity is promoted by taking as a reference the pareidolia present in different clouds for literary creation and expression.

Keywords: poetry, art, performance, ready made, drawing.

Identidad y creatividad a través de la poesía de José Hierro

Resumen
Se plantea favorecer la reflexión sobre la construcción de la identidad y estimular el pensamiento creativo de los estudiantes a través de una aproximación a la obra literaria y artística de José Hierro, premio Nacional de Poesía, de marcado carácter social. Se implementan metodologías que favorecen el protagonismo del alumnado y juegos para estimular el pensamiento lateral y desbloqueo creativo inspirados en Bono y otros autores. Se implican de manera transversal diversas materias como Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Lengua y Literatura, y Educación Física. Aproximación teórica y práctica al concepto de *ready made* duchampiano, para aplicarlo a través de la performance, a un proceso de creación inspirado en el poema *Nubes*, de José Hierro. Se despierta la sensibilidad hacia la belleza en la naturaleza, para iniciar una reflexión sobre la importancia de protegerla y los Objetivos de Desarrollo Sostenible número 6, dedicado al cambio climático. Se toma de referencia el uso del nombre propio que usa como *metapoeta* el autor, y, se propicia la reflexión sobre la identidad y el nombre propio, reforzando la autoestima y el autoconcepto. Se impulsa la creatividad al tomar como referente la pareidolia presente en diferentes nubes para la creación y expresión literaria.

Palabras clave: poesía, arte, performance, ready made, dibujo.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

En la presente comunicación se plantea una experiencia docente en la que nos acercamos de manera creativa y performativa a la obra del poeta José Hierro, premio Nacional de artes plásticas, cuya obra despierta la sensibilidad hacia la belleza de la naturaleza y la reflexión sobre la propia identidad. A través del performance art, la creación de imágenes, el ready-made y la actitud creativa es posible ahondar en la *poesía* del mencionado autor.

El poeta usa con ironía un lenguaje común ligado a la poesía, es decir, habla sobre el propio nombrar como acción, se cuestiona el sinsentido,"Qué importan que rían/ cuando escuchen mis sinrazones" (Hierro, 2002, p.109) y eso, como recurso creativo abre posibilidades nuevas, las abraza. Desde el *Performance Art*, tomamos el ejemplo de Esther Ferrer y su acción: "Conferencia sobre performance" donde habla en un idioma inventado. Se favorece una reflexión sobre el uso y la función comunicativa. Cualquier persona puede ser creativa, se debe desinhibir esta habilidad atrofiada en muchos casos, por el efecto de las tendencias sociales más ortodoxas, "debemos aceptar que la fantasía y los absurdos son muy importantes en nuestras vidas porque nos permiten salir de lo cotidiano" (Espíndola Castro, 1996, p.30). Debemos reinventar los actos que consideramos mínimos como puede ser hacer una infusión de flores y beberla, o escribir nuestro nombre en una firma.

Es una propuesta diseñada para estudiantes de 2º ESO, del colegio Pequeño Príncipe se puede inscribir en asignaturas como Educación, Plástica, Visual y Audiovisual y en aquellas materias relativas a las artes escénicas, de manera transversal al área de Lengua y Literatura y Educación Física. El proceso de enseñanza-aprendizaje está basado en proyectos, favoreciendo el protagonismo del alumnado y evaluando sus conocimientos previos y aquellos que requiere para el desarrollo del proyecto. Se trata de evaluación formativa dirigida a la mejora en el proceso de creación, y de aprendizaje servicio, donde aquellos estudiantes que destacan en el dominio de competencias y saberes pueden guiar y orientar a los compañeros que lo necesiten. La orientación principal es buscar que el mismo alumno comprenda la importancia de la obra de José Hierro como punto de partida de la creación artística en la que se propicia la percepción de la belleza presente en la naturaleza. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible dedicados al cambio climático, y, a la salud y bienestar al reforzar el autoestima. Acercamiento a los poemas del autor cuya temática aborda el mar, las nubes, la identidad y los contrarios, que inspiran y motivan una serie de dinámicas propuestas. El cuerpo se utiliza como recurso expresivo, la particularidad del *performance art* como recurso educativo es que estimula en el alumnado la capacidad de involucrarse expresando a través del lenguaje corporal las emociones.

Propuesta educativa de aprendizaje y creación a través de la poesía de José Hierro

Los objetivos, orientados a la introducción a la dinámica creativa del autor estudiado, y otros, a un trabajo más específico por parte de los alumnos, donde se buscan las variaciones. En los objetivos principales, acercarse a la obra literaria y artística de José Hierro, centrada en el performance, identidad y capacidad para valorar la naturaleza. Los contenidos relativos al *performance art* objeto están presentes en el currículo de la asignatura Educación Física, a través de la documentación fotográfica o del dibujo rápido, se integran en Educación Plástica, Visual y Audiovisual y tiene cabida en las relativas a la especialidad de arte en el bachillerato, en especial, corrientes en sintonía como el surrealismo. Si bien la artista Esther Ferrer y sus performances habría que adecuarlas de manera transversal al trabajo con el cuerpo que se realiza en Educación Física, o bien desde áreas vinculadas a las artes escénicas o estudiar su obra desde el uso de la fotografía documental o intervenida.

Es importante, un acercamiento previo al arte de acción y cambiar la mirada que tienen unos sobre otros, para propiciar una activación de posibilidades y un ambiente participativo. La docente, en silencio, y sin explicación previa, cerca de la pizarra o pantalla de proyección, realiza la acción de Esther Ferrer, Premio Nacional de Artes Plásticas, donde se muestra el equilibrio en oscilación y se produce un giro sobre sí misma. La docente realiza la acción, como una estrategia metodológica para favorecer la creatividad a través de la sorpresa. "El extrañamiento en concreto es un mecanismo que consiste en provocar un efecto de sorpresa en los destinatarios de la acción quienes desarrollan una sensación de efervescencia intelectual que se perfila como la mejor antesala del aprendizaje" (Acaso, 7 de marzo de 2015). Se genera una situación inesperada, sin sentido, que contribuye a la desinhibición grupal, y a una percepción más consciente del propio cuerpo desde una percepción cercana a la danza y a la coreografía. Se propone que piensen en grupo una variación de la acción "oscilación" de Esther Ferrer, a partir de los ejercicios de equilibrio estático o dinámico, de los propuestos y practicados en la asignatura de Educación Física. Entre los componentes de grupo colaboran en ejercicios por parejas para mantener el equilibrio. Se incluyen los saltos y sus variaciones, en esta alusión a la gravedad y a las cualidades de la nube: step up con salto, batidas de altura, jumping jacks y multisaltos. Se indica que pueden inspirarse y exagerar en lo ligero de las nubes. Por otro lado, hay que decidir, por parejas o grupos, qué tipo de movimientos realizarán para la acción que se desarrollará con el *Artefacto para mirar nubes*, creado por la autora, y donde se reflexiona sobre el equilibrio, la gravedad relativa a la metáfora de la nube. Se comparte una aproximación al mencionado artefacto, a través de una monografía sobre la creación de objetos artísticos denominados *Ready Made*, de Marcel Duchamp, se recuerda para favorecer el aprendizaje significativo aquellos conocimientos previos relacionados. Se propone por la docente, en el rol de artista, una partitura - una especie de guión- que será interpretada en el Museo Vostell, el día de los museos (18 de mayo) .Tras esto se realiza la acción de manera colectiva y simultánea, mientras dos estudiantes leen el poema *Nubes* de José Hierro. Se propicia reflexionar sobre la metáfora del salto y el peso corporal, lo ligero en la idea de la nube, y su representación corporal. Se presenta el *artefacto para mirar nubes*, creado por la autora, y se plantea una partitura, esto es, un guión donde hay que inspirarse en ejercicios de equilibrio estáticos Educación Física– para realizar la performance colectiva. Se debe de pasar hielo de mano en mano, en su interior flores con las que se hará una infusión. Se leen versos de diferentes poemas de flores y nubes, que han sido seleccionados por los estudiantes. Se conforma así un nuevo poema colectivo, al ir cogiendo al azar los papeles donde están dichos versos. El azar es uno de los elementos para el desarrollo del pensamiento divergente, ya que propicia nuevas asociaciones insospechadas. En el ámbito educativo puede ser un recurso en tutorías y para favorecer la comunicación con estudiantes disruptivos o en la resolución de conflictos

El nombre propio como tema en poesía señala una subjetividad polifacética que supone un tema de la poesía de posguerra, un intento de humanización del poeta, interés por la autoficción, donde hay datos biográficos y el nombre propio del autor. Se transmite también cierto grado de generalización, "para habilitar una experiencia poética comunicable" (Scarano, 2017) en el último verso de Nubes, "¿Qué haces mirando las nubes, José Hierro?" poema incluido en el poemario *Cuanto sé de mí* (1957-59), cuyo título ya indica la búsqueda reflexiva de la identidad propia, considerar que un gran número poemas fueron escritos en las cárceles franquistas, donde suprimieron su nombre y su libertad. En el poema *Nubes*, el poeta José Hierro, parece hacer un juego con su nombre, con su apellido, en un intento de conocerse a sí mismo, aunque resulte una cuestión inútil como parece apuntar: *Inútilmente interrogas*. El hierro se puede considerar lo opuesto a una nube. Juego de contrarios. Se desea ser aquello que no se tiene en el nombre, o también, las apariencias son engañosas y las palabras señalan su opuesto, como diferentes autores han señalado al hablar del lenguaje. Se propone a los estudiantes

un juego sobre la identidad donde imaginar cómo les gustaría ser. La actividad propuesta consiste en pensar en el nombre propio -y apellidos si resultan evocadores-, por qué lo eligieron, a qué suena, si recuerda por su sonido a otras palabras, si tiene algún significado. Se define a nivel visual a qué se puede asociar el nombre: iconos, símbolos, colores, imágenes, ideas o sensaciones. Y también, sus antónimos. Se idea un pseudónimo con el que nos identifiquemos. Para favorecer el estímulo creativo, se usa un recurso donde se hibridan dos iconos para generar uno nuevo, y también se busca el punto en común, a nivel visual, gráfico, de dos representaciones, iconos o símbolos contrarios. Entre dos ideas muy diferentes puede haber un punto en común por descubrir, en eso consiste la creatividad (Nielsen y Thurber, 2019), en encontrar el parecido entre el nombre real y el seudónimo, que en principio se nos presentan muy dispares entre sí.

La madre de Julio Cortázar le contaba historias que creaba al mirar el cielo y las formas de las nubes (Poniatowska, 1975). Inspira una actividad, de manera transdisciplinar, desde saberes relativos a las leyes de percepción visual y a estructuras del relato, se estimula la competencia lingüística. Se impulsa la creatividad al tomar como referente la pareidolia presente en diferentes fotografías de nubes para la creación y expresión literaria. Se plantea, al modo del ejercicio del foco o del input aleatorio (Bono, 2008, 35), donde estas formas azarosas, se deben de poner en relación con el problema o tema sobre el que se quiere escribir.

Conclusiones

“Sin creatividad sólo hay repetición y rutina” (Bono, 2008, p.9), y estos factores entorpecen el poder captar la atención de los estudiantes, un aspecto básico para que se produzca el aprendizaje, de ahí que lo performativo es una herramienta idónea para sorprender, ya que son acciones sin el pragmatismo o lógica corriente. Se trata de establecer interrelaciones entre elementos y acciones diferentes entre sí, que aparentemente no tienen ningún punto en común (Nielsen y Thurber, 2019), como vimos en las dinámicas seguidas en el caso de la creación del relato o del juego con el nombre propio. Desde el arte de acción, se subvierte el sentido pragmático habitual en la vida, lo cual a parte de acercarlo a la dimensión del arte, no deja de extrañarnos y de hacernos cavilar al respecto, así se estimula otra forma de pensar abierta. Dicha estrategia, supone toda una provocación, una gran aliada del pensamiento divergente, “el desafío, la extracción de conceptos; la provocación y el movimiento, entre otras” (Bono, 2008, p.213).

Este tipo de pensamiento es una alternativa al pensamiento lógico, al que recurrimos de manera mecánica, no posibilita, ni facilita el origen de nuevas ideas, entre otros motivos porque no nos predispone a experimentar, ni a desviarnos de aquello que ya sabemos, ni a probar otras variantes de las establecidas previamente. Comprendemos entonces, según su autor Bono, que el pensamiento lateral está conectado con todas las disciplinas, el arte, la ciencia… o la investigación, pues siempre es necesario y positivo el surgimiento de nuevas ideas, y nuevas posibilidades. El recurso del azar es el elemento que más nos aleja de la lógica o lo racional, es por ello que el azar se erige como estímulo para hacer más flexible el pensamiento lógico que por repetido resulta rígido y previsible (Bono, 1998). Hay que poner en valor aquello que se aprende en la observación de la naturaleza, al mirar las nubes, tumbado junto a un arroyo, se puede cambiar de perspectiva (Stevenson, 2014), es necesario reavivar percepciones y cambiar las formas de pensar, en todo proceso de aprendizaje y creativo.

Referencias

Acaso, M. (7 de marzo de 2015). *¿Por qué hay una zanahoria en mi bolsa?: los dispositivos de extrañamiento y la importancia de romper el formato.* [Blog]. María Acaso. Arte+Educación. Recuperado de: https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/por-que-hay-una-zanahoria-en-mibolsa-los-dispositivos-de-extranamiento-y-la-importancia-de-romper-el-formato

Amabile, T. (2018). *Creativity In Context* (1ª ed.). Taylor and Francis. Recuperado de: https://www.perlego.com/book/1596749/creativity-in-context-pdf

Bono, E. (1998). *El pensamiento lateral.* Paidós plural.

_____ (2008). *Creatividad. 62 ejercicios para desarrollar la mente.* Paidós.

Cano Reyes, J. (2020). Nicanor Parra y la fuente de Duchamp: desacralización, apropiacionismo y la poesía de los objetos. *Revista Contextos, 47* ISSN 0717-7828 / e-ISNN 0719-1014 Segundo Semestre 2020 .

Espíndola Castro, J. L. (1996). *El absurdo y la fantasía en nuestras vidas.* En Creatividad. Estrategias y técnicas. Pearson Educación.

Poniatowska, E. (1975). *Revista Plural, nº 44,* Mayo de 1975. La vuelta a Julio Cortázar en (cerca de) 80 preguntas. Recuperado de: https://filologiaunlp.files.wordpress.com/2020/02/entrevista-cortazar-por-poniatowska.pdf

Scarano, L. (2011a). Poesía y nombre de autor: Entre el imaginario autobiográfico y la autoficción. En *Celehis, 22*(20), 219–240.

_____ (2011b). “Metapoeta: el autor en el poema”. En *Boletín Hispánico Helvético. Historia, teoría(s), prácticas culturales.* Sociedad Suiza de Estudios Hispánicos. Otoño, No. 17-18, pp. 321-346.

Stevenson, R. L. (2014). *En defensa de los ociosos.* Taurus.

Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (s.f.). *Colección. Mallarmé revisé o malarmado revisado*. Recuperado de: https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/mallarme-revise-o-malarmado-revisado

Nielsen, D., Thurber, S. (2019). *Conexiones creativas.* Gustavo Gili.

Ferrer, E. (s.f.). *Performances. Inauguración de la rue Marcel Duchamp.* Recuperado de: https://estherferrer.fr/es/performances

The importance of play and dramatic play in early childhood and primary education

Itziar Urretabizkaia Zabaleta
Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Spain

Abstract
In the following lines, different contributions that have been made in relation to the definition of dramatic play and play within Early Childhood and Primary Education are collected. The play, especially in both educational stages, mainly acquires a theatrical form, where the body becomes an instrument of creative research and a means of expression and communication. The term commonly used to identify this type of play is called dramatic play. It is convenient to take advantage of the latent taste for playfulness during both educational stages as a resource to develop teaching-learning activities in addition to making them discover the world around them. Both function as a strategy for unblocking and expressive liberation thus constituting a formidable platform for creativity, an aspect that seems essential to work within Education in general.

Keywords: dramatic play, play, education.

La importancia del juego y el juego dramático educación infantil y primaria

Resumen
En las siguientes líneas se recogen diferentes aportaciones que se han realizado en relación con la definición del juego dramático y el juego dentro de la Educación Infantil y Primaria. El juego, especialmente en ambas etapas educativas, adquiere mayoritariamente una forma teatral, donde el cuerpo se convierte en un instrumento de investigación creativa y medio de expresión y comunicación. El término utilizado habitualmente para identificar este tipo de juego es denominado como *juego dramático.* Conviene aprovechar el gusto por lo lúdico latente a lo largo de ambas etapas educativas como recurso para desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje además de hacerles descubrir el mundo que les rodea. Tanto el juego como el juego dramático funcionan como una estrategia de desbloqueo y de liberación expresiva constituyendo así una formidable plataforma para la creatividad, aspecto que nos parece indispensable trabajar dentro de la Educación en general.

Palabras clave: juego dramático, educación, juego.

Introducción

Los diferentes tipos de texto que relacionan medios educativos y teatrales incluyen como sinónimos conceptos que resultan parecidos, tales como teatro, teatro infantil, teatro de niños, teatro para niños, teatro escolar, taller de teatro, espectáculo, drama, juego dramático, improvisación, juego simbólico, representación de papeles, libre expresión... generando confusión sobre todo en las personas que no hayan recibido formación al respecto. El objetivo de las siguientes líneas es tratar de esclarecer en líneas generales los términos *juego dramático* y *juego,* dando valor a cada una de ellas.

El juego dramático y su conceptualización

El concepto juego dramático proviene del francés “jeu dramatique” y es notablemente conocido en España gracias al éxito que esta técnica obtuvo en su país de origen. Fue Leon Chancerel (1953) quien lo puso en práctica en los años treinta pero se extendió a partir de los años setenta en el marco de L'École Nouvelle y su movimiento de renovación de la escuela. Fue Copeau (1979) quien a partir de las ideas de Chancerel destacó unos años más adelante, creando el espacio Vieux-Colombier, que aparte de la escuela de formación de actores, se convirtió en un espacio para la educación expresiva del niño. Pavis (1980, p.286) en su *Diccionario del Teatro* define el *juego dramático* como “práctica colectiva que reúne a un grupo de jugadores (y no de actores) que improvisan colectivamente según un tema elegido de antemano o precisado por la situación”. Por lo tanto, no hay separación entre actor y espectador, sino una tentativa de hacer participar a cada uno en la elaboración de la actividad escénica, vigilando que las improvisaciones individuales se integren en el proyecto común en vías de elaboración.

Barret (1991) opina que el *juego dramático* es la pedagogía de la acción que responde a los dos polos más importantes de la persona: la expresión en si misma y la comunicación con el otro. Pedagogía que debe ocupar un lugar específico en la educación, reemplazando el saber y el saber hacer por el saber ser.

Cervera (1981, p.24) define el *juego dramático* como “la actividad lúdica a que los niños se dedican colectivamente para reproducir acciones que les son tan conocidas que las convierten en la trama de su juego”. Lo hacen con total espontaneidad sin contar con el adulto.

Sarah Sharim (1998) plantea que el *juego dramático* no es una disciplina ni una técnica, sino una actividad, es decir, un conjunto de hechos y acciones que se dan en un tiempo y espacio determinados. Y es una actividad dinámica que implica “el jugar, el entretenerse, el dejar fluir nuestras emociones al actuar en un medio en el que nada se le exige al sujeto, solo participar, ya sea compitiendo o colaborando con un grupo humano” (Sharim, 1998, p.19)

Para Navarro y Mantovani (2012, p.18) “El juego dramático es un tipo de teatro que fomenta la creatividad espontánea, en el que un adulto coordina un grupo de niños creando e improvisando en el seno de temas o personajes elegidos por ellos y sin público alguno”. Podemos decir por lo tanto que para que el juego dramático se desarrolle adecuadamente son necesarias tanto la improvisación y como la presencia de un adulto.

En palabras de Baldwin (2014), el juego dramático va acompañado de un amplio abanico de habilidades, pero para ello es necesario dominar los siguientes elementos que contiene el juego dramático:

- Asumir un papel.
- Imaginar que se está en un lugar imaginario.
- Asumir una situación imaginaria.
- Interactuar con los demás verbalmente desde un personaje.
- Interactuar con los demás físicamente desde un personaje.
- Fingir que los objetos reales son otra cosa.

- Imaginar la existencia de objetos o personas imaginarias.
- Hablar con personajes imaginarios.
- Interactuar con objetos imaginarios.

La importancia del juego como predecesor del juego dramático

Son muchos los/las autores/as que subrayan la importancia del juego en el ámbito de la Educación Infantil y Primaria. Por ejemplo, Tejerina (1994) considera fundamental el juego, ya que considera que determina el resto de las características, de forma que, si se deteriora o anula el papel del juego, la actividad cambia de sentido.

El juego genera una situación que puede ser una realidad y esta nueva situación da libertad y valentía al jugador. Como decía Piaget (1961) la imaginación creadora que surge en un estado de espontaneidad no se debilita con la edad, ya que esta permanece en la inteligencia. Por eso es tan importante empezar con este proceso desde que son pequeños/as.

En este sentido, Navarro (2007) afirma que el juego dentro de la escuela provoca necesariamente un aprendizaje diferente al que se realiza utilizando sólo la mente. En su opinión, nos ofrece un momento o un espacio especial para reforzar la creatividad; porque los niños se convierten en creadores cada vez que juegan. Desarrollan habilidades tanto físicas como mentales a todos los niveles del juego y van adquiriendo confianza en sí mismo y en sus capacidades.

Para Slade (1954, p.54), “el juego (su forma de pensar, probar, relajarse, trabajar, recordar, competir, investigar y crear)” es la raíz de la expresión dramática infantil. El niño o niña descubre experiencias a través de juegos en función de su capacidad para asimilarlas en cada momento.

Se podría decir, por tanto, que el juego es el medio natural de aprendizaje del niño, crea una zona de «desarrollo próximo» (Vigotsky, 1982) en la cual se mueve por encima de su edad promedio y de su conducta habitual. El juego, sin embargo, no siempre se produce de la misma manera. Según Brown (2009), existen diferentes tipos de juegos:

- Juegos de sintonización: como entre madre/niño.
- Juegos de movimiento corporal: como dar saltos y explorar la gravedad.
- De jugar con objetos: jugar con algo, manipular, explorar los límites...
- Juegos sociales de integración en un grupo: reglados o no.
- Juegos imaginativos y aparentes: juegos de imaginación desarrollados en grupo o individuales.
- Juegos narrativos y/o narrativos: compartir vivencias.
- Transformación, integración y juegos de creación: juegos de imaginación, innovadores, creativos y propios.

Sánchez (2007) realiza una interesante aportación analizando diferentes teorías planteadas a lo largo de la historia en las que se utiliza el juego como objetivo didáctico. También plantea diferentes tipos de juegos, organizados en función del objetivo educativo, pero subrayándolos como base de juegos dramáticos. Añade que en todos los juegos siempre hay un componente dramático, la necesidad de comunicación, de conocer a los seres humanos y de cooperar; en definitiva, de participar en una acción de creación colectiva. Se trata, por tanto, de un sistema de interacción social en el que las personas aprenden en cooperación.

Como interacción social, también hay que tener en cuenta el papel de los adultos en los juegos infantiles. Porque la interacción no se da sólo en el binomio niño-niño, sino también en el binomio adulto-niño-niño-adulto. Tejerina (1994:98) cita un estudio realizado por Bruner que demuestra que la presencia de un adulto fomenta y enriquece el juego dramático en los niños.

En todo tipo de juegos es importante la presencia de un profesor/adulto para mediar. Éste/a asumirá el rol de moderador/a o ayudante/a, pero no debe ser la persona que establezca las normas. Slade (1954) subraya el mismo aspecto. Destaca, además, que «la presencia de un profesor en el juego es necesaria, pero eso no debe ser controlador». Además, y relacionado con ello, señala tres variables que pueden oponerse al juego dramático (Slade, 1954, p.57):

- El exceso de ayuda, ya sea de palabra o mediante el uso de objetos.
- El "tempo" adulto.
- Las experiencias inadecuadas con la figura y el espacio.

El juego tiene un orden propio (unas reglas y unos límites) y un componente de tensión porque las personas tienden a ganar o desean hacerlo bien. Esa tensión genera incertidumbre y requiere un cierto esfuerzo si se quiere obtener algún resultado. En consecuencia, querer ganar o tender a obtener algún resultado debe estar dentro de un marco ético que recoja las limitaciones impuestas (Huizinga, 2012) y para eso es fundamental el papel del profesorado.

Conclusiones

El juego y el juego dramático se convierte en una verdadera vía de aprendizaje y en el contexto en el que los niños y las niñas investigan diferentes tipos de experiencias. Jugar implica desarrollar el interés, la estimulación, la concentración y la motivación. Por eso se convierte en un elemento fundamental en la escuela, ya que promueve otro tipo de aprendizaje denominado como aprendizaje vivencial. La creatividad se va desarrollando de manera natural, ya que en todos los niveles lúdicos obliga al alumnado a utilizar tanto las habilidades físicas como mentales y, al mismo tiempo, los anima a ser creativos. También ayuda al resto de participantes a adquirir seguridad en sus capacidades y a adquirir confianza en uno mismo. En definitiva, se podría decir que tanto el juego como el juego dramático se convierten en su forma de descubrir, sentir, investigar o crear.

Referencias

Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación. Aprendizaje real en mundos imaginarios.* Ediciones Morata.

Barret, G. (1991). *Pedagogía de la expresión dramática*. Recherche en Expression.

Brown, S. (2009). *Play*. The Penguin Group.

Cervera, J. (1981). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a14 años*. Cincel.

Chancerell, L. (1953). *Jeux dramatiques dans l´education.* Librairie Théatrale.

Huizinga, J. (2012). *Homo ludens*. Alianza Editorial.

Navarro, R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Revista Cuestiones Pedagógicas*, (18), 61-172.

Navarro, R. y Mantovani, A. (2012*). El juego dramático de 5 a 9 años.* Octaedro.

Pavis, P. (1980*). Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética y semiología*. Paidós Ibérica. S. A.

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de cultura económica.

Sánchez, M. (2007). *La dramatización en educación primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. Málaga.

Sharim, S. (1998). *El Juego Dramático: creatividad y aprendizaje*. Facultad de Filosofía y Humanidades.

Slade, P. (1954). *Expresión dramática infantil.* Santillana.

Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas.* Siglo XXI.

Amazonian indigenous music as a factor of cognitive development and social transformation

Amador Cernuda Lago
Universidad Rey Juan Carlos, España

Abstract
Introduction: We want to verify the influences on the cognitive development and educational processes of indigenous children who practice traditional arts, music and dance. A total of 58 children participated: 27 children of the Yagua Amazonian ethnic group -14 boys and 13 girls, aged 7 to 9 years, mean 8.3 and standard deviation 1.1- and 31 children of the Huitoto Amazonian ethnic group -17 boys and 14 girls, from 7 to 9 years old, mean 8.1 and standard deviation 1.7. Method: It is evaluated: crystallized intelligence, visual intelligence, fluid intelligence, with the Woodcock-Muñoz Cognitive Ability Tests-Revised battery. Results: The normal range is set at 90-110, while scores below 70 are considered deficits. Comparing the performance of indigenous children on tests of cognitive abilities, it is found that scores in all domains barely exceed the standard score of 80, but are not below 70. The ethnic identity of the groups participating in this study is good, having been favored by traditional artistic practices, deeply rooted in the groups analyzed. Conclusions: It is very important to preserve its cultural heritage and for this the language and traditional arts, such as music and dance, are essential.

Keywords: cognitive development, preservation, amazonian music.

La música indígena amazónica como factor de desarrollo cognitivo y transformación social

Resumen
Introducción: Queremos constatar las influencias en el desarrollo cognitivo y los procesos educativos de niños indígenas que practican artes tradicionales, música y danza. Participaron un total de 58 niños: 27 niños de etnia amazónica Yagua -14 niños y 13 niñas, de 7 a 9 años, media 8,3 y desviación típica 1,1- y 31 niños de etnia amazónica Huitoto -17 niños y 14 niñas, de 7 a 9 años, media 8,1 y desviación típica 1,7. Método: Se evalúa: inteligencia cristalizada, inteligencia visual, inteligencia fluida, con la batería Woodcock-Muñoz pruebas de Habilidad Cognitiva-Revisada. Resultados: El rango normal se establece en 90-110, mientras que puntaciones por debajo de 70 son consideradas como déficit. Al comparar el rendimiento de los niños indígenas en las pruebas de habilidades cognitivas se encuentra que los puntajes en todos los dominios apenas rebasan la puntuación estándar de 80, pero no están por debajo de 70. La identidad étnica de los grupos participantes en este estudio es buena, habiendo sido favorecida por las prácticas artísticas tradicionales, muy enraizadas en los grupos analizados. Conclusiones: Es muy importante preservar su patrimonio cultural y para ello la lengua y las artes tradicionales, como la música y la danza, son imprescindibles.

Palabras clave: desarrollo cognitivo, preservación, música amazónica.

Introducción

Cuando se habla de “música”, de “canto” o de “instrumento musical” hay que tener muy en cuenta que estos conceptos no se entienden de la misma forma entre los pueblos indígenas que en nuestra cultura y que incluso la mayoría de ellos no tienen una palabra equivalente en su lengua. ¿Los rezos y cuando agita las maracas un chamán están más cerca de la música, de la oración o de la medicina? ¿Se puede hablar de la música como un fenómeno sonoro independiente de la danza? Por ejemplo, “el lenguaje kuna no emplea términos que correspondan directamente a los conceptos occidentales de ‘música’, ‘canto’, ‘canción’, y ‘baile’. La mayoría de los géneros vocales kuna se asocian directamente con el término igar (también igala) que puede ser traducido como ‘camino’, ‘sendero, camino orientado a la comunicación con el mundo de los espíritus. Los géneros vocales que tienen igar usan convenciones lingüísticas y musicales específicas y se aprenden con un entrenamiento especializado. Existen así mismo otros géneros vocales sin igar, que usan un lenguaje más cotidiano y convenciones musicales menos estrictas. Igualmente existen instrumentos con y sin igar. Un término como dodoged, puede ser utilizado para referirse a la danza, pero también al hecho de tocar flautas en conjunto, con o sin danza. (Smith, 1998).

Hablar una misma lengua no significa hablar el mismo lenguaje. La filosofía propia existente en cualquier grupo indígena, su cosmovisión e interpretación del mundo, sus ideales y valores están presentes en cualquiera de sus discursos, que debemos entender como formas de pensamiento que se expresan en las lenguas indígenas y para las que el castellano, inglés, portugués o cualquier otro idioma occidental no tiene traducción ni equivalencia y, por este motivo, la comunicación y el entendimiento intercultural tiene límites que no se pueden obviar. Llegar a expresar la filosofía indígena en otro idioma es una ambición ilusoria. En los programas que funcionan con educadores que nunca se han planteado estos problemas y que, en su mayoría, no disponen de bases que puedan facilitar el entendimiento de en qué consiste una sociedad diferente, son un fracaso (Quilaqueo y Sartorello, 2019). Únicamente un esfuerzo intensivo de aprendizaje de la lengua, de las costumbres y de las formas de pensamiento indígena, con apoyo de antropólogos y psicólogos conocedores e investigadores de campo, podría facilitar este entendimiento.

Según McEwan (2008) una persona es considerada “indígena” si habla una lengua indígena; por lo tanto, se definirá a un niño como indígena si su madre habla una lengua indígena o si en su niñez aprendió una lengua indígena y es su primera lengua. Dado que la lengua materna es uno de los factores que afectan a los resultados cognitivos de los niños de educación primaria, este aspecto debería atraer mayor atención en el diseño de políticas educativas y en el incremento de investigaciones académicas en el campo de la educación; además, habría que incidir en lo fundamental que es la educación como herramienta de utilidad en la lucha contra la pobreza y en la búsqueda de una vida digna, y en la importancia que tiene el lenguaje en el desarrollo, las posibilidades de cambio y mejora vital (Sordo, 2017). El histórico Boas (1911) recomendaba a sus discípulos que aprendiesen las lenguas aborígenes de aquellas sociedades que pretendían estudiar.

Objetivos

Mejorar la metodología educativa de programas para indígenas y constatar los efectos de las artes tradicionales en la identidad étnica y el desarrollo cognitivo.

Método

Participantes

Participaron un total de 58 niños: 27 niños de etnia amazónica Yagua -14 niños y 13 niñas, de 7 a 9 años, media 8,3 y desviación típica 1,1- y 31 niños de etnia amazónica Huitoto -17 niños y 14 niñas, de 7 a 9 años, media 8,1 y desviación típica 1,7.

Variables e instrumentos

Se evalúa: inteligencia cristalizada, inteligencia visual, inteligencia fluida, ansiedad e identidad étnica con la batería Woodcock-Muñoz pruebas de Habilidad Cognitiva-Revisada y la identidad étnica Smith-Castro, test STAIC y STAI y Cuestionario de Nivel Socioeconómico (NSE).

Evaluación cognitiva. Se utilizó la batería Woodcock-Muñoz: pruebas de Habilidad Cognitiva–Revisada, que es una adaptación al idioma español de la versión Woodcock-Johnson. La batería evalúa la habilidad intelectual general, habilidades cognitivas específicas, aptitudes y logro académico. Este instrumento psicométrico deriva del constructo teórico de los tres estratos Cattell-Horn Carroll (CHC), es decir, las habilidades cognitivas de Cattell y Horn definidas como: 1) inteligencia fluida (Gf), que es la habilidad para resolver problemas nuevos que no dependen de la educación y la cultura; 2) la inteligencia cristalizada (Gc), que se refiere a las habilidades que una persona posee en relación a su nivel de educación y el contexto cultural en el que vive, y 3) inteligencia visual o procesamiento visual (Gv), relacionada con la habilidad para generar, percibir, analizar, almacenar, recuperar y manipular con patrones y estímulos visuales (McGrew, 2005).

Procedimiento

Se aplicaron las pruebas referidas a la muestra de niños y se entrevistó a 73 profesionales de la intervención educativa con indígenas. Con la etnia amazónica Yagua y con la etnia amazónica Huitoto se trabajó con psicólogos y educadores en español. En las dos etnias los colaboradores locales fueron los encargados de la traducción a lenguas indígenas.

Análisis de datos

Para el análisis estadístico se usó el software SPSS versión 18. Se realizaron análisis descriptivos y de normalidad de la muestra aplicándose la prueba t de Student para comparar la media de habilidad intelectual de los diferentes grupos étnicos que se presenta en la Tabla 1.

Resultados

Desde la teoría Cattell-Horn-Carroll (CHC), que sustenta a la Batería Woodcock-Muñoz, las habilidades cognitivas evaluadas fueron el factor “G”, habilidad intelectual, y tres inteligencias específicas relacionadas: cristalizada, fluida y visual. A nivel descriptivo, el rendimiento cognitivo se encontró por debajo del rango esperado o considerado normal (90-110).

Tabla 1.

Comparación de Medias entre los Grupos Étnicos Amazónicos en Relación al Rendimiento en Habilidades Cognitivas en la Muestra de Niños Indígenas Utilizando t de Student para Muestras Independientes

Habilidad Cognitiva	Etnia	M	DE	T	P
	Yagua	77,1	19,4		
Habilidad intelectual (G)				3,7	0,00*
	Huitoto	72,7	14,6		
	Yagua	79,3	20,3		
Inteligencia cristalizada (Gc)				3,9	0,00*
	Huitoto	73,1	13,4		
	Yagua	75,6	20,8		
Inteligencia visual (Gv)				3,4	0,00*
	Huitoto	73,7	12,1		
	Yagua	85,3	20,1		
Inteligencia fluida (Gf)				1,9	0,07*
	Huitoto	79,2	11,3		

Nota. *p<0,05.

El rango normal se establece en 90-110, mientras que puntaciones por debajo de 70 son consideradas como déficit. Al comparar el rendimiento de los niños indígenas en las pruebas de habilidades cognitivas se encuentra que los puntajes en todos los dominios apenas rebasan la puntuación estándar de 80, pero no están por debajo de 70.

Conclusiones

Los resultados obtenidos confirman que hay mucho trabajo por desarrollar, pero que también existen grandes posibilidades de logro y de mejora de los procesos. La identidad étnica de los grupos participantes en este estudio es buena, habiendo sido claramente favorecida por las prácticas artísticas tradicionales, muy enraizadas en los grupos analizados, cuestión cada vez menos habitual en estos entornos. Como se constata en nuestro estudio y recomiendan otros trabajos, debe existir un compromiso de los organismos competentes y agentes sociales implicados para facilitar que cada etnia se exprese en su propia lengua.

Para el desarrollo cognitivo es fundamental que los niños indígenas sean educados en su lengua nativa y concienciar a organismos transnacionales y ONG de que la mejor labor humanitaria es oponerse a las estrategias de colonización orientadas a eliminar grupos y lenguas, y que se cumplan los protocolos marcados por la UNESCO, así como, el artículo 15 de la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Es necesario recalcar que en las últimas décadas han desaparecido decenas de grupos etnolingüísticos y, de los supervivientes, una importante cantidad están muy amenazados.

Es fundamental preservar su patrimonio cultural y para ello la lengua y las artes tradicionales como la música y la danza son imprescindibles. También sería importante crear y financiar programas de innovación para los educadores a través de escuelas de capacitación o por las universidades del entorno, compartiendo experiencias validadas e intentando sistematizar las intervenciones, y así terminar con la gran desinformación existente, constatada en nuestra investigación.

Referencias

Boas, F. (1911). Handbook of American Indian Languages. *Bureau of American Ethnology Bulletin, 40*(1), 1-1069. Recuperado de: https://repository.si.edu/handle/10088/15507

McEwan, P. J. (2008). Can schools reduce the indigenous test score gap? Evidence from Chile. *The Journal of Development Studies, 44*(10), 1506-1530. doi: https://doi.org/10.1080/00220380802265223

McGrew, K. S. (2005). The Cattell-Horn-Carroll theory of cognitive abilities: Past, present, and future. En D. P. Flanagan y P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues* (2nd ed., pp. 136–181). The Guilford Press. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/232506895_The_Cattell-Horn-Carroll_Theory_of_Cognitive_Abilities_Past_Present_and_Future

Quilaqueo, D., Sartorello, S. (2019). Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena. *ALPHA: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, (47), 47-61. doi: http://dx.doi.org/10.32735/S0718-220120180004700163

Sordo, J. (2017). Adquisición escolar del español y minusvaloración de las propias competencias lingüísticas en estudiantes indígenas emigrados a Nuevo León. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22*(75), 1213-1237. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n75/1405-6666-rmie-22-75-01213.pdf

Smith, S. (1998). Kuna. En D. A. Olsen y D. E. Sheehy (Eds), *The Garland Encyclopedia of World Music*. Vol. 2. South America, Mexico, Central America, and the Caribbean. Recuperado de: https://search.alexanderstreet.com/preview/work/bibliographic_entity%7Creference_article%7C1000223685

Students' creativity as a content platform in the higher education of dramatic arts

Rafael Félix Rodríguez Marzo
Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia, España

Abstract
It is presented, as a brief case study, a pedagogical practice carried out at the Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia, within the framework of the subject Introduction to staging. A very important part of its contents are not taught autonomously or referencing them exclusively with examples from the professional scene, but are developed from the ideation of scenic proposals by the students. This activity is based on the hypothesis that the constant evolution of the staging causes its principles to be reconfigured in each stage performance. And it is proposed with the objective, among others, of encouraging confidence in their creative abilities, showing the scenic interest that any personal universe can have, highlighting the potential of teamwork and listening, as engines of artistic growth, and build collaborative learning among all those involved in the process. Finally, the establishment of heterodox starting points and the acceptance of any type of approach, configuration or development of the proposals, conveys a radically contemporary conception of the scenic fact.

Keywords: staging, stage creation, creativity.

La creatividad del alumnado como plataforma de contenidos en las enseñanzas superiores de arte dramático

Resumen
Se presenta, como un breve estudio de caso, una práctica pedagógica llevada a cabo en la Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia, en el marco de la asignatura Introducción a la escenificación. Una parte muy importante de sus contenidos no se imparten de manera autónoma o referenciándolos exclusivamente con ejemplos de la escena profesional, sino que se desarrollan a partir de la ideación por el alumnado de propuestas escénicas. Esta actividad parte de la hipótesis de que la evolución constante de la escenificación hace que sus principios se reconfiguren en cada realización escénica. Y se plantea con el objetivo, entre otros, de incentivar la confianza en sus capacidades creativas mostrando el interés escénico que puede tener cualquier universo personal, resaltar las potencialidades del trabajo en equipo y de la escucha, como motores del crecimiento artístico, y construir un aprendizaje colaborativo entre todos los implicados en el proceso. Por último, el establecimiento de puntos de partida heterodoxos y la aceptación de cualquier tipo de planteamiento, configuración o desarrollo de las propuestas, transmite una concepción del hecho escénico radicalmente contemporánea.

Palabras clave: creatividad, creación escénica, escenificación, arte dramático.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

En el ámbito de la Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia, la asignatura Introducción a la escenificación se imparte en las tres especialidades que se ofrecen en el centro. En Dirección escénica y dramaturgia y en Escenografía se cursa en primero, como base para el desarrollo posterior de cualquier contenido, actividad o procedimiento relacionado con la puesta en escena. Considerada como la asignatura más relevante del primer curso (junto con Dirección de actores en el caso de Dirección escénica y dramaturgia), tiene asignados 8 créditos ECTS. En la especialidad de Interpretación se plantea en cuarto, en el último semestre del grado, como un acercamiento al espectáculo en su conjunto, más allá de la especificidad de las técnicas actorales que han constituido el grueso de la formación. En este caso, su carga lectiva es de 4 créditos ECTS.

El descriptor de la asignatura en el plan de estudios, sintetiza sus contenidos: Principios generales de la escenificación. Técnica, ética y estética de la escenificación. Análisis y composición del espectáculo. Una formulación general que, como es habitual, indica las áreas temáticas sin establecer límites o direcciones a seguir, siendo responsabilidad de los docentes concretar su desarrollo y articulación.

Declaración de principios

Podríamos decir que la forma tradicional de encarar la asignatura parte, al menos, de cuatro conceptos. El primero, de orden espacial, postula el escenario como espacio natural del espectáculo, por lo que cualquier manifestación escénica que suceda en otra parte, es considerada menor (en el mejor de los casos) y despreciada como objeto de estudio e investigación. El segundo, de orden jeràrquico, establece el texto dramático (cualquiera que sean sus características) como elemento primero y principal, condición sine qua non del teatro, al servicio del cual deben incorporarse todos los demás recursos escénicos. El tercero, de orden semántico, instaura el significado como fin último de la creación escénica, por lo que absolutamente todo tiene la condición de signo y la puesta en escena es la encargada de establecer la sintaxis y la gramática del lenguaje teatral propuesto. Por último, el cuarto concepto, de orden disciplinario, supone que el trabajo de la dirección escénica es disponer hasta el último detalle según una lógica determinada, para conseguir transmitir (imponer) su idea al público y se basa en la concepción de éste como un ente básicamente unitario y pasivo, ignorando (negando) la diversidad esencial de cada espectador y su capacidad de interacción con la obra artística.

Nuestro planteamiento incorpora estas nociones exclusivamente como una posibilidad más, abriéndose a ideas y procedimientos que, siendo parte asimismo de la historia de la escenificación, se sitúan en otras genealogías, de las vanguardias a la performance, de Artaud a Castellucci, de Kantor a El Conde de Torrefiel, de Grotowski a La Cuadra, del Living a La Fura, del Bread & Puppet a Roger Bernat, de Boal a Rimini Protokoll, de Wilson a Rodrigo García, de Comediants a El Pont Flotant. Una tradición distinta, contemporánea, en la que cualquier contaminación o interferencia de otras artes u otros ámbitos es bienvenida. Así, los conceptos que sustentan nuestro enfoque son distintos. La idea de base es que en el acto creador no existe el error. La imaginación, como los sueños, como los sentimientos, fluye sin ajustarse a normas o categorías y siendo reflejo de nuestra complejidad se abre a una expresión que en el plano de la ideación debe ser radicalmente libre. La consideración de lo posible o lo imposible no debe entrar en juego, porque el juego, precisamente, es dar con la forma de hacer posible lo imposible. De este modo, cualquier espacio puede acoger una creación escénica y sus características (historia, ubicación, configuración, uso o función, estado…) pueden incorporarse a la dramaturgia: el lugar no determina la relevancia de la creación. La propuesta escénica puede originarse, apoyarse y desarrollarse a partir de cualquier cosa y combinar y jerarquizar elementos, recur-

sos, disciplinas, lenguajes, técnicas y procedimientos sin condiciones previas. La forma puede servir al contenido o ser el contenido, puede producirse un acto de comunicación o un acto de comunidad, una representación o un acontecimiento, una interpretación o una vivencia, sentido, signo y significado o sensación y sugerencia, puede haber fábula y personajes o corporalidad, materialidad, sonoridad, espacialidad y temporalidad propuestas sin referencialidad alguna. Por último, podemos concebir la creación como un resultado o como un proceso en el que el público pueda no ser un mero receptor, sino constituirse en co-creador a partir de los ecos, resonancias y asociaciones despertados por la propuesta escénica.

Situados en este lugar, encaramos la asignatura con el propósito confeso de cuestionar cuantas certezas sobre escenificación traiga el alumnado (¿y nosotros mismos?) y transmitir una idea: la historia de la puesta en escena sigue escribiéndose cada día. Por tanto, el arte escénico (como el resto de las artes) vive un constante proceso de transformación en el que podemos entrar como protagonistas. Establecer un orden en los contenidos y desarrollarlos con una extensión determinada, implica una jerarquización, es decir, un modelo. Y los modelos, como sabemos, se crean para ser imitados (aquí nos gusta utilizar la imagen del rizoma frente a la raíz y la de las conexiones neuronales). Conocemos las formas de organización de la escenificación que se han elaborado hasta hoy, pero no las que surgirán mañana (o en nuestra propia aula). Por tanto, establecemos diversos puntos de partida y proponemos la realización de diferentes ejercicios de creación que pueden abordarse de forma individual o colectiva. Tras la presentación de cada propuesta observamos sus características, invitamos a imaginar posibles desarrollos y apuntamos similitudes con espectáculos o prácticas profesionales consolidadas. La asignatura se va construyendo día a día gracias a las aportaciones de todos.

Ejercicios de creación

1. Objeto

El primer ejercicio comienza con un objeto personal que deben traer al aula. Cada alumno muestra el suyo sin aportar información alguna y los demás deben establecer un vínculo, verosímil o inverosímil, entre la persona y el objeto. En la puesta en común, se escuchan todos los vínculos y el portador del objeto, indica el suyo, que también puede ser real o ficcional. Luego se dividen en grupos y cada uno debe idear una breve propuesta escénica en la que se integren todos los objetos del grupo. Tras la puesta en común, deben llegar a un acuerdo y ponerla en escena en el aula, disponiendo ésta y el resto de personas, como crean conveniente, y utilizando, si lo desean, un sencillo material de apoyo: papel continuo, rotuladores, tijeras y precinto.

2. Intervención

La propuesta debe poder llevarse a cabo en el espacio público, en el curso de una manifestación ciudadana de temática social (día contra el cambio climático, día de la eliminación de la violencia contra la mujer, día de la mujer…). Un primer acercamiento a la dimensión social del teatro, en el que la creación se inscribe en un contexto real que condiciona determinados aspectos (dinámica y características de la manifestación, itinerario, horario...). Puede tener un desarrollo ininterrumpido, repetirse en bucle o hacerlo de forma aleatoria. Por último se propicia la viabilidad estableciendo un tiempo de ensayos y un presupuesto máximo muy reducidos (2 horas -100 €). Es el único ejercicio que debe ajustarse a unos parámetros.

3. Espacio público

En esta ocasión, la única premisa para la propuesta escénica es que se desarrolle a partir de un elemento del espacio público, sea cual sea su naturaleza, tamaño, estructura o función: calle, plaza, rotonda, cruce, puente, escalinata, descampado, entrada de metro, carril bici, edificio, fachada, balcón, ventana, verja, valla, parque, jardín, parterre, árbol, fuente, banco, monumento, escultura, buzón, farola, contenedor de obra o de residuos urbanos, semáforo, señal de tráfico, papelera, anuncio… Se trata de caminar con una predisposición abierta y dejar que se establezca una interacción entre el exterior y el interior, que alguna cualidad del elemento espacial desate la imaginación creadora, sin perder de vista la condición pública del espacio, la inmersión en un contexto real de gran complejidad que siempre trascenderá la realización escénica.

4. Palabra

mamá mamá mamá dónde estás mamá mamá
Estas siete palabras, sin mayúsculas, sin signos de puntuación, sin contexto, sin acotaciones, sin asignación de locutores, sin indicación alguna, tal y como configuran una escena de la obra soñando, del dramaturgo Alfonso Zurro, constituyen el punto de partida. Desnudas, esenciales, liberadas, pueden constituirse como baluartes verbales, transformarse en células madre, metamorfosearse, asumir cualquier mutación, convertirse en trampolín de sugestivas piruetas o en big bang de un universo singular…

5. Abstracción

La ausencia de referencialidad y significado que se pone de manifiesto en la abstracción pictórica y el poder de evocación de las imágenes que nos presenta, conforman el punto de partida de este ejercicio. Se proponen cuatro referencias por las que transitar hasta dar con una obra que inicie un diálogo o impulse la creación escénica en cualquier dirección: Pollock, Rothko, Tàpies y Zóbel. La energía del action painting, con la complejidad de sus chorreados y goteos; la serenidad misteriosa de los campos de color y las conjunciones cromáticas; el dramatismo y la contundencia informal de trazos, tonos y materias; y el lirismo sutil y evocador de formas que se desvanecen… se encuentran con el mundo interior de cada persona, sus emociones, su biografía, sus anhelos, sus fantasías… En la presentación se indica la obra de partida y el viaje escénico emprendido.

6. Miscelánea

Si el calendario lo permite, se propone un sexto ejercicio en el que el punto de partida vuelve a ser común, como en el caso de la palabra. Su elección varía atendiendo en ocasiones a propuestas externas o del propio alumnado. Se ha trabajado sobre una instalación expositiva y sobre un curioso espacio multiusos inserto en un barrio. ¡Quién sabe de dónde partiremos la próxima vez!

Sin configurar una propuesta escénica, se realizan otros tres ejercicios distribuidos a lo largo de la asignatura. El primero, al comienzo, consiste en compartir un espectáculo que les haya afectado, es decir, que más allá de una impresión o impacto temporal, haya supuesto cambios permanentes en sus concepciones, su sensibilidad o en cualquier otro aspecto. Tras presentar una secuencia audiovisual y explicar en qué manera les afectó, se lleva a cabo una dinámica similar a la de otros ejercicios. En el segundo, mediado el proceso, deben construir libremente una forma (papel continuo, tijeras, precinto). Cada forma se presenta individualmente integrando tres figuras humanas a diferentes escalas y se

contempla sin explicación alguna, imaginándola como una escenografía y vislumbrando sus potencialidades. Después, se van sumando una tras otra. Cada persona puede reconfigurar el conjunto a voluntad con el grado de transformación que desee, hasta que todas se han integrado en una compleja forma única. El último ejercicio consiste en la realización de una cartografía imaginaria en la que la escenificación es reinventada desde la propia subjetividad (esta actividad se describe en el artículo La cartografía imaginaria como dramaturgia, presentado en esta misma Conferencia).

Conclusiones

El encuentro con los conceptos y procedimientos de la escenificación a partir de propuestas escénicas propias garantiza su comprensión y sienta las bases de futuros desarrollos personales. El potencial creativo latente en cada uno de nosotros es enorme y su estimulación es un deber de los docentes. El aprendizaje colaborativo

en el que todos aprendemos con todos, un buen medio. Contribuir al empoderamiento del alumnado ayudando a desarrollar la seguridad en sus propias capacidades artísticas, a poner en valor sus imaginarios personales, abre la puerta a un ejercicio profesional y a una creación escénica en constante evolución y verdaderamente libre.

Agradecimientos

A Fernando Hernández-Hernández (Afectos como pedagogía), por mostrarnos tantos caminos para transformar la praxis pedagógica.
A Pepe Miralles (Vinculaciones en la esfera pública), por abrir nuestra mirada a nuevos territorios creativos.
A todo el alumnado con quien compartimos cada día esta asignatura, por ayudarnos a evolucionar como docentes y creadores escénicos.

Critical and creative thinking through the *antipoetry* of Nicanor Parra

Violeta Nicolás Martínez
UNIR, España

Abstract
It is proposed to encourage students' critical and creative thinking through an approach to the literary and artistic work of Nicanor Parra, winner of the Miguel de Cervantes Prize, of a notably social´s nature. Methodologies that favor the protagonism of students and games are implemented to stimulate lateral thinking and to unlock creativity, inspired by Bono and other authors. Theoretical and practical approach to the concept of the modified object or the Duchampian readymade linked to Nicanor Parra's artifacts, based on the decontextualization of everyday objects. A reflection is encouraged around the Sustainable Development Goals number 5 and 12, dedicated to gender equality and responsible production and consumption. Introduction to the author's *antipoems*, to their interpretation in a performative way, inspired by selected works by the artist Esther Ferrer, winner of the National Plastic Arts Award. In this educational proposal, the overcoming of stereotypes, the awareness of body language with the use of creative thinking and performance art is proposed.

Keywords: poetry, art, performance, ready made, creativity.

Pensamiento crítico y creativo a través de la *antipoesía* de Nicanor Parra

Resumen
Se plantea favorecer el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes a través de una aproximación a la obra literaria y artística de Nicanor Parra, premio Miguel de Cervantes, de marcado carácter social. Se implementan metodologías que favorecen el protagonismo del alumnado y juegos para estimular el pensamiento lateral y desbloqueo creativo inspirados en Bono y otros autores. Aproximación teórica y práctica al concepto de objeto modificado o ready made duchampiano vinculado a los *artefactos* de Nicanor Parra, basados en la descontextualización de objetos cotidianos. Se propicia una reflexión en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible número 5 y 12, dedicados a la igualdad de género y a la producción y consumo responsables. Introducción a los *antipoemas* del autor, a su interpretación de manera performativa, inspirada en obras seleccionadas de la artista Esther Ferrer, premio Nacional de Artes Plásticas. En la presente propuesta educativa se plantea la superación de estereotipos, la toma de conciencia del lenguaje corporal con el uso del pensamiento creativo y el *performance art*.

Palabras clave: poesía, arte, objeto modificado, performativo, creatividad.

Introducción

En la presente comunicación se plantea una experiencia docente en la que nos acercamos de manera creativa y performativa a la obra del poeta Nicanor Parra, premio Miguel de Cervantes, cuya obra multidisciplinar resulta sorprendente y despierta el pensamiento crítico de los jóvenes. A través del performance art, el poema objeto y la actitud creativa es posible ahondar en la *antipoesía* del mencionado autor, "el antipoema es un conglomerado de artefactos a punto de explotar" (Benedetti, 1969). ¿Y cómo es un artefacto? Algunos de ellos son realizados con objetos cotidianos y procedentes de la cultura popular, como puede ser: una botella de coca cola con un letrero en papel escrito a mano: "mensaje en una botella" (Oyarce, 2018); un orinal cubierto con una tapa de cacerola cuyo letrero indica: "Al paso que vamos en el año 2000, comeremos KK, disculto que alcance para todos" (Oyarce, 2018) la ese de *disculto*, es una esvástica. Algunos otros artefactos consisten en bandejas de cartón como las usadas en panaderías, intervenidas con ironía y juegos de palabras. En una de esas *bandejitas de la Reyna* se lee junto al monigote en forma de corazón protagonista: "Arriba los de abajo" (Gottieb, 2009). Ideados con el recurso del azar -elemento usado en los ejercicios de Bono-, al no tener papel en el momento en que un admirador le pide un autógrafo y él se encontraba en un puesto de empanadas (Cano Reyes, 2020). El poeta usa con ironía un lenguaje común ligado a la publicidad, a los medios de comunicación, a la sabiduría popular…(Soo-Jie, 2006) de forma que plantea una cuestión en quien lo vea y aprecie el contraste entre el objeto y las palabras, se favorece una reflexión sobre el uso y la función comunicativa del lenguaje.

Entre los objetivos a destacar: la práctica del arte de acción aplicado a la interpretación de poesía, y el desarrollo de la creatividad, en la resignificación de objetos hechos *artefactos*. Es una propuesta realizada en un taller en la Universidad de Alcalá y adaptada a estudiantes de 2º ESO, del colegio Pequeño Príncipe. Se puede inscribir en asignaturas como Educación, Plástica, Visual y Audiovisual y en aquellas materias relativas a las artes escénicas, de manera transversal al área de Lengua y Literatura y Educación Física. El proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en el alumno y sus necesidades, en motivarlos con refuerzos positivos y estímulos que favorecen el pensamiento lateral y creativo. Se busca que el mismo alumno comprenda la importancia de la obra de Nicanor Parra como punto de partida de la creación artística. La particularidad del *performance art* como recurso educativo es que estimula en el alumnado la capacidad de involucrarse expresando a través del lenguaje corporal las emociones.

Propuesta educativa de aprendizaje y creación a través de la *antipoesía* de Nicanor Parra

Los objetivos, orientados a la introducción a la obra del autor estudiado, y otros, a un trabajo más específico por parte de los alumnos. En los objetivos principales, acercarse a la obra artística de Nicanor Parra, centrada en el poema objeto, performance y crítica social.

Es importante, en la primera sesión, lograr acercarnos al arte de acción y cambiar la mirada que tienen unos sobre otros, para propiciar una activación de posibilidades y un ambiente participativo. Se propone una acción individual inspirada en un ejercicio realizado personalmente durante la asistencia a un taller de la performer Nezaket Ekici -discípula de Marina Abramovic, Premio Nacional de Artes Plásticas-. La presentación de cada estudiante a los demás -aunque ya se conozcan- es adoptando una postura muy incómoda frente a ellos. La docente, sin explicación previa, realiza la acción, como una estrategia metodológica para favorecer la creatividad a través de la sorpresa. "El extrañamiento en concreto es un mecanismo que consiste en provocar un efecto de sorpresa en los destinatarios de la acción quienes desarrollan una sensación de efervescencia intelectual que se perfila como la mejor antesala del aprendizaje" (Acaso, 7 de marzo de 2015). Además de apuntar hacia el *art thinking* de

María Acaso y despertarnos para el aprendizaje, se genera una situación de cierta comicidad, que contribuye a la desinhibición grupal, y a una percepción más consciente del propio cuerpo. Se indica que pueden inspirarse y exagerar las posturas inadecuadas vistas con frecuencia en el aula, se propicia reflexionar sobre la higiene postural.

Se comparte una monografía sobre la creación de objetos artísticos denominados *Artefactos*, de Nicanor Parra, ya introducida con tres ejemplos en la *introducción*. Se contextualizan en el marco del ready made, en el poema objeto de Joan Brossa ya conocido por los estudiantes. Se desarrolla la planificación de la creación de *artefactos* partiendo de los objetos traídos por los estudiantes, un objeto personal o de uso cotidiano, expuestos y repartidos al azar para estimular el pensamiento creativo (Bono, 1998) sobre la problemática de los estereotipos de género.

Consiste en fijarse en estímulos, objetos… encontrados al azar, que no tienen nada que ver con el tema que nos preocupa, que sería la igualdad de género -ODS 5–, una problemática que tiene su reflejo en la publicidad. Se comenta el Objetivo de Desarrollo Sostenible y se investiga, en trabajo en grupo, sobre la publicidad y el rol de la mujer. Los objetos vistos al azar, añaden información y tienen un efecto disgregador que subvierte la cadena lógica de ideas y provoca nuevas asociaciones e ideas posibles (Bono, 1998, p.222) entre estos y los estereotipos de género detectados. Se propicia el conflicto con el estereotipo de la princesa inocente, en una de las creaciones en la que a través de un objeto de la infancia, una diadema para disfrazarse de Minnie Mouse, se realiza una resignificación del mismo con el letrero: “Corona para un desengaño”.

Se imaginan juegos con el lenguaje del estilo al usado por el autor de referencia. Para superar el desbloqueo creativo de muchos de los estudiantes, se recurre al “input aleatorio” (Bono, 2008, p. 34, 35), donde el concepto foco es el ODS 12: producción y consumo responsable, y se hace uso de un sitio web aleatorio de palabras, con las que se buscan conexiones con el objeto y el foco. Se recuerdan los artefactos de Nicanor Parra donde reflexiona sobre objetos de consumo como la coca cola. Uno de los trabajos realizados, plantea de fondo cuestiones como el comercio justo: una caja de cereales integrales con chocolate, “Special K”, se añade otra K -inspirado en el *artefacto* del orinal del autor- junto a *desayuno especial*, en el letrero: *El verdadero choco da de comer*.

En otra de las sesiones, se visualizan y comentan dos performances de Esther Ferrer, la “Inauguración de la rue Marcel Duchamp” (1995) (Ferrer, s.f.), y “Mallarmé revisé o Malarmado revisado” (1968) (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, s.f.). Realizamos versiones de la primera, con los objetos que hay disponibles y las sillas. Pueden funcionar a manera de ilustración de un poema o establecer con el mismo otra forma de expresión corporal. Selección de poemas de Nicanor Parra donde se describen acciones posibles o diferentes objetos con los que se podría interactuar o generar una acción metafórica, es decir, sin sentido funcional. Se hace una lluvia de ideas, se proponen acciones, performances sencillas inspiradas en los antipoemas. Posteriormente, se realizan las acciones breves donde se hace literal una acción descrita en los versos, llevando la metáfora al plano de la ejecución real. A partir de ahí, se plantean como elemento creativo la distorsión: introducir algún giro absurdo, “hagamos algún acto cotidiano, real, habitual y démosle un pequeño toque de distorsión” (Bercebal, 1995, p. 103).

Una de las propuestas de los alumnos consiste en interpretar el poema de Nicanor Parra, dedicado a su prima Violeta Parra. En la acción, los estudiantes se centran en una iconografía que hace alusión al rito funerario de la muerte. Se potencia la presencia del performer al estar tumbado, las manos sobre el pecho, debajo de una silla en la que hay una guitarra. Está rodeado por un grupo de estudiantes en silencio. Se incorpora y tumba intermitentemente, se recita el poema, la guitarra sugiere la presencia de la homenajeada. “Preocupada siempre de los otros/ Cuando no del sobrino/ de la tía/ Cuándo vas a acordarte de ti misma/ Viola piadosa” (Universidad de Chile, s.f.), se rodea la

guitarra con un espejo, para hacer alusión a esos versos y al rol de la mujer cuidadora sobre el que se ha debatido anteriormente. Se interpreta el poema "Montaña rusa" con varias voces intercaladas, buscando naturalidad y situaciones de la vida cotidiana que generan confusión. El referente es la acción de Esther Ferrer en la que coloca sobre su cabeza una coliflor, sugiere la idea de florecer, de organicidad asociada al cuerpo como un elemento de la naturaleza de la muerte. Dicho alimento-objeto, se vincula al delirio presente en los versos y en la acción de sostener sobre la cabeza una coliflor que asemeja a su vez, a una cabeza, el absurdo presente en el pensamiento divergente. El poema de Nicanor Parra, titulado "Test", propone al lector marcar la respuesta correcta para definir *antipoema* y *antipoeta*, cualquier respuesta es válida y abierta, "todos los versos siguientes pueden ser considerados como alternativas correctas o complementarias entre sí para responder a esa cuestión. Todos los versos están dispuestos en forma de preguntas" (Goellner, 2011). Bono nos dice sobre sus ejercicios para desarrollar la creatividad, que no hay una respuesta correcta (Bono, 2008, p.24) que equivale a decir que cualquier respuesta podría ser válida y podría ser una interrogación. Se proponen posibles definiciones en clave de verso, interrogativas y fruto de lo que la poesía puede hacer en la sociedad, para ampliar el poema del autor, haciendo variaciones de los siguientes versos: "Un poeta que duerme en una silla?/Un revolucionario de bolsillo? Un pequeño burgués?" (Universidad de Chile, s.f.).

Conclusiones

"Lo previsible no es arte. Lo previsible no mantiene su atención. La atención es el estado de alerta de los sentidos. Sus sentidos están primero que sus razonamientos" (Diago 1997, p. 268). La atención es básica para que se produzca el aprendizaje, el performance art y su carácter provocador facilita captarla, es uno de los elementos que favorecen la creatividad, "el desafío, la extracción de conceptos; la provocación y el movimiento, entre otras" (Bono, 2008, p.213). En el propio proceso creativo de Nicanor Parra está el elemento del azar, y es un recurso para establecer interrelaciones entre elementos y acciones diferentes entre sí además de ayudar al desbloqueo creativo, como se ha aplicado en las actividades. El recurso del azar es el elemento que más nos aleja de la lógica o lo racional, se erige como estímulo "para contrarrestar la rigidez de los modelos de pensamiento lógico o vertical" (Bono, 1998, p. 208).

Desde lo performativo y los *artefactos*, se subvierte el sentido pragmático habitual en la vida, se acerca a la dimensión del arte, nos extraña y nos interpela, así se estimula el pensamiento divergente y la disposición de los sentidos en la apreciación de la obra de carácter social. Este tipo de pensamiento es una alternativa al pensamiento lógico, imperante en la sociedad, que dificulta el origen de nuevas ideas, entre otros motivos porque no nos predispone a experimentar, a equivocarnos, a desviarnos de aquello que ya creemos correcto, ni a probar otras variantes diferentes de las establecidas. Se entiende y enmarca mejor, en este pensamiento creativo, la originalidad y el carácter comprometido de la obra del *antipoeta* Nicanor Parra.

Referencias

Acaso, M. (7 de marzo de 2015). *¿Por qué hay una zanahoria en mi bolsa?: los dispositivos de extrañamiento y la importancia de romper el formato.* [Blog]. María Acaso. Arte+Educación. Recuperado de: https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/por-que-hay-una-zanahoria-en-mibolsa-los-dispositivos-de-extranamiento-y-la-importancia-de-romper-el-formato

Amabile, T. (2018). *Creativity In Context (1ª ed.)*. Taylor and Francis. Recuperado de: https://www.perlego.com/book/1596749/creativity-in-context-pdf

Bono, E. (1998). *El pensamiento lateral.* Paidós plural.

_____ (2008). *Creatividad. 62 ejercicios para desarrollar la mente.* Paidós.

Bercebal Guerrero, F. (1995). Drama un estadio intermedio entre juego y teatro. Ñaque.

Cano Reyes, J. (2020). Nicanor Parra y la fuente de Duchamp: desacralización, apropiacionismo y la poesía de los objetos. *Revista Contextos, 47.* ISSN 0717-7828 / e-ISNN 0719-1014 Segundo Semestre 2020.

Diago, N. (1997). Manifiesto para un teatro del tercer milenio en "Teatro. *Revista de estudios teatrales", 11,* 267- 274. Universidad de Alcalá.

Gottieb, M. (2009). La evolución de la antipoesía: un siglo, un milenio más tarde. *Ciberletras, Revista de crítica literaria y de cultura - Journal of literary criticism and culture, 21*, Julio, 2009. ISSN: 1523-1720. Recuperado de: https://www.lehman.edu/faculty/guinazu/ciberletras/v21.html

Soo-Jie, L. (2006). La (in) comunicación en 'Artefactos', de Nicanor Parra. *Espéculo, 34*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: https://webs.ucm.es/info/especulo/numero34/parra.html

Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (s.f.). *Colección. Mallarmé revisé o malarmado revisado.* Recuperado de: https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/mallarme-revise-o-malarmado-revisado

Ferrer, E. (s.f.) Performances. Inauguración de la rue Marcel Duchamp. https://estherferrer.fr/es/performances

Oyarce, M. (2018). 1*5 artefactos icónicos de Nicanor Parra.* Culto. Recuperado de: https://www.latercera.com/culto/2018/01/23/15-obras-iconicas-nicanor-parra/

Benedetti, M (1969). Nicanor Parra o el artefacto con laureles. Revista *Marcha,* 17 de octubre de 1969, pp.13-15. Recuperado de: http://www.nicanorparra.uchile.cl/entrevistas/laureles.html

Goellner, L. M. V. S. (2011). ¿Es posible definir la antipoesía? ¿Quién sería el antipoeta? Un análisis del poema Test, de Nicanor Parra, buscando respuestas a estas preguntas. *Mafuá, 17*. Recuperado de: https://mafua.ufsc.br/2011/es-posible-definir-la-antipoesia-quien-seria-el-antipoeta-un-analisis-del-poema-test-de-nicanor-parra-buscando-respuestas-a-estas-preguntas/

Universidad de Chile (s.f.). *Poemas. Sisib, Facultad de Filosofía y Humanidades*. Recuperado de: https://www.nicanorparra.uchile.cl/antologia/indexpoemas.html

The importance of active listening for musicians

Ilkhas Mammadov
PHD candidate of Azerbaijan Academy of Sciences
Student of Carnatic Conservatory of Paris, France

Abstract
The purpose of this study is to explain importance of active listening for musicians and anyone who wants to comprehend music. This article presents the historical development and methodological principles of active listening. Active listening is an irreplaceable method that is constantly evolving from the first day music is taught. It would be an accurate statement to say that the number of music genres in which this method is applied is unlimited. And this creates greater opportunities for enrichment of the method. Although much research has been done on this method, active listening has not yet been fully explored. Therefore, this topic will be one of the main research objects of musicologists for many years. The article is a collection of valuable techniques from 6 musicologists and 5 musicians and is based on my personal experiences. The findings reveal advanced module of active listening. The results of the study show us that active listening is a beneficial methodological approach to the learning and teaching of music.

Keywords: methodology, active listening, teacher, student.

La importancia de la escucha activa en los músicos

Resumen
El propósito de este estudio es explicar la importancia de la escucha activa para los músicos y para cualquier persona que quiera comprender la música. Este artículo presenta el desarrollo histórico y los principios metodológicos de la escucha activa. La escucha activa es un método insustituible que está en constante evolución desde el primer día que se enseña música. Sería acertado decir que el número de géneros musicales en los que se aplica este método es ilimitado. Y esto crea mayores oportunidades para el enriquecimiento del método. Aunque se ha investigado mucho sobre este método, la escucha activa aún no se ha explorado en su totalidad. Por ello, este tema será uno de los principales objetos de investigación de los musicólogos durante muchos años. El artículo es una recopilación de valiosas técnicas de 6 musicólogos y 5 músicos y se basa en mis experiencias personales. Las conclusiones revelan un módulo avanzado de escucha activa. Los resultados del estudio nos muestran que la escucha activa es un enfoque metodológico beneficioso para el aprendizaje y la enseñanza de la música.

Palabras clave: metodología, escucha activa, profesor, alumno.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introduction

It is impossible to imagine our daily lives without music, only the music we hear at home, at work, on the street and elsewhere, certainly, the word "hear" is particularly noteworthy as music in this context is not in the foreground for us, it is the background texture for the scenes we live in. At the end of the day, if we want to remember the music we heard during the day, we can at best recall one or two of those songs and hum them. The reason for this is related to the phrase "to hear music" that was mentioned earlier. If we do not want to learn music in our daily lives, it is more correct to refer to this process "to hear music". “We seem to have mastered the art of hearing without listening”. [2, p.1]. This article will be dealing with the techniques of “active listening” not in relation to hear music in order to understand, properly analyze and comprehend it in general but with regard to listening to it correctly.

We can also more clearly explain the notions of hearing and listening in parallel by referring to Sherlock Holmes’s statement “you see but you do not observe.” [1, p. 6]. Hearing sounds and seeing things are passive concepts, that is, they only require the ability to see and hear. Observing and listening are regarded active concepts since these processes, in addition to the ability to see and hear, require coordination, analysis and knowledge. Therefore, we can conclude that any identical image or sound is heard and seen by different people in the same way, but observed and heard differently. For example, if there is a person in a room, anyone who sees him will call the object he sees a person, but if they observe, everyone will say that the object looks like someone else, whether he is tall or short, fat or thin. So is the difference between hearing and listening. In the same example, when you passively hear the voice of a person in the next room, everyone will feature hearing the human voice, while in active listening, by virtue of coordination, analysis and knowledge, they will be able to detail as whose voice it is similar to and what the timbre is, etc. The method of listening to music is also called the method of active listening, as during listening all our senses and attention is actively focused on a given piece of music. Active listening is an active process in which we consciously listen to and be aware of the music we hear .

The explanation of active listening

I would like to highlight the basic features of active listening in teaching both for musicians and non-musicians. As many experts pointed out, the prerequisite here is not to be immersed in music. For music lovers, this idea may sound strange and incomprehensible but even immersion in active listening is one of the distractions. In the majority of cases, when we are immersed in music and being fascinated, we start dreaming in conformity with the nature and style of music, we remember some things, and as an active listener we cannot clarify and analyze what is happening in music at that moment and as a passive listener only immerse ourselves in the music. This process is similar to the deviation of an important object from focus, even if several objects are clearly reflected in the photograph. Thus, when immersed in music, active listening is replaced by passive listening. In this case, we should control ourselves and not allow it. We must be able to keep the music in front of our eyes figuratively, in other words, we must keep it in the center of our attention. Although these processes may seem difficult at first to control the situation so that you do not switch to passive listening, you will be convinced of how useful this approach will be in the future. Another tip for active listening is to listen to music with closed eyes. Close your eyes and eliminate anything that seems distracting, it immediately serves to concentration of your attention. The important point here is that when you close your eyes, take it not like you’re being immersed in music like you’re used to, but rather more attentive to music, free of the influence of external factors. That way, you’ll be better conscious of active listening, switching all your emotions into music with closed eyes.

Methodology

Music learned through active listening develops the student's listening skills, ability to analyze accurately, improvisational fantasies, and concurrently his imagination, and musical sense in general in an exceptional way. When a student listens to a piece of music, he distinguishes its structure according to the sound of the phrases, how the scales ascend and descend, as well as identifies their character, tempo, size, rhythm, and mode. The process does not end there, the student inevitably portrays mentally a piece of music he is listening to and views the inherent colourful scene. As the ability to listen develops, the student can easily identify and list the instruments played in a large orchestra. In general, it should be borne in mind that active listening is a skill that can be acquired and developed through experience. [5]. Time and patience are essential for a good outcome.

The teacher's approach is also imperative in the development of students' listening skills. [4]. The process of listening is not complete only with a student, the teacher’s role as an exemplary listener is also cruicial. The way a teacher listens to music, the way he uses the body language as he listens, and how he explains to his student the details of the presented music in general are as valuable as providing a map to a treasure hunter. What are the main routes on this map? What directions should the teacher show to the student in a more prominent way? We can conclude that the most common views of musicians and educators on this matter consist of the following four points:

1. Instrumental. The essence here is to distinguish which instruments are involved in performing a given piece of music, the timbre of the instruments and how they play a role in the performance of the music. For example, it is necessary to explain which instruments play solo or accompaniment, and clarify why they have particular roles, that is, both the specific features of the instruments and the orchestra’s or arranger’s approach to music. Applying this method from bands to large orchestras will play an important role in shaping students’ perceptions of the sound, essence and joint performance of instruments, which will be significant for students to develop as future orchestra conductors or studio sound engineers.

2. Style. As for the style in the listening method, there are two points. *First,* the style and genre of a piece of music, as well as if there are several styles or various parts in the same piece of music, they should be identified and explained. For example, in classical music, such diverse music as rondo, mazurka, and fugue should be specifically mentioned as part of symphonic works, and in mugham it should be explained how to distinguish the parts as preface, tasnif, rang and in raga as alapana, tala. S*econd,* the student should listen to a performance of a given piece of music in various genres by different performers. Both the performance of a piece of music by different performers in the same genre or by different performers in various genres will enrich the student’s perception of the music he is listening to, which will be positively reflected in his own performance, particularly in his improvisations.

3. Structure. This point deals with the scales of music, their structures and parts. The interconnectedness of these scales and the bridges between their components, in a word, the beginning, the connection, the ending parts are revealed. Structurally, another key subject is reference sentences and phrases that if the teacher plays the music at the same key points, he should play it again or if he uses multimedia, he should replay the music and explain the essence of the reference sentence or phrase to enable distinguishing reference point and further variations. Repeating is important here to highlight the key points.

4. Rhythm. Active listening indeed requires a lot of attention, which manifests itself mostly in the rhythmic approach. It is impossible to comprehend the nature of music without feeling the rhythm. In this approach, it is necessary to accurately determine the tempo, size, and rhythmic characteristics of the music in general. Arrhythmias in free improvisations should also be added to this list. Concurrently, one of the key factors is to note which instruments in music are more active in rhythmic accompaniment and which are more passive. [3]. Listening repeatedly is very important in this approach as well, it facilitates to analyze the subtleties of rhythm when you listen to it several times.

Conclusions

Active listening, as we have noted, is one of the oldest methods of music education as part of oral traditions since its inception and teaching. The antiquity of this method is proved by the oral traditions used in the teaching of examples of music such as Mugham and Raga. We know from ancient written examples, such as the “Veda” and “Kitabi-Dada-Gorgud”, that oral traditions have historically been effective and widely used, as well as invaluable method. One of the main points of the notion of “ustad-student” in the East is the method of active listening, which is an integral part of the oral tradition we have mentioned. Active listening has been used as an independent term since the beginning of the last century. In modern times, this method has not only remained relevant, but also developed independently. By virtue of this development, the number of music genres in teaching of which it applied has increased. We can observe an effective application of this method in almost every genre. As active listening is being applied in different genres, diverse approaches emerge in each genre, which further enriches the method. This constantly evolving, enriching method will always be researched by musicologists and make a great contribution to the science of music.

References

Conan Doyle, A. (1891). *The Adventures of Sherlock Holmes*. A Scandal in Bohemia. (June 25, 1891)

DeSantis, D. (s.f.). *Active Listening*. Retrieved from: https://makingmusic.ableton.com/active-listening

Skills you need (s.f.). *Active Listening*. Retrieved from: https://www.skillsyouneed.com/ips/active-listening.html

TEFL India (s.f.). *Importance of Listening skills while teaching Young Learners.* Retrieved from: https://www.teflindia.com/blog/importance-of-listening-skills-while-teaching-young-learners

Thomas, Ch. (2015). *Active Listening: Teaching with Music*. Yale Center for Teaching and Learning. (November 30, 2015).

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

Afsaneh Eliyas A Shibani

PhD Media and Broadcast student, Arts, English and Languages School ,1Sonic Arts Research Centre, Queen's University Belfast, UK
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, virtual reality, Game based learning, Qatar.

Aprendizaje basado en juegos utilizando realidad virtual para "Sadu": un diseño y animación de costura textil tradicional de Qatar

Resumen

Sadu es una forma tradicional de tejido en Qatar. Woven Sadu se usa en la fabricación de alfombras, muebles, bolsos, tiendas de campaña, etc. Si bien Sadu es parte del patrimonio tradicional, hay poco enfoque 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 devolver la tradición al frente del patrimonio qatarí para las generaciones futuras. Se investigará el mejor enfoque para transmitir esta cultura a las generaciones futuras. También determinará cómo hacer que este oficio 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 del tejido en un escenario de juego. Al completar el juego, los estudiantes tendrán la oportunidad de completar un tejido Sadu en un entorno de la vida real.

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

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introduction

The Sadu is a weaving technique practiced by specific tribal people (Bedouin) of Arabian deserts. Bedouin women are the ancient Arabic tribes who inhabited the desert area and experienced in craft making like Sadu. Bedouin is a concept used to denote people who lived in tents and does animal husbandry. The groups are classified as travelling (mobile groups) and stable groups. There are various movement associated with the word, Bedouin. First one is horizontal movement in which any move by the sectors occurs on the same level as the ground. The horizontal pattern is one of the popular one in most of the Arabic deserts. The Sadu showcases intrinsic geometric designs that demonstrate the culture and tradition of the desert and the sea surrounding them. Sadu crafts are woven fabric created by Bedouins as mentioned earlier. The Bedouin girls used to practice the craft making form the early ages starting by helping their mother in weaving, spinning, and dyeing the fabric. Thereby, the girls enhance their skills and become experts in Sadu and try various inscriptions with ease and confidence. The adult women are so skilled in complex and elaborate inscriptions called tree, that they urged from their experience as weavers from young age. The shapes and colors used in Sadu crafts clearly represent different areas of the Arabian Peninsula as they are created based on the geographic environment surrounding them.

The wools for Sadu weaving were obtained from camel's hair, sheep wool and cotton. The white wool was obtained from the sheep variant named Al-Naimi and this wool was used mainly for dyeing (Lakshminarayanan, 2019). The colors of threads used for Sadu weaving were mainly red and orange as an indication of response to the rigor and frown from the desert and to spread joy around them (Canavan and Alnajadah, 2013). The patterns used for weaving were interestingly developed by following the patterns of objects around them (Canavan and Alnajadah, 2013). The most traditional pattern in weaving was the tree pattern where two threads were used instead of one single thread (same as simple Sadu pattern). The two threads were red and white. The weaver had the choice of warp threads to be highlighted and create inscriptions with various meanings and indications of their life on the Sadu. Simplified geometric shapes were the significant inscriptions on Sadu (Alnajadah, 2018). These shapes are known by different names in the knitting patterns pointing traditional meanings. Triangle is the most common and distinct shapes among the Sadu patterns. Glory of the almighty was expressed by the repeated use of triangle in the design as a religious belief. The Bedouins continued to practice weaving for generations regardless of the meanings and implications that are derived from symbols and patterns to keep the authenticity of the Sadu weaving intact (Al Khazi, 2016).

The word Sadu means extension of breath in the Arabic language, however it is meant to be stretching and weaving wool threads in a horizontal pattern. The patterns on the indicate images and meanings inspired from the desert culture and heritage (Lakshminarayanan, 2019). The desert environment was not suitable for large volume of people due to the economic crisis. Poverty led to the migration of people from desert to the cities, same as the transfer of Arab tribes who moved from the center of island to east and west. Bedouin groups also declared a settlement to leave the desert and have a stable life in the villages arranged by the state. Such a shift in social, economic, and political as well as religious matters raised the complexity of life (Abuamoud, 2011). Thereafter, the traditional lifestyle of the desert people or the Bedouin started to collapse and disintegrate in the disintegration and collapse of the basis of the traditional living life of the people of the desert. They tend to adapt the city life and get attracted to the facilities and easiness of the city culture. This was the start of decline of traditional culture and heritage (Abuamoud, 2011). Sadu was previously used and worn by Qatar nationals during their national festivals and other cultural events, but now a days, the craftsmen are not practicing the Sadu weaving as there is very low demand for Sadu. This indicates the decline of Sadu culture in the new generation (Aboud).

Virtual reality and game-based learning gain potential interest owing to its advantages such as innovative, competitive and high attention of players besides being entertained. Still, limitations persist such as time constraints, unavailability of relevant equipment/tools, and safety issues (Lau *et al*., 2017). Virtual gaming has advantages such as learning features, increased flexibility in handling software-related games, reduced level of risk, and ease of work (Najiyah *et al*., 2021) . Various other literature suggests that game-based learning positively impacts student learning (Qian and Clark, 2016, Divjak and Tomić, 2011, Hamari *et al*., 2016) indicated that. The virtual reality laboratories create a natural laboratory environment for the students, like the simulation of a natural laboratory where the students practically implement theories. They provide students with meaningful virtual learning experiences and demonstrate concepts, principles, and processes of the experiments in an interactive way (Pratama and Setyaningrum, 2018).

The tradition of weaving requires extensive skill and experience. The young generation brought up in the modern era find difficulties in learning Sadu from its basics. However, it is important that the future generation understand the significance of Sadu in Qatar. Therefore, the best way to bring the young generation to the Sadu is through a digital platform; a virtual reality-based gaming platform that uses Sadu designs and symbols. This project aims to revive traditional weaving culture of Qatar heritage through contemporary technology, educational VR gaming, and animation software to attract young people. This is achieved through a 3D computer model showing beautiful fabric in geometric shapes of the Sadu craft. Virtual Reality modeling 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. As an initial step to the gaming, an animation video based on Sadu weaving and it's importance has been made and used as a story line for the game.

Methodology

Game Design and Plan

Several tools are used to make Sadu weaving feasible via E-Learning. Essentially game design suits the abilities of young generation and focuses on the psychological aspect and the educational aspect of the age group, in addition to emphasizing how to motivate students to learn the craft using the techniques and methods of fun games. Gaming platforms always encourage and stimulate the players to grab more information from the stories behind each game. Creating/designing a game plan requires a lot of essential components such as imagination, entertainment, motivation, rules and regulations, goals and challenges (Dagnino *et al*., 2015). Using a VR gaming platform, the players are entertained and simultaneously enjoy completing each task through which they learn specific techniques. Here in, we develop a VR game with rules, challenges and goals directing towards weaving Sadu. The challenges will be in finding out the right material, corresponding colour and unique patterns of Sadu depending upon the situation of the player. This creates lot of imagination and brainstorming thoughts among the players. The Game will be designed in a way that the player exploits the skills such as problem solving, facing difficult situations, spontaneous thinking and rapid response abilities. The importance of the VR game will be more on the Sadu learning whilst the entertainment and enjoyment of the overall game will not be compromised. The game will focus on the following:

- Player driven content: Empower the player to tailor the look of the gameplay and world.
- Player empowerment: player attachments, abilities, weapons, and vehicles should make the player feel powerful against enemies and traversal challenges.

- Story-driven gameplay: gameplay should have narrative relevance and context within a larger story framework.
- Target audience (15–30-year-old): game content and challenges should be directed to the target age range.
- High frequency of rewards: the player should be frequently rewarded for immediate, intermediate, and long-term challenges.
- Accessible traversal: allow the player to explore the world without outstanding penalties for mistakes.
- Mechanics-based combat: simplified combat with enemies used as extensions of the player mechanics. Therefore, the idea of game will be performed utilizing the factors listed above.

Gamification

Gamification essentially transforms a typical learning experience into an enjoyable gaming experience to increase and maintain interest and offer a more engaging learning experience. Herein, we adopted a story-based game scenario where the player is immersed in a world. They are obliged to learn specific skills to progress to the next level and eventually accomplish their ultimate mission in the game. A complete story was created to relate to the ancient Qatari environment and its transformation into the modern climate via the conversion from the old-time desert environment and life in the desert in the eighteenth century to the contemporary time to attract the attention of users and take them on a journey through the creation of six layers of sequential stories with events and adventures. This helps to teach the craft of Sadu, from the beginning of obtaining animal wool and hair to the end of producing two pieces of Sadu carpets, which are the basic principles of learning the Sadu. The player has to think and solve the puzzle to get the tools with the help of tutorials for Sadu weaving. This method is excellent for creating immersive content and keeping learners engaged. And there are two main characters in the game: the 14-year-old boy named Salem and the Sadu woman. A good relationship between the boy and the Sadu threads sent to him by the Sadu woman is established. Avatars can be displayed by employing Sadu inscriptions to add fun to them.The story for each layer will include an environment of attractive visuals and delightful designs of Sadu drawings and engravings using the two styles of plastic art from a hand drawing of oil and acrylic colours and the use of fonts for drawing by converting it to electronic design and converting it in a three-dimensional program prominent environment; the three-dimensional with the two-dimensional, to focus on the inscriptions and symbols of Sadu and the appearance of its attractive basic colours. These aesthetics help the user or player in the e-learning process enjoy playing in a more attractive environment and attract users. This is done by combining bright colours and symbolic graphics of Sadu with its authentic traditional patterns for a visually stimulating educational experience. This will allow users and players to think and become curious by searching and solving puzzles to challenge themselves to keep motivation levels high. There will be leaderboards so that learners can see how they perform on every attempt they make, and if failed, they can retry to get better rewards. Players get rewards as they complete the assigned tasks, with the difficulty of the tasks increasing as they go along. Such schemes will help the user in a change of things, but it will prepare them for more challenging and rewarding challenges by using what they have learned along the way. Users or players will be motivated by rewards, such as obtaining additional tools for the Sadu weaving (e.g., securing wool). They will also be granted a certificate of Sadu weaving experience for the first and second phases after completing the game by weaving two Sadu carpets. Rewards will also come in badges or medals or opening new levels to motivate and keep them engaged for more extended periods. Immediate feedback to the learner upon completion of each task will allow them to track their progress as they move through the different stages of the game.

Conclusions

The significance of preserving Sadu craft and to implement the use of Sadu crafts in Qatar drives the major reason for research like this. The old generation of Qatar are versed in Sadu-making, but the new generation is obsessed with gadget life and has very less knowledge about the heritage and culture of their nation. Therefore, an effective way of making them interested in Sadu-making is via games. Hence, an idea of virtual reality gaming that attracts the young generation was proposed to introduce Sadu and its importance. The historical elements of Qatar include Sadu, and it is essential to maintain and save the culture and heritage of the country. Therefore, it is significant to refresh and regain the Sadu weaving culture in the society and encourage the young generation towards Sadu. For Qatar nationals, it is very important to hold and preserve the traditional and cultural values of the ancient Arabic custom. Therefore as a solution to the decline of Sadu, the new generation has to be encouraged towards practicing Sadu making whichever ways suitable for them. This will help to preserve the culture and heritage of the nation.

References

Lakshminarayanan, R. (2019). Heritage tourism in Kuwait: Prospects for economic diversification. *Journal of Arabian Studies*, *9*(1), 92-112.

Aboud, A. P. D. D. M. (s.f.). *The intellectual and aesthetic approach to the style of Sadou in women's fashion designs.*

Badía, M.; Gasior, B. L., Transatlantic Changes and Exchanges: The Permeability of Culture, Identity, and Discourse in Early Modern Hispanic Drama. *Crosscurrents: Transatlantic Perspectives on Early Modern Hispanic Drama* **2006**, 13-24.

Abuamoud, I. N. (2011). *Tourism and economic development opportunities for Jordan's Northern Badia cultural heritage sites*. New Mexico State University.

Canavan, K., Alnajadah, A. (2013). Material Symbols of Traditional Bedouin Al-Sadu Weavings of Kuwait. *Textile*, *11*(2), 152-165.

Alnajadah, A. S. (2018). The Pictographic Codes in Al-Sadu Weavings of Kuwait. *International Design Journal, 8*(3), 63-74.

Al Khazi, M. (2016). *An explanatory study of Kuwaiti youths' knowledge of Sadu heritage: their appreciation of Sadu and its contemporary expression in textile.* University of Southampton.

Lau, K. W., Kan, C. W., Lee, P. Y. (2017). Doing textiles experiments in game-based virtual reality: A design of the Stereoscopic Chemical Laboratory (SCL) for textiles education. *The International Journal of Information and Learning Technology*.

Najiyah, P. S. A., Dwisandi, R. F., Maulana, M. N., Hernawati, D. (2021). Bio-VLab: Virtual Laboratory Based on Android Educational Game. *Pancaran Pendidikan***,** *10*(1).

Qian, M., Clark, K. R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in human behavior*, *63*, 50-58.

Divjak, B., Tomić, D. (2011). The impact of game-based learning on the achievement of learning goals and motivation for learning mathematics-literature review. *Journal of Information and Organizational Sciences*, *35*(1), 15-30.

Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in human behavior, 54*, 170-179.

Pratama, L., Setyaningrum, W. (2018). In *Game-Based Learning: The effects on student cognitive and affective aspects*, Journal of Physics: Conference Series, IOP Publishing: p 012123.

On the Unseen Scene: Experimenting with Methods to Analyse Children's Creative Processes in Drama

Anna Johansson
Stockholm University, Sweden

Abstract
In this paper I address the challenges of researching children's creative processes creating a short scene in drama. I intend to highlight and discuss the use of video recordings for data collection and to show how multimodal conversation analysis combined with membership categorisation (MCA) can support understanding of the rapid, ephemeral and multi-focused co-creation that occurs when a group of children make drama. Through the analysis of a 20 seconds video clip, I show how these analytical tools can clarify how children in a drama group collaboratively, and moment by moment, construct fictional characters in interaction with each other. The analysis is focused on how the co-players co-create a fictional character by talking to and about the character.

Keywords: drama, devising improvisation, multimodal interaction analysis, membership categorisation (MCA), video recordings.

Sobre la escena invisible: Experimentando con métodos para analizar los procesos creativos de los niños en el teatro

Resumen
En este artículo abordo los retos de investigación de los procesos creativos de los niños en la creación de una escena corta de teatro. Pretendo destacar los retos y discutir el uso de grabaciones de vídeo para la recogida de datos y mostrar cómo el análisis de conversaciones multimodales combinado con la categorización de membresía (MCA) puede apoyar la comprensión de la cocreación rápida, efímera y multifocal que ocurre en el teatro. A través del análisis de un clip de vídeo de 20 segundos de duración, muestro cómo estas herramientas analíticas pueden aclarar cómo los niños de un grupo de teatro construyen, en colaboración y fase a fase, personajes ficticios en interacción con los demás. El análisis se centra en cómo los co-jugadores co-crean un personaje ficticio hablando con y sobre el personaje.

Palabras clave: teatro, improvisación, análisis de interacción multimodal, categorización de membresía (MCA), grabaciones de vídeo.

Introduction

In drama classrooms all over the world, students are asked to get into small groups and create scenes, described as *devised improvisation* (Hornbrook, 2002). Since students do the devised improvisation without a teacher, teachers as well as researchers usually do not know much about what happens during the devising process.

School of Art is an after-school activity for children and youth in Sweden. Every year about 500 000 children and youth participate in music, drama, dance et cetera. (Statens kulturråd, 2019). In School of Art, devised improvisation is a common way of working with drama.

As part of my PhD project, I observed children in a drama group aged 9 to 11 years old in a School of Art, in their process of devising improvisation. The children acted, talked and made extremely quick decisions, and I could not grasp how these decisions were made. After ten minutes they had prepared and performed a story together where everyone played a character connected to the story. What actually happened during those ten minutes?

Video for data collection

As drama is visual, verbal and embodied as well as rapid, ephemeral and multi-focused, it offers many challenges for a drama researcher (Dunn, 2010). When I observed the children creating a short scene I wrote:

> "I try to observe how the children negotiate and discuss different proposals but it goes fast, fast, too fast for me. The speed does not seem to be a problem for the children but rather for me as a researcher" (field notes from a drama lesson)

To capture moments and grasp what the children were doing, I started to video record drama lessons, as a complement to my field notes. Even though video offers many opportunities, such as looking in slow motion and going back and forth in the material, it is important to be aware that a video camera does not capture everything that happens. Since I only had one camera, I had to select at every moment where to point the camera. Sometimes it was also difficult to capture what all the children were saying because several were talking at the same time. Hence, when observing the videos, I became aware of the need of a further lens through which to observe what the children were doing - instead of what I perceived they were doing.

Analysis

Video clips of the children's process of creating a scene have been analysed by multimodal interaction analysis, a version of the broader concept of Conversation Analysis, which can be seen as a method as well as a theory (Broth & Keevallik, 2020). By applying a multimodal analytical perspective, various communicative resources such as speech, voice changes, accents, gestures, gazes and the entire body are identified (Mondada, 2018).

To more explicitly explore how the children collaboratively and moment by moment construct fictional characters, membership categorisation (MCA) has been used as an analytical tool. Categorising activities are something we humans do to create order (Watson, 1994). MCA assumes that people use and attribute to each other different social categories, for example girl, father, doctor et cetera (Sacks, 1992). Unlike previous studies where MCA has been used to analyse how participants construct identities and attribute social roles to each other (e.g. Evaldsson & Svan, 2017), I am experimenting with MCA to analyse how fictional roles are created and developed by the co-players. The focus of this analysis is how children talk about each other, evaluate each other's actions and how they position themselves in relation to each other.

A creepy creature

The excerpt below comes from a transcribed videoclip from a lesson where five children create a short scene. In this transcript there are three actors Johanna, Doreen and Sanna. The focus of the analysis is the creation of the participant Johanna´s character as a creepy creature. In line with MCA focus is on how Johanna positions herself and how the other participants position Johanna´s character by talking about her, talking to her and reacting on her actions.

Excerpt. Johanna and the co-player create Johanna's character (11.45 – 12.04)

Sanna and Doreen act children on a picnic. Suddenly they hear somebody shouting for help from a well. They approach the well and help a girl (Johanna) to get up. Johanna pushes Sanna and Doreen into the well. Then she sits on a table observing the drama. Sanna and Doreen run into two robots (Pelle and Mats) in the well trying to kill them. The children escape through a vent. Johanna stands by the wall waiting for Sanna and Doreen.

1	DOR	det är nått där Ah <<f> > > it is something there Ah <<f> > > *touches Johanna with her hand*
2	JOH	*stretches her hands towards Doreen and Sanna*
3	D+S	*backs of and shows their palms to Johanna ((as a protection)) *
4	DOR	aij (3) hon aij (3) she
5		(2)
6	DOR	*reaches and touches Johanna with her hand and then backing off* nej (.) du oh no (.) you
7	DOR	*walks towards Johanna*
8	JOH	*rejects Doreen*
9	DOR	Nej <<f> > > aiij No <<f> > > aiij *backs of*
10	DOR	*escapes from Johanna*
11	JOH	*starts to chase Doreen*
12	SAN	*stands still and watches the actions*
13	JOH	* walks towards Sanna*
14	SAN	* covering her face with her hands* °nej jag vågar inte gå- (.) läskiga varelse° °no I do not dare to walk- (.) creepy creature°

Johanna's character is consistently silent and she uses physical movements as a communicative resource, moving rigidly, reaching out to Doreen and Sanna and chasing them. Here we see examples of how Johanna's character is constructed in interaction with other characters, through their talk about her and reactions to her. By shouting, Doreen emphasises that Johanna is frightening (line 1). Doreen and Sanna then back away while holding up their palms as protection against Johanna. Doreen exclaims "She!" and then "no you" (lines 4 and 6), emphasizing that this is someone they recognize and do not want to see. Johanna begins to chase Doreen and then turns to Sanna who says she is afraid and refers to Johanna as a creepy creature, further positioning Johanna as something scary.

Conclusion

I have argued that children's creating process in drama is a quick, multi-layered collaborative process. The speed did not seem to be a problem for the children I observed, but rather a challenge for me as a researcher. Even though a video camera does not capture everything that happens, it provides an opportunity to closely examine at a detailed level that were not possible to grasp only by observing and making field notes. I claim that the use of a multimodal transcript system as a necessary tool to closely analyse talk as visual, verbal and embodied. Finally, I want to highlight the experiment of using MCA in a new way, to analyse how fictional characters are constructed. It provided a lens for analysing how a character is collaboratively constructed by the child who acts the character and the co-players.

Transcript conventions

Transcript conventions in the excerpt is adapted from Mondada (2018) and Sidnell (2010) with minor modifications have been used. The transcription symbols are as follows:

* *	Descriptions of embodied movements are delimited between
(( ))	Additional comments from the transcriber
(.)	Very short pause, under 1 sec
(4)	Numbers in round brackets measure pauses in seconds
<<f> >	Forte
°°	Speech that is softer than the surrounding speech
Underlining	Signals vocal emphasis; the extent of underlining within individual words locates emphasis
-	Indicates that the speaker is interrupted or interrupts him/herself

References

Broth, M., Keevallik, L. (2020). Multimodal interaktionsanalys – att studera mänskligt samspel. In M. Broth, & L. Keevallik, (Eds.), *Multimodal interaktionsanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Dunn, J. (2010). Video in Drama Research: Formalising the Role of Collaborative Conversations within the Analysis Phase. *Research in Drama Education, 15*(2), 193–208.

Evaldsson, A.-C., Svahn, J. (2017). Staging social aggression: Affective stances and moral character work in girls' gossip telling. *Research on Children and Social Interaction, 1*(1), 77–104.

Hornbrook, D. (2002[1998]). Crafting dramas. In D. Hornbrook (Ed.), *On the subject of drama*. London: Routledge.

Mondada, L. (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction 51*(1), 85 -106.

Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation. Vol. 1.* Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.

Statens kulturråd (2019). *Kulturskolan i rörelse: Kartläggning av kulturskolans kompetensbehov.* Stockholm: Kulturrådet.

Watson, R. (1994). *Harvey Sacks' sociology of mind in action*. Theory, Culture & Society, *11*(4), 16.

4ArtPreneur Project

Esther Jiménez[1], Judith Urbano[2], Mónica Fernández[1]
[1]Faculty of Education, Universitat Internacional de Catalunya, España
[2]Faculty of Humanities, Universitat Internacional de Catalunya, España

Abstract
The Europe 2020 strategy recognizes that entrepreneurship is essential to promote job growth, given the opportunities and challenges arising from the structural changes that are taking place. Furthermore, the Employment Package (2012) recognized the potential of entrepreneurship to contribute to a job-rich recovery, while the Entrepreneurship Action Plan 2020 (EAP 2020) highlights that universities need to be more entrepreneurial. The Erasmus + Project 4ArtPreneur has joined a group of universities and institutions (Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona; Universitat Politècnica, Valencia; Universidade Aberta, Lisbon; European University, Cyprus; Mediadeals, Berlin and mydocumenta, Barcelona) in order to develop a course to increase entrepreneurial skills among the art and creative industries students. Through an innovative methodology they will learn the complexities behind the art market, the essential models of revenue in the arts and marketing and funding strategies. 4ArtPreneur aims to provide the necessary training and skills so that they can access the opportunities offered by the labor market. All this through a system dynamics methodology, a mathematical modeling technique to understand complex issues and synthesize holistic solutions to business problems, which helps students and artists to better make decisions to grow their business based on a set of parameters of importance.

Keywords: art, entrepreneurship, education, system dynamics.

Proyecto 4ArtPreneur

Resumen
La estrategia Europa 2020 reconoce el emprendimiento como fundamental para promover el crecimiento del empleo, dadas las oportunidades y desafíos derivados de los cambios estructurales actuales. Además, el Paquete de Empleo (2012) reconoció el potencial del espíritu empresarial para contribuir a una recuperación del empleo, mientras que el Plan de Acción de Emprendimiento 2020 (EAP 2020) destacó que las universidades deben ser más emprendedoras. El Proyecto Erasmus+ 4ArtPreneur ha unido a un grupo de universidades e instituciones (Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona; Universitat Politècnica, Valencia; Universidade Aberta, Lisboa; European University, Chipre; Mediadeals, Berlín y mydocumenta, Barcelona) con el fin de desarrollar un curso para aumentar las habilidades empresariales entre los estudiantes de arte e industrias creativas. A través de una metodología innovadora, aprenderán la complejidad del mercado del arte, modelos básicos de captación de ingresos en las artes y estrategias de marketing y financiación. 4ArtPreneur tiene como objetivo proporcionar la formación y las habilidades necesarias para que puedan acceder a las oportunidades que ofrece el mercado laboral. Todo ello a través de la dinámica de sistemas, una metodología y técnica de modelado matemático para comprender problemas complejos y sintetizar soluciones holísticas a los problemas comerciales, que ayuda a los estudiantes y artistas a tomar decisiones para hacer crecer su negocio en función de un conjunto de parámetros esenciales.

Palabras clave: arte, emprendimiento, educación, dinámica de sistemas.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introduction

When launching a product or service, creative arts entrepreneurs are excessively concentrated on the functional features of their new idea and not so much on the business approach. CCIs also need people who have business competences, who can mobilise financing opportunities, who understand ICT (Robinson, Novak-Leonard, 2021). It remains difficult for CCIs to find creative arts graduates with a mix of creative and entrepreneurship skills to set-up companies.

Entrepreneurship training for students & alumni graduates in the Cultural and Creative Industries (CCI) sector is rarely if ever, provided during their time at university. The traditional teaching methods are inefficient in the case of this professional group. This relates to the wide variety of artistic/creative entities and activities. In fact, the European Parliament's report on EU policy for cultural and creative industries (June 2016) recommends to the European Commission "the creation within HIE institutions of relevant joint programmes between arts and culture, business and technology for the development of work-learn trajectories".

According to Eurostat, the youth unemployment rate in 2016 was 21% in the euro area, a percentage that increases in Cyprus 29.1%, Spain 44.4%, Greece 47.3% or Portugal 28,2%, countries to which the institutions that have participated in the development of the course belong. They also have a high percentage in tertiary education.

The Europe 2020 strategy recognizes that entrepreneurship is essential to promote job growth, given the opportunities and challenges arising from the structural changes that are taking place. Furthermore, the Employment Package (2012) recognized the potential of entrepreneurship to contribute to a job-rich recovery, while the Entrepreneurship Action Plan 2020 (EAP 2020) highlights that universities need to be more entrepreneurial, thus which recommends investing to change the public perception of entrepreneurs, in entrepreneurship education and in supporting groups that are underrepresented among entrepreneurs.

The European Cultural and Creative Industries (CCI) offer real potential to contribute to the Europe 2020 strategy. Studies (Building a Digital Economy 2010) show that CCIs represent highly innovative companies with great economic potential and are one of the most dynamics sectors in the EU, contributing around 4.5% of EU GDP and providing quality jobs to around 3.8% of the total workforce.

Despite the employment opportunities, students and graduates of the CCI sector often do not receive training in entrepreneurship. 4ArtPreneur aims to provide the necessary training and skills so that they can access the opportunities offered by the labor market.

The project 4ArtPreneur has been co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union (2020-1-ES01-KA203-081947). It has been realised by a group of universities and institutions: Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona; Universitat Politècnica, Valencia; Universidade Aberta, Lisbon; European University, Cyprus; Mediadeals, Berlin and mydocumenta, Barcelona with the aim of developing an open access online course on entrepreneurship of 3 ECTS, aimed at schools and faculties of cultural and creative industries (CCI), in order to train students and teachers in the acquisition and validation of entrepreneurial skills adapted to their specific needs.

The course has:

- An innovative methodology supported by system dynamics, the study and analysis of dynamic feedback systems through computer simulation (Avison, Fitzgeraldt, 2002).
- A modular entrepreneurship curriculum. The curriculum and teaching materials are embedded in systems dynamics models that simulate business cases and topics.
- An e-portfolio for creative arts students to collect and display evidence of their entrepreneurial skills to face future investment prospects.

Through this innovative methodology and tools, students will learn to analyze complex systems, increase their entrepreneurial skills, and receive support in creating their own businesses.Teachers will be supported in their professional development and cultural / arts education institutions will be able to make their creative arts degrees more permeable to entrepreneurial skills.

Methodology

The 4ArtPreneur curriculum´s teaching and learning materials will be developed integrated with the systems dynamics methodology, so that creative arts students and professionals gain an experiential learning environment and rapidly develop entrepreneurial skills.

System dynamics is a methodology and mathematical modeling technique to understand complex issues and synthesize holistic solutions to business problems. This course aims at designing a Business Dynamics Model for formulating strategies and testing them prior to implementation in order to make a successful creative arts business. More specifically, it helps students and artists better understand the creative arts industry, and make decisions to grow their business based on a set of parameters of importance. Changing these parameters will allow students to test the plausibility of various business scenarios.

The 4ArtPreneur course consists of 6 lessons of 0.5 ECTS each that combine the topics of entrepreneurship in art with the dynamics of systems (Business model canvas, Rich picture, Concept map, Systems map, Associations map and Influence Diagram) (Bell, S., Berg, T., Morse, S., 2019). Each lesson has some learning outcomes and objectives and a list of outcomes to achieve (Robinson, M., Novak-Leonard, J., 2021). There is always a set of activities that rely on case studies, also supplied with the course, using different kinds of resources (Power Point Presentations, images, text files, PDF files). They consist of a series of works that are developed individually or in groups, both in the classroom and virtually. They contribute to the acquisition and understanding of knowledge and the development of entrepreneurial skills. Introductory activities are built around a set of case studies, containing business description, and all SD materials from BMC to Influence Diagrams and Stocks and Flow diagrams (Joyce, A., Paquin, R.L., 2016). All the files are supplied and can be used for analysis and/or hands-on practice.

The topics and contents of each of the modules are the following:

Lesson 1. Introduction to entrepreneurship in the art market. The module introduces entrepreneurship to the art market. It aims for the student to acquire the necessary knowledge so that they can create their new business, to make them viable, effective and productive. The commercial implications and dependencies on the value of art and its construction, and intellectual property as a commercial variable are also presented. To conclude, students should use all of the above in the systems thinking approach, starting with a business model canvas and a rich picture.

Lesson 2. Introduction to the experience economy and its relation with arts businesses. This module explores different business ideas organized around a creative arts concept; the conceptual map is shown as a documentation technique to visualize the structure of the business idea; students are empowered allowing them to transform information into knowledge, establishing meaningful relationships between concepts in order of importance; and a concept map related to a creative arts business has to be created.

Lesson 3. Introduction to the attention economy. In the attention economy, innovative approaches, effective communication, and marketing strategies stand out as key business drivers. For this, the use of social networks, content production and curation will be examined as fundamental elements for the sustainability of artistic companies. The student will learn to distinguish between different communi-

cation and marketing strategies and how they can be strategically adapted to different types of artistic businesses, providing a greater and more specific scope to the different types of audiences they intend to reach. Using a systems map allows you to structure the various components of a system, explore its boundaries, and communicate its basic structure to others.

Lesson 4. How to conduct market research, identify competitors and opportunities. The analysis of the target audience and the competition are crucial to reduce risk in decision making and to design an effective marketing strategy. In the module they will learn to develop studies and analysis of the art market in order to identify, characterize, understand what and how the target audience wants, to identify ways to attract their attention and interest. Emerging market trends, as well as business opportunities and threats, will also be identified. Association maps will be used to draw complex operations that will allow the communication of who, what and why needs to interact, enabling teams to make the best decisions, reducing the risks of lack of information.

Lesson 5. Funding strategies (financing programs, sponsorship, grants, crowdfunding and private funding). Financial and economic education provides skills and knowledge that support managing the ongoing challenge of financial sustainability for an arts business. Selecting external funding opportunities suitable for specific business needs can also function as an effective tool in marketing strategy, providing benefits to all participants. In the module, the different sources of private or public financing, sponsorship of an institution or entity, in the form of grants or crowdfunding, will be explored. An appropriate tool for complex and unstructured problems such as those discussed in this lesson is the use of the influence diagram (ID) (also called relevance diagram, decision diagram or decision network) that will show how they are related to each other, the different elements of the problem.

Lesson 6. Development of final project: create all elements, from BMC to influence diagram. In the last module, students will create a business model of an arts-related business, which will include all the components of system dynamics (Business Model Canvas, Rich pictures, concept maps, systems maps, association maps and influence diagrams). Table 1 describes the topics contained in each of the modules.

Conclusions

After designing the course, there has been a training course in January at the Universidad de Valencia for the teachers. These teachers are the ones that will implement the course in the different universities and institutions. From the month of May on, the universities enrolled in the project will offer the course online and free for any person interested. There will be an important feedback from them, that will be used to improve the course if needed.

The Project has been enriching for all of us who have participated. It has helped us to work in a transversal and interdisciplinary network of researchers, each contributing what they know best to the final product.

Now we only have to wait for the results and for the feedback of art and creative industries students and teachers, hoping the course will be useful for their careers and businesses as to increase their entrepreneurial skills.

Acknowledgements

We want to thank the Erasmus + Programme of the European Union for their trust in us and in our project and for their financing.

References

Avison, D., Fitzgeraldt, G. (2002). *Information Systems Development. Methodologies, Techniques & Tools*, McGraw Hill.

Bell, S., Berg, T., Morse, S. (2019). Towards an Understanding of Rich Picture Interpretation. *Systemic Practice and Action Research,* 32, 601–614.

Joyce, A., Paquin, R.L. (2016). The triple layered business model canvas: A tool to design more sustainable business models. *Journal of Cleaner Production,* 135.

Robinson, M., Novak-Leonard, J. (2021). Refining Understandings of Entrepreneurial Artists. Valuing the Creative Incorporation of Business and Entrepreneurship into Artistic Practice. *Artivate, a Journal Entrepreneurship in the Arts*, *10*(1).

(2017). *Defining, writing and applying learning outcomes. A European handbook*. Publications Office of the European Union.

Education in visual culture through public sculpture: a proposal from feminist geography

Alba Oller Benítez[1], Micaela Maisa Montero[2]
[1]Universitat de València, España
[2]Universitat Politècnica de València, España

Abstract
The project “Public and anonymous” seeks to bring to light, through an artistic-pedagogical process, a vision of the city based on feminist geography. To this end, a study of the anthropomorphic public sculpture of the city of Valencia is carried out, where different aspects are analyzed: gender of the figure represented, gender of the executing artist, year of execution, and other characteristics of the figures. This analysis allows us to generate a map obtaining a possible vision of the city, accessible and contextualized that allows reflection by the participants. The study offers an approach to the visual culture based on the closest context offered by the historical heritage of the city. It is a participatory educational proposal in which social networks are used to generate a dynamic archive of images and reflections on the subject. The results show us that a participatory approach to the revision of heritage promotes a critical reflection on the visual story of public space.

Keywords: sculptural-heritage, social-networks, feminist-geography, visual-education, public-space.

Educación en cultura visual a través de la escultura pública: una propuesta desde la geografía feminista

Resumen
El proyecto “Públicas y anónimas” busca visibilizar a través de un proceso artístico-pedagógico una visión de la ciudad basada en la geografía feminista. Para ello, se realiza un estudio de la escultura pública antropomorfa de la ciudad de Valencia en el que se analizan diferentes aspectos: género de la figura representada, género del artista ejecutor, año de ejecución, y otras características de las figuras. Este análisis nos permite generar un mapa obteniendo una posible visión de la ciudad, accesible y contextualizada que posibilita la reflexión por parte de las personas participantes. El estudio propone un acercamiento a la cultura visual planteada desde el contexto más cercano que nos propone el patrimonio histórico de la ciudad. Se trata de una propuesta educativa participativa en la cual se hace uso de las redes sociales para generar un archivo dinámico de imágenes y reflexiones al respecto. Los resultados nos muestran que un acercamiento desde la participación a la revisión del patrimonio promueve una reflexión crítica sobre el relato visual del espacio público.

Palabras clave: Patrimonio escultórico, redes sociales, geografía feminista, educación visual, espacio público.

Introducción

Actualmente somos conscientes de la necesidad de una educación en arte, especialmente la educación en historia del arte y del patrimonio, que atienda a una visión de género sobre temáticas tratadas en el aula, generalmente, de forma tradicional. En este caso, esta propuesta busca centrarse en la cuestión del patrimonio. El patrimonio escultórico urbano forma parte de una educación artística que tenga en cuenta el espacio público como elemento pedagógico. Debemos tener presente que la cultura visual se encuentra en numerosos planos fuera del aula y, por ello, entendemos que una educación artística completa debe incluir tanto elementos propios del ámbito museístico como elementos urbanos y no formales.

Desde la geografía feminista se defiende que existen relaciones entre las identidades de género y la misma construcción de los espacios. El espacio de la ciudad está construido desde una perspectiva sexista, que afecta de manera compleja el modo de habitar los espacios de los sujetos que no ostentan el poder, evidenciando las desigualdades. (Borghi, 2017). Las esculturas que encontramos en las ciudades son un claro ejemplo de ello ya que comunican los valores de una sociedad y las formas en las que entiende su presente y su pasado (García y Ortiz, 2014).

Este estudio busca generar relaciones entre la educación artística en tanto que educación visual y patrimonial y la educación geográfica, uniendo así el espacio público como espacio visual compartido y lo urbano como elemento de reflexión desde la geografía de la percepción. Todo esto genera un conocimiento en nosotros como ciudadanos más allá del conocimiento curricular adquirido en el aula generando así una disociación entre lo que aprendemos en las aulas y la geografía que vivimos (Montoya, 2003) de forma que la geografía escolar se mantiene inmutable a las reflexiones o críticas que surgen desde la academia o la sociedad. Entendemos la educación visual como el campo donde tratar la “construcción de lo visual en las artes, los media y la vida cotidiana” (Dikovitskaya, 2005: 1) Por ello consideramos que la relación entre geografía y cultura visual puede ser enriquecedora y aporta elementos que favorecen la reflexión crítica sobre los mensajes visuales del espacio público y sus connotaciones ideológicas.

Desarrollo

Esta propuesta educativa se centra en las premisas de la geografía feminista como forma de acercamiento al estudio y revisión del espacio público y en las bases de los estudios sobre cultura visual como contenido pedagógico a tratar en las aulas desde la perspectiva de los estudios visuales.

Desde la geografía feminista, Rachele Borghi por ejemplo afirma que existen relaciones entre las identidades de género y la misma construcción de los espacios. El espacio de la ciudad está construido desde una perspectiva sexista, que afecta de manera compleja el modo de habitar los espacios de los sujetos que no ostentan el poder, evidenciando las desigualdades. “Las personas, dependiendo de su género, edad, etnia, cultura, religión, clase social y capacidades físicas, se identifican con los espacios de forma diferente (…). El espacio está socialmente construido y, por lo tanto, está generizado” (Garcia Ramon, Maria Dolors; Ortiz *et al.*, 2014). Un ejemplo de ello es el patrimonio escultórico que se encuentra en el espacio público. Este comunica qué es importante para una sociedad y cómo se construye su pasado, contribuyendo a reforzar una “identidad común”. Cómo se representa a las mujeres y el género en las esculturas públicas de una ciudad nos acerca a la política de la memoria de una comunidad. La cristalización de una visión o versión del pasado en el espacio habitado permite que esa visión se mantenga en el imaginario social por el público (Datta (Ed.), 2020).

La propuesta se centra en atender a la educación visual desde el contexto cercano de las personas que participan, entendiendo que es algo permeable y cambiante, así entendemos como una educación en cultura visual aquella que "orienta la reflexión y las prácticas en torno a las maneras de ver y visualizar las representaciones culturales" (Hernández, 2012: 21) Así, la educación visual busca generar experiencias educativas que permitan comprender cómo las imágenes influyen en el imaginario propio sobre las identidades sociales. (Pauly, 2003) De este modo la propuesta educativa pone el foco en una mediación artística que atienda al contexto más cercano del grupo participante, fomentando la reflexión sobre las representaciones visuales que encontramos en la vida cotidiana y relacionándolo con problemáticas sociales actuales.

Metodología

Se trata de un estudio consistente en dos fases diferenciadas: un estudio exploratorio previo y una fase propositiva. En cuanto al estudio previo nos centramos en las esculturas públicas antropomórficas de la ciudad de Valencia, apuntando a generar una base de datos sensible a las siguientes categorías: género de la figura representada, género del artista que la realizó, año, temática, identidad de la figura representada y características de la misma tales como: presencia o no de placa identificativa, tipo de representación (ecuestre, busto, conjunto escultórico, etc.), presencia de rasgos faciales distintivos, presencia de ropaje o desnudo. Las categorías propuestas nos permiten obtener tanto un archivo nominativo del patrimonio escultórico como un mapa con la localización geográfica de dichas figuras. En segundo lugar, se realiza una propuesta pedagógica de uso de la base de datos que tiene como objetivo principal acercar a los participantes a la reflexión tratando la geografía desde los espacios vividos y propios. Para ello se propone un acercamiento al conocimiento en primera persona, a través de rutas o derivas personales por el espacio público. Así, los participantes reciben una serie de instrucciones a seguir y unas sencillas preguntas a responder de forma que las respuestas propias sean las que lleven a extraer las conclusiones al respecto.

La participación se realiza de forma asincrónica a través de las redes sociales, generando una archivo vivo de imágenes agrupado por categorías preestablecidas en las preguntas que llevan a la agrupación de las figuras representadas. Estas categorías permiten visibilizar la problemática planteada sobre la imagen pública de la mujer en el patrimonio escultórico de forma participativa y basándose en las reflexiones del conjunto de los participantes.

Resultados

En cuanto al estudio previo, se puede observar como de las 148 esculturas incluidas en la muestra, un 83,97% corresponden a figuras masculinas. Además, las figuras masculinas cuentan con una mayor proporción de esculturas dedicadas a personajes históricos de relevancia social. Sin embargo, en las esculturas que representan figuras femeninas encontramos que suelen hacer referencia a alegorías o representaciones fantásticas, que en su mayoría permanecen anónimas o no tienen nombre propio, en contraposición a las figuras masculinas que sí lo tienen.

Respecto a la propuesta didáctica encontramos que el uso de las redes sociales facilita la participación de diversidad de agentes sociales, siendo una forma accesible tanto para escolares como para personas interesadas en el mundo del arte o la educación de un público adulto. Así, el archivo generado es visualmente entendible y no requiere de una mediación excesiva ya que las instrucciones resultan claras y fáciles de llevar a cabo.

Figura 1. Publicación de Públicas y anónimas. La escultura se titula Muchacha reclinada con libro y fue realizada en 1917 por José Esteve Edo.

Conclusiones

Los resultados muestran una clara problemática sobre los mensajes representados a través de las imágenes públicas cuando se trata de diferencias de género. Entendemos que la visibilización de esta situación es relevante educativamente ya que puede potenciar reflexiones respecto a temáticas similares y otros centros de interés. La propuesta puede servir como herramienta para una educación geográfica desde la cotidianeidad. Es necesaria una educación que se oriente hacia problemas relevantes en la geografía (Schramke, 1980) y consideramos que el proyecto “Públicas y anónimas” comporta un acercamiento consciente frente a la problemática sobre la construcción y los usos del espacio público y las diferencias de género.

Referencias

Borghi, R. (2017). Bodies in Space, Bodies that Make Space. *Klaxon* (6), 6-12.

Cambil Hernández, M. E. (2015). La ciudad como recurso para la enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural. *Opcion, 31*(Special Is), 295–319.

Dikovitskaya, M. (2005) Visual Culture. The study of the visual after the cultural turn. Cambridge, MA: MIT Press.

Garcia Ramon, M. D., Ortiz, A., Ramon, G., Ortiz, A. (2014). *Espacios públicos, género y diversidad, Geografías para unas ciudades inclusivas.* (A. Garcia Ramon, Maria Dolors; Ortiz, G. Ramon, & A. Ortiz (eds.)). Ciudad de México: Icaria Editorial. Recuperado de: https://www.traficantes.net/sites/default/files/ pdfs/9788498886115.pdf

Hernández, F. (2012). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales.* Barcelona. Octaedro.

Montoya, J. W. (2003). *Geografía contemporánea y geografía escolar: algunas ideas para una agenda en Colombia.* Cuadernos de Geografía - Universidad Nacional de Colombia, 3 - 27.

Pauly, Nancy. (2003). Interpreting visual culture as cultural narratives in teacher education. *Studies of Art Education, 44*(3), pp.264-284.

Schramke, W. (1980). La geografía como educación política. Elementos de un concepto didáctico. *Geocrítica nº 26.*

Arts and Environmental Education in Ungaran, Central Java

Cristina Rodriguez Sosa
Institut Teknologi Bandung, Mexico

Abstract
Omah Sawah is an art community center, in Kendal, Central Java, Indonesia. Their goal is to promote environmental conservation through art classes and education, focused mainly on the children of the community. The school is on the top of Ungaran Mountain, still surrounded by clean rivers, waterfalls and forests, which they explore together during the multidisciplinary classes available in Omah Sawah. This research aims to analyze the discourse being taught to children through art and describe the methods used to achieve their objectives. The research methods used were participant observation, literature review and an interview to the owners of Omah Sawah. In Omah Sawah, conservation is a way to preserve their identity and their community, important elements of Javanese culture are reflected in their discourse.

Keywords: Art education, Community arts, Conservation, Children Education, Javanese culture.

Educación artística y ambiental en Ungaran, Java Central

Resumen
Omah Sawah es un centro comunitario de arte en Kendal, Java Central, Indonesia. Su objetivo es promover la conservación del medio ambiente a través de clases de arte y educación, enfocadas principalmente a los niños de la comunidad. La escuela está en la cima de la montaña Ungaran, todavía rodeada de ríos limpios, cascadas y bosques, que exploran juntos durante las clases multidisciplinarias disponibles en Omah Sawah. Esta investigación tiene como objetivo analizar el discurso que se enseña a los niños a través del arte y describir los métodos utilizados para lograr sus objetivos. Los métodos de investigación utilizados fueron la observación participante, la revisión bibliográfica y una entrevista a los propietarios de Omah Sawah. En Omah Sawah, la conservación es una forma de preservar su identidad y su comunidad, elementos importantes de la cultura javanesa se reflejan en su discurso.

Palabras clave: educación artística, artes comunitarias, conservación, educación infantil, cultura javanesa.

Introduction

The name of the school analyzed in this paper is *Omah Sawah*, located in the Ungaran mountain, in Central Java. The school is supported by the local community and young volunteers. The school's goal is to promote environmental conservation through art classes and education, focused mainly on the children of the community. The center consists of several bamboo traditional huts next to a rice field, with a beautiful view from the mountain. They have a small harvest and many dyeing plants, since one of the activities they teach is how to make batik with natural dyes. They also have an orchid garden with the purpose of preserving native species from the Ungaran mountain.

I learned about this project while coming to Indonesia as part of a program called *Darmasiswa*, an art and culture scholarship for international students, my program was focused on Traditional Herbal Medicine in Indonesia, or *Jamu*.

Their art education methods between arts and environmental conservation are fluid, one activity is connected to the other, and all of them focused on preserving their environment and Ungaran mountain. In an instinctive way the children are learning about ethnobotany, their traditions, and different art practices. In Omah Sawah they consider "children as agents of change".

Simon Munasikin, the owner of this center, is also part of a net of cultural leaders from other communities around Semarang (the largest city in the North of Central Java), they collaborate and share their knowledge to enrich their communities.

The purpose of my research is to describe Omah Sawah's activities and interview the owners Simon and his wife Sindi, who is also an active organizer in Omah Sawah about their project and the impact it has had in their community.

Scope of problem

This research focuses on the community center, Omah Sawah in Kendal, Jawa Tengah. It aims to analyze the discourse being taught to children through art and describe the methods used to achieve their objectives.

Problem delimitation

This study will cover the discourse of the school Omah Sawah and their education methods. The activities that take place in the school will be registered. Some limitations encountered during the study are that the school is in a location difficult to access. Also because of COVID- 19, the school has been closed, limiting observation. Therefore, most information gathered was through the interviews to the owners of Omah Sawah.

Methodology

The type of research was qualitative. The data for this research was collected through participant observation, literature review and interviews. Observation activities took place in May 2019 and March 2021. The data source was the owner of Omah Sawah: Simon Munasikin, 45 years old. The interview was made through WhatsApp, transcribed, and coded to make a final analysis. The questions were divided in 3 parts: general information about the school, the purpose and concepts taught, and about the COVID-19 situation.

Results and discussions

Omah Sawah, is located on the northern hillside of *Ungaran* mountain which is one of many mountains in Central Java with very rich biodiversity. It is part of Kabupaten Kendal, to the southwest of Semarang. The directors of Omah Sawah are Simon Munasikin who is 45 years old, and Dania Sindi who is 30 years old. They recently got married.

The center has a broad range of activities, they teach the children gardening, how to recognize plants from the mountain, how to cook healthy food from their harvest, how to make batik, eco-print, writing classes, traditional Javanese music classes (*Gurit* and *Tembang*), traditional Javanese games (*dolanan*), they practice traditional dances together, among many other things.

Simon is the leader of a project to rescue native orchids from Ungaran. Now that mission is supported by the Fakultas Matematika dan Ilmu Pengetahuan Alam (FMIPA), Universitas Negeri Semarang (UNNES) and PT Indonesia Power PGU Tambaklorok. A few residents were trained to cultivate orchids using tissue culture techniques.

Observation

During my program in 2019, I had the chance to live in the community for one month, making some general observations. I returned in March 2021, but unfortunately because of COVID-19, the school has been closed, having a couple of events per month. The village is very religious, members of Omah Sawah, would wake up for prayer every day, clean the school. Pray together 5 times a day and follow fasting on weekdays.

Besides the children, Omah Sawah is a gathering center for forest rangers, artists from other villages, teenagers. There are volunteers who in exchange live in Omah Sawah or can eat there, most of them young people. The school is built and repaired by volunteers and Simon. They have external projects as an economical income, like making frames, receiving students for classes, selling eco-print.

Interview

April 2021, the interview took place on Whatsapp with the owner and director of Omah Sawah, Simon Munasikin. The questions were asked in Indonesian language, which are as follows:

- When did Omah Sawah start?
- What motivated the creation of Omah Sawah?
- What do you want to teach to the children of the community?
- Where did you learn the abilities being taught?
- Why did you choose to use art to teach environmental conservation?
- In what ways is the environment being damaged in this community?
- What is the response of the children and their families towards Omah Sawah's activities?

Results

Omah Sawah is a conservation movement founded by Simon Munasikin in 2015. The motivation for this center to promote environmental conservation is to preserve an identity, considering nature as part of their home. They are also motivated by religious beliefs, to take care of what God has created.

Their purpose is to share knowledge and learn about culture and conservation. Simon explains they achieve this through spiritual, appreciative, and practical activities. They teach the kids to love nature by taking care of it, from the smallest actions.

The art creation activities are born from the intention of appreciating nature. As part of thorough observation of nature, they produce writings, photographs, and drawings. They also do exercises to improve the children's practical abilities, the purpose is to teach the kids some of the things nature has provided and how to process them wisely, this is through planting, natural dyeing, making batik, making tea, cooking. They teach kids through experience. We can also observe a natural fit between ecology and the arts, where they not only connect but become the best education tools.

Simon answers that all the knowledge they are learning is self-taught and their intention is to keep learning new things together. This fits the concept *community of practice*, where important knowledge is acquired without "formal" education, it is transferred from a person that masters a skill to an apprentice, having a common goal of community wellness.

Omah Sawah is not only a center where the owners teach and promote community wellness, but they get a lot of support from other members of the community, by trusting them with their children and promoting their project. According to Simon, the response from the community towards Omah Sawah is positive.

Conclusions

Omah Sawah is an example of a community center that looks forward to improving welfare within a village, they promote culture and environmental conservation to preserve their identity and take care of their home. Arts are used as an instinctive tool to observe and appreciate nature, as well as an excellent tool for teaching.

In some informal talk, Simon told me they want to transform their village into a conservation tourism site. They are currently planting native species in one hectare of land, people from the community are working together as volunteers. They want to build a place where outsiders can learn about their natural resources and learn some of the knowledge they have been sharing with the kids. They also have plans to expand and promote their Orchid conservation project. It seems that the pandemic situation made them reconsider other options for their environmental education projects, helping them to grow in different directions.

Acknowledgments

I would like to thank Simon and Sindy for sharing their space, time, and knowledge. They have always had a generous attitude and willingness to collaborate in different projects together.

References

Abidin, D. (2020, September 12). Perburuan Dilarang, Edukasi Dan Budi Daya Digalakkan. *Suaramerdeka*. Retrieved from: https://www.suaramerdeka.com/news/nasional/240323-perburuan-dilarang-edukasi-dan-budi-daya-digalakkan

Heri, CS. (2020, September 17). Simon Munasikin, Penyelamat Anggrek Dari Lereng Gunung Ungaran - Radio Idola Semarang. *Radio Idola Semarang - Memandu Dan Membantu*. Retrieved from: https://www.radioidola.com/2020/simon-munasikin-penyelamat-anggrek-dari-lereng-gunung-ungaran/

Inwood, H. (2013). Artistic Approaches to Ecological Literacy: Developing Eco-art Education in Elementary Classrooms. *International Electronic Journal of Environmental Education*, *3*(2), 129–145. doi: https://doi.org/10.17077/2326-7070.1399

Ortiz, C. (s.f.). “Community- based Art” (2013). *Art Education Case Studies*. 4. Retrieved from: https://scholarworks.lib.csusb.edu/art-edu-study/4

Inwood, H. (2008). Mapping Eco-Art Education. *Canadian Review of Art Education*, *35*, 57–73. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ822675.pdf

AEE at Aalto University. (n.d.). *Nature Art Education*. Nature Art Education AEE. Retrieved April 30, 2021, from http://www.naturearteducation.org/AEE.html

Krasny, M. E, Mukute, M., Aguilar, O., Masilela, M. P., Olvitt, L. (2016, May 2). Community environmental education. *NAAEE.* Retrieved from: https://naaee.org/eepro/blog/community-environmental-education#:%7E:text=Community%20environmental%20education%20prioritizes%20community,resilience%20approaches%20in%20environmental%20education

Wells, N.M. (2003). Nearby nature: a buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior, 33*(3), 311-330.

Bits of intelligence in the music classroom: An interactive and digital education

Azahara Arévalo Galán, Carmen María Sepúlveda Durán, Cristina María García Fernández
Universidad de Córdoba, España

Abstract
Bits of intelligence become an ideal resource for symbolic learning. In the early childhood education stage, they are considered a project that begins in the pre-literacy of the students, but also in the acquisition of vocabulary and the definition of concepts. In the primary education stages, this resource can be used for learning a second and third language or for association and relationship through abstract concepts. In the music classroom, the bits of intelligence are a resource for learning the vocabulary of musical instruments, rhythmic figures, musical nomenclatures, symbols associated with the agogic, composers, artistic styles… The present work developed within the music classroom of infant and primary schools uses digital tools to present bits of intelligence through an approach where interaction with images and words can be developed with digital devices during school hours. Similarly, through inclusive active methodologies such as the Flipped Classroom, students have the materials presented in class and interactive activities, encouraging the use of the project before, outside and within the educational context.

Keywords: bits of intelligence, music education, digital competence, Flipped Classroom.

Los bits de inteligencia en el aula de música: Una educación interactiva y digital

Resumen
Los bits de inteligencia se convierten en un recurso idóneo para el aprendizaje simbólico. En la etapa de educación infantil son considerados un proyecto que inicia en la pre-lectoescritura al alumnado, pero también en la adquisición de vocabulario y la definición de conceptos. En las etapas de educación primaria este recurso se puede utilizar para el aprendizaje de una segunda y tercera lengua o para la asociación y relación a través de conceptos abstractos. En el aula de música los bits de inteligencia son un recurso para el aprendizaje del vocabulario de instrumentos musicales, figuras rítmicas, nomenclaturas musicales, símbolos asociados con la agógica, compositores, estilos artísticos… El presente trabajo desarrollado dentro del aula de música de escuelas de infantil y primaria, utiliza herramientas digitales para presentar los bits de inteligencia a través de un enfoque donde la interacción con imágenes y palabras se puede desarrollar con dispositivos digitales durante el horario escolar. De igual forma, a través de metodologías activas inclusivas como el aula inversa (Flipped Classroom) el alumnado dispone de los materiales presentados en clase y de las actividades interactivas, fomentado el uso del proyecto antes, fuera y dentro del contexto educativo.

Palabras clave: bits de inteligencia, educación musical, competencia digital, Flipped Classroom.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

El concepto de Bits de Inteligencia es definido por Moya y García (2014) como un método para estimular al alumnado de forma temprana, basado en unidades de repetición. Por otro lado, se denomina a los Bits de Inteligencia como la articulación de estímulos simples que son percibidos a través de los sentidos con significados restringidos, puesto que una lámina, fotografía o dibujo representan una realidad a la que se le asocia un nombre. Además, Carrascosa (2009) los denomina bits de información, idea reforzada por Estalayo y Vega (2001) relacionada intrínsecamente con la educación musical, puesto que estos bits pueden ser auditivos, con notas musicales, palabras, texturas, pictogramas, objetos, instrumentos. Hernández (2010) subraya la importancia de su precisión. Confiando en la efectividad de este método, se encuentra el estudio de Pinzón (2020), que cita a la teoría Doman, la cual consiguió generar interés por las palabras en el alumnado que aprendía a través de bits de inteligencia, porque estos establecían relaciones entre los conceptos y sus vivencias, además de ampliar su vocabulario, y favorecer su expresión de ideas. De aquí las ventajas de su uso en el aula de educación musical, porque los bits han ayudado al alumnado que los trabaja, a manifestar sus opiniones tras comprobar que los conceptos los ven presentes en sus vivencias personales, pero también a estimular la participación e interés por comunicarse, pues expresan gran entusiasmo por poder utilizar las nuevas palabras que van aprendiendo.

Bits de inteligencia: Definición y método

Las categorías de los bits son variadas y flexibles, se pueden clasificar en geografía, literatura, música, tecnología, arte, historia, matemáticas, botánica, entre otras (Carrascosa 2009). Esto hace que los niños se acostumbren a ser ordenados y precisos. Son cruciales las características del material, adaptando los pictogramas de bits al alumnado y contexto educativo donde va a tener lugar la actividad, así como las tareas de refuerzo, estrategias metodológicas, las sesiones previstas para cada día, entre otras. Este método permite atender a la diversidad independientemente de las diferencias cognitivas, emocionales o socio culturales del alumno. Según Martínez (2008), se trata de un instrumento inclusivo, convirtiéndose en una gran herramienta de aprendizaje para niños y niñas, permitiéndoles mejorar la atención a través de los sentidos, favoreciendo el crecimiento cerebral, aumentando sus posibilidades intelectuales y sabiduría. De esta forma podremos estimular su curiosidad, imaginación, memoria y concentración.

Digitalización de los bits para la creación de recursos interactivos

Una gran ventaja significativa es su flexibilidad para poder abordarlo desde el ámbito que más se adecue a las características del aula. Hoy en día, es imprescindible relacionar las metodologías con el ámbito tecnológico. Usualmente los bits de inteligencia se han trabajado de forma física, pero su uso digital aumenta la diversidad de actividades a través de nuevas metodologías con diferentes herramientas tecnológicas. A los ojos de los niños y niñas, este ámbito les resulta interactivo, curioso y divertido, aumentando su motivación e interés por reconocerlos e interiorizarlos.

Glenn Doman (2011) desarrolló varios métodos de enseñanza con el objetivo de potenciar el desarrollo de capacidades emocionales, físicas, intelectuales y sociales. La enseñanza del método Doman, aplicada a la educación musical, destaca por su enfoque basado en los estímulos sensoriales en el aprendizaje de vocabulario específico desde un método globalizado. Una de las ventajas de este método es que es motivador para los niños y niñas, ya que les estimula de forma lúdica e interactiva hacia nuevos conocimientos y, con ello, acercarles hacia el aprendizaje de la música desde el conocimiento de las imágenes, las palabras y los textos.

Enseñanza de los bits dentro del aula de música

Gracias a Estalayo y Vega (2001) podemos comprender los fundamentos en los que se basa Doman para sustentar sus métodos, ya que estos programas se sostienen principalmente por la base científica neurológica estableciendo conexiones a través de estímulos captados por los sentidos. La forma de llevarlo a cabo dentro un aula de un centro educativo, varía dependiendo de la edad, el número de alumnos, de los tiempos y espacios. Dentro del aula de música su desarrollo estará ligado a uso de la pizarra digital en un lugar donde existan una menos distracción posible, para crear una atmósfera lúdica. Citando las palabras de Estalayo y Vega (2001) será importante utilizar sesiones breves donde el alumno no se canse y permanezca motivado. Se prepararán tantas categorías de bits como nos interese trabajar: instrumentos, notas musicales, figuras, términos de agógica, compositores, periodos, obras, estilos, formas musicales, colores asociados a notación, alfabeto musical…En el comienzo se nombrarán los bits (imágenes) lo más rápido posible, en voz alta y clara para evitar perder la atención del alumnado. Posteriormente se producirán descripciones, significados, relaciones, asociaciones…

La rapidez es necesaria, ya que una de las claves de este método es la brevedad. Al final del trabajo se realizarán comentarios constructivos valorando el esfuerzo que realiza el alumnado, fomentando la motivación y la participación (Jácome, Briones y Toledo, 2018). Al final del trabajo de los bits se presentarán actividades interactivas a través de la plataforma: https://es.liveworksheets.com/ El alumnado realizará en horario lectivo estas actividades, pero también desde los hogares puesto que los materiales se compartirán a través de redes educativas, antes, durante y después de la clase poniendo sobre relieve la metodología Flipped Classroom. Pizón (2020) reflexiona sobre lo ventajosa que son estas actividades grupales para los niños y niñas, ya que de esta forma los niños se pueden ayudar entre ellos y fortalecer las habilidades lingüísticas entre todos. A través de la observación durante estas actividades podemos hacer un seguimiento de los niños para comprobar la efectividad de este método, así como adecuar los aprendizajes a las necesidades y capacidades de los alumnos (Rekalde, Vizcarra y Macazaga, 2014),

Conclusiones

Un docente debe estar en continua formación y actualización, investigando sobre nuevos e innovadores métodos de intervención para el aula, adaptándose a las circunstancias de la misma y a sus alumnos. A partir de este principio surge la investigación sobre el método innovador: Bits de Inteligencia, el cual se puede usar para varias finalidades. En este caso, el trabajo focaliza sus esfuerzos en acercar a los niños y niñas el conocimiento del vocabulario relacionado con la educación musical a través de imágenes y palabras que pueden estar presentadas en el lenguaje materno o en varios idiomas. El trabajo de los bits permite otro tipo de relaciones e interacciones con las herramientas digitales que favorecen el conocimiento de la historia, la teoría y el lenguaje musical.

Por otro lado, se potencia el aumento de la curiosidad por descubrir, aprender, tocar, sentir, escuchar y coger todo tipo de objetos relacionados con los bits, que proporcionan una enseñanza-aprendizaje más efectiva. Los bits de inteligencia están diseñados para aplicarse atendiendo la estimulación infantil, de este modo se basan en satisfacer esta curiosidad de los niños y niñas. Este proceso no pretende imponerle al infante una conducta mecanizada, sino de aumentar la participación del niño haciéndolo responsable por modelar sus propias capacidades (Campo, Mercado, Sánchez y Roberti, 2010). Añadiendo que el lenguaje hace que el cerebro se vaya configurando poco a poco y adecuadamente conservando el interés por seguir alcanzando nuevos conocimientos. (Vivas, 2016).

La memoria visual toma un papel muy importante, ya que aprenden mediante información gráfica y percepción (Pino y Bravo, 2005). De esta forma, es imprescindible la capacidad de codificar, almacenar y recuperar información para el reconocimiento de las palabras, así como de los objetos a los que se le atribuye el nombre. Con este método conseguimos a través del uso de vocablos se adquieran conceptos específicos musicales, descubriendo la importancia del significado y significante que se asocia a imágenes (Herrera, Borges, Guevara y Román, 2008).

Referencias

Campo, L.A., Mercado, L.C., Sánchez, L.M., Roberti, C. (2010). Importancia de la estimulación de las aptitudes básicas del aprendizaje desde la perspectiva del desarrollo infantil. *Psicogente, 13*(24), 397-411.

Carrascosa, S. (2009). Los bits de inteligencia en la escuela infantil. *Innovación y experiencias educativas, 14*, 1-8.

Doman, G. (2011). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Edaf.

Estalayo, V., Vega, R. (2001). *El método de los Bits de Inteligencia.* Edelvives.

Martínez, P. (2008). Innovación técnica: adaptación del método de Glenn Doman para su uso en el ámbito escolar como método de lectura alternativo al método silábico. *Innovación y experiencias educativas, 11*, 1-13.

Moya, A., García, A. (2014). La aplicación de los bits de inteligencia como prevención de posibles dificultades de aprendizaje en el alumnado de educación infantil: un estudio de caso. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 5*(2), 130 - 142.

Hernández, E. (2010). Los Bits de Inteligencia. Revista digital para profesores de la enseñanza. Temas para la educación. *Revista digital para los profesionales de la enseñanza, 11*, 1-6.

Herrera, J.I, Borges, S., Guevara, G.E., Román, I. (2008). La estimulación del desarrollo del lenguaje en la edad preescolar, una propuesta desde su componente léxico-semántico. *Revista Iberoamericana de Educación, 43*(3), 1-12.

Pino, M., Bravo, L. (2005). La memoria visual como predictor del aprendizaje de la escritura. *Psykhe, 14*(1), 47-53.

Pinzón, N.C. (2020). Fortalecimiento del proceso lector en niños de preescolar: Una experiencia en el aula. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación, 10*(1), 11-27.

Rekalde, I., Vizcarra, M. T., Macazaga, A. M., (2014). La observación como estrategia para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación 17*(1), 201-220.

Vivas, J.V. (2016). ¿Por qué el estudio del lenguaje es fundamental para la cognición? *Sophía, colección de Filosofía de la Educación, 20*(1), 65-84.

Architectural decorative techniques in Hispania: educational experiences for new generations

Ana Isabel Calero-Castillo, Ana López-Montes, Teresa López- Martínez, Ana Carrasco- Huertas, Marta Durbán García, Ana Reyes Pérez, Eva Vivar García, Alberto Martínez Ramírez, Carla Álvarez Romero

University of Granada, Spain

Abstract

This work is focused on the relevance of transmitting to the youngest, our heritage and its conservation, especially on artistic production in Roman times. The main objective of this project has been to publicize the decorative techniques developed in the Roman villas of Hispania. For this, a structured methodology has been developed in different training sessions in the laboratories of the University of Granada, where secondary and high school students have learned, through experimentation and models, to design and make frescoes, reliefs, and mosaics. The experience acquired in this work has allowed them to learn about the difficulty of using these techniques and materials, as well as to recognize the importance of their conservation over time as part of our history

Keywords: mosaic, frescoes, reliefs, conservation, decoration.

Técnicas decorativas arquitectónicas en Hispania: experiencias educativas para las nuevas generaciones

Resumen

Este trabajo surge de la necesidad de transmitir a los más jóvenes la importancia de nuestro patrimonio y su conservación, centrándonos en la producción artística que se desarrolla en España en época romana. Teniendo en cuenta esta premisa, el objetivo principal de este proyecto ha sido el de dar a conocer las técnicas decorativas que se desarrollan en las grandes villas romanas de Hispania. Para ello, se ha desarrollado una metodología estructurada en diferentes sesiones de formación que se han impartido en los laboratorios de restauración de la Universidad de Granada. En ellos, los alumnos de educación secundaria y bachillerato, han aprendido a través de la experimentación y de maquetas, a diseñar y a realizar mosaicos, frescos y relieves. La experiencia realizada les ha permitido conocer la dificultad de emplear estas técnicas y materiales, así como reconocer la importancia de su conservación en el tiempo como parte de nuestra historia.

Palabras clave: mosaicos, frescos, cornisas, conservación, restauración.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

La conservación de nuestro patrimonio es uno de los retos principales de la sociedad actual. Para ello, es fundamental que las generaciones más jóvenes lo conozcan, valoren y comprendan su importancia; objetivo que no siempre se consigue ya que en ocasiones los restos materiales que se conservan en museos y yacimientos arqueológicos son difíciles de comprender.

Dentro de las manifestaciones artísticas que se han llevado a cabo en la Península Ibérica, la Hispania Romana destaca por su excepcional desarrollo del que conservamos una presencia importante en prácticamente todas nuestras ciudades. Por este motivo, desde la Universidad de Granada nos planteamos la necesidad de trasmitir ese conocimiento a las nuevas generaciones. Para ello, contamos con la ayuda de diferentes programas divulgativos como la "Semana de la Ciencia" https://www.ugr.es/visitantes/agenda-cultural/semana-ciencia-ugr o el programa "PIIISA" Proyecto de Iniciación a la Investigación e Innovación en Secundaria en Andalucía https://piiisa.es/ dentro de los cuales hemos desarrollado diferentes talleres.

Estas sesiones han perseguido el objetivo de acercar las técnicas decorativas romanas a los alumnos de secundaria y bachillerato a través de la experimentación, donde a partir de la práctica, han sido capaces de reproducir estas decoraciones. Este trabajo se ha realizado en los laboratorios de restauración del grado en Conservación y Restauración de la Universidad de Granada lo que nos ha permitido además, dar a conocer directamente a los asistentes las diferentes intervenciones de restauración e investigaciones que sobre este tipo de bienes se realizan en la actualidad. Las experiencias realizadas hasta la fecha han sido muy satisfactorias por lo que pretendemos continuar con esta línea de trabajo en el futuro ampliándolo a otros materiales y a otros niveles educativos.

Metodología

La metodología llevada a cabo en este trabajo ha consistido en el diseño de diferentes talleres educativos a partir de los cuales transmitir tres diferentes técnicas artísticas decorativas arquitectónicas realizadas en época romana: mosaicos, pinturas murales y cornisas. Como elemento conductor del discurso se emplea una villa romana ya que estas técnicas servían para embellecer las grandes residencias de lujo (Prieto *et al.,* 2014).

Todos los talleres llevados a cabo siguen una estructura similar. Se comienza con una presentación teórica de la técnica que se va a realizar acompañada de ejemplos reales o modelos, videos y ejercicios prácticos. Una vez realizada esta primera parte, se organizan diferentes grupos dirigidos por un profesor de la universidad para efectuar la experiencia práctica.

Taller 1. Mosaicos

El primer taller que desarrollamos fue el de los mosaicos con el que tratamos de dar a conocer el conocido como "musivaria" o arte de las musas, desarrollado a partir de diferentes estratos de mortero y teselas de material pétreo y vidrio de diferentes colores, que servía para demostrar el lujo y el poder del propietario de la vivienda. Estos fueron utilizados fundamentalmente en el suelo de las casas pero también en el fondo de las fuentes o en las paredes (Sandoval, 2004). Una vez explicada la técnica y demostrada a través de ejemplos, se organizan los diferentes grupos para la creación de un mosaico a partir de un modelo a tamaño real impreso a escala que se adhiere sobre una tabla de madera. En este punto se colocan las diferentes teselas de yeso de colores sobre el modelo seleccionado cortándose con las tenazas en los casos que la composición así lo exige. Para que el taller fuese viable, como ha podido comprobarse, la técnica original se adapta en cuanto a materiales, formato y tiempo al nivel educativo de los alumnos (Figs.1 y 2).

Figura 1. Proceso de realización de un mosaico por los alumnos del taller. Autoría: Ana Carrasco Huertas

Figura 2. Ejemplos obtenidos al finalizar el taller. Autoría: Ana Carrasco Huertas

Taller 2. Pinturas murales

El segundo taller se centra en reproducir la técnica del fresco, técnica que ha llegado pormenorizadamente documentada a nuestros días tanto a través de los restos conservados como por los tratadistas de la época como Vitrubio. A partir de este autor conocemos tanto los materiales como el procedimiento original que consistía en la aplicación de varias capas de mortero de cal y la realización del dibujo final mientras que el mortero está fresco (Vitrubio, 1787). Para este taller contamos como referencia con fragmentos de pintura mural romana originales procedentes del Conjunto Arqueológico de Cástulo que se están restaurando en los laboratorios de la Universidad y a partir de los cuales se extraen los esquemas decorativos que fueron reproducidos por los asistentes (López Martínez *et al*., 2016). En este caso, en lugar de realizar la técnica en vertical como se realizaría en su origen, se ejecuta en horizontal con el objetivo de facilitar su reproducción. Para ello se extienden dos estratos de mortero: arricio e intonaco, realizándose el dibujo preparatorio sobre el último a partir de la técnica incisa. Posteriormente el dibujo se pinta con los pigmentos disueltos en agua tal y como se realizaría en época romana (Fig.3).

Figura 3. Aplicación del intonaco en la práctica de pintura mural romana. Autoría: Ana Carrasco Huertas

Taller 3: Cornisas. Relieves

El tercer taller se centra en la reproducción de elementos decorativos en relieve. Generalmente en época romana estas decoraciones se realizaban en la parte alta de los muros a modo de cornisas, pero en ocasiones también en zonas centrales de la pared reproduciendo motivos decorativos complejos o creando efectos en las pinturas murales. Estas decoraciones se realizaban utilizando moldes, terrajas o modelando directamente en la pared. Para esta sesión también se cuenta como referencia con fragmentos originales procedentes del Conjunto Arqueológico de Cástulo lo que permite a los asistentes una observación directa de los mismos.

Para la reproducción de la técnica se prepara un mortero de cal con árido de sílice de baja granulometría y marmolina y se utilizan moldes obtenidos por impresora 3D a partir del empleo de fotogrametría sobre los fragmentos originales. (Higueras *et al*., 2020). De este modo se obtienen copias idénticas a los fragmentos conservados.

Encuestas de evaluación

Con el objetivo de poder evaluar la actividad y conocer las impresiones de los asistentes a los talleres se han elaborado una serie de encuestas breves que se han cumplimentado en cada una de las sesiones al finalizar. Esto nos ha permitido conocer aquellos aspectos que mejor han funcionado, así como aquellos que pueden mejorarse para el futuro.

Conclusiones

En todos los talleres realizados la evaluación de los asistentes en las encuestas realizadas ha sido muy favorable. La implicación de los alumnos que se han trasladado hasta los laboratorios de la universidad ha sido muy alta, obteniéndose en las prácticas realizadas unos trabajos de gran calidad.

Por otra parte, al trabajar en un proyecto común, las actividades propuestas han fomentado el trabajo colaborativo en grupo aportando a los alumnos una enseñanza diferente a la que normalmente desarrollan en sus centros educativos lo que consideramos que es muy enriquecedor para su desarrollo.

Finalmente tenemos que destacar que, la posibilidad de realizar estos talleres en los laboratorios de restauración de la Universidad de Granada ha resultado ser una experiencia muy positiva, ya que ha permitido trasladar el conocimiento, la investigación y el trabajo de la universidad a otros ámbitos de la sociedad.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado gracias a los proyectos de investigación “Estudio de materiales y técnicas de ejecución, ensayos de tratamientos de conservación-restauración y aplicaciones 3D de elementos decorativos del patrimonio” (PID2019-105706GB-100), al contrato predoctoral para la formación de doctores (ref. PRE2020-094823) asociada a este proyecto y del que es beneficiaria la doctoranda Ana Carrasco Huertas, ambos financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación y al proyecto “Identificación de materiales en pintura mural arqueológica romana (s.I-II d.C) por técnicas analíticas no invasivas” del Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada en la convocatoria 2021 (Programa 20. Proyectos de Investigación Precompetitivos para Jóvenes Investigadores Modalidad 20.a. Proyectos para jóvenes doctores).

Referencias

Higueras, M., Calero, A. I., Collado-Montero, F. J. (2021). Digital 3D modeling using photogrammetry and 3D printing applied to the restoration of a Hispano-Roman architectural ornament. *Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage, 20*, e00179.

López-Martínez, T., López-Cruz, O.; García-Bueno, A., Calero Castillo, A.I., Medina Flórez, V.J. (2016). Las pinturas murales de Castulo. Primeras aportaciones a la caracterización de materiales y técnicas de ejecución. *Lucentum, 35,* 155-170. doi: https://doi.org/10.14198/LVCENTVM2016.35.08

Proyecto de Iniciación a la Investigación e Innovación en Secundaria en Andalucía (2022). *Piiisa.* Recuperado de: https://piiisa.es/ obtenida el 25/04/2022

Prieto, R. H., Alarcón, M. B., Díaz-Pinés, J. R. C. (2014). Las villas romanas de Andalucía: Novedades y últimos hallazgos. Presentación. *Romula,* (12/13), 7-18.

Sandoval, J. G. (2004). Musivaria: arte y técnica. taller de mosaicos romanos. *Revista ArqueoMurcia: Revista electrónica de arqueología de la Región de Murcia*, (2), 13, 1-88.

Universidad de Granada (2022). *Agenda cultural. Semana Ciencia.* Recuperado de:https://www.ugr.es/visitantes/agenda-cultural/semana-ciencia-ugr obtenida el 23/04/2022

Vitruvio Polión, M. L. (1787). *Los diez libros de archîtectura de M. Vitruvio Polión*. Madrid: Imprenta Real.

Heterotopias Gallery

Monica Rodrigues Klemz
Master Creative Media of the Federal University of Rio de Janeiro, Brazil

Abstract
The Heterotopias Gallery, space 360, created in the pandemic, in the discipline Creation and Cultural Production: Experimental Festivals Online, of the Creative Media Program of the Federal University of Rio de Janeiro, coordination of Professor Cristina Rêgo-Monteiro da Luz and Karen Accioly, curatorship of the students Isabelle Barreto and Monica Klemz, had as a device heterotopia, the Place-Other (FOUCAULT, 2013a, p.19). Part of the exhibition featured university artists selected through edict. The criterion used for the selection was contextualization, coherence, quality, technique, and relevance of the proposal:

- “Little ghost? “ - by Lucas Cavalcanti - from what is left outside - the water, the plant, the wall, the other house - only the lonely existence weighs. It weighs tiny.
- “Lonely conversation” – by Beatriz Barreto – is born from a reinvent to one’s own speculations and articulations of thoughts where we become the articulators and listeners by the emergence of loneliness.
- “Carpaccio” - by Luciana Avellar - we are without skin. Fear, that old state of alertness, turned on us. Seek sharpness, see fear head-on, filter out pain. We’re skinned and we don’t bleed.
- “Liberty dance” - by Fernanda Mello & Alba Vieira - the performer seeks gaps of light beyond the wall.
- “I don’t know what being is” - by Giulya Cabral - externalize so that everyone can see, including me, that we are one.
- “Framing” - by Giulya Cabral - in pressure, in prison every day, I no longer know how to separate me from the bottom.
- “Guanabara, land of men and myths” –de André Flauzino – about Guanabara and the discovery of Brazil.

A virtual gallery, in times of “poverty of experience” (BENJAMIN, 1996, p.115), enabled the interaction between artists and the public with more than 1300 visitors in the last 8 months.

SCAN ME

Keywords: culture, technology, virtual reality, art, curatorship.

Galería Heterotopias

La Galería Heterotopías, espacio 360, creada en la pandemia, en la disciplina Creación y Producción Cultural: Festivales Experimentales Online, del Programa de Medios Creativos de la Universidad Federal de Río de Janeiro, coordinación de la profesora Cristina Rêgo-Monteiro da Luz y Karen Acioly, curadora de las estudiantes Isabelle Barreto y Monica Klemz, tuvo como dispositivo heterotopía, el Lugar-Otro (FOUCAULT, 2013a, p.19). Parte de la exposición contó con artistas universitarios seleccionados mediante edicto. El criterio utilizado para la selección fue la contextualización, coherencia, calidad, técnica y relevancia de la propuesta:

- "¿Pequeño fantasma? " por Lucas Cavalcanti - de lo que queda afuera - el agua, la planta, la pared, la otra casa - sólo pesa la existencia solitaria. Pesa diminuto.
- "Conversa a um" – de Beatriz Barreto– nace de una reinvención a las propias especulaciones y articulaciones de pensamientos donde nos convertimos en articuladores y oyentes por la aparición de la soledad.
- "Carpaccio" - de Luciana Avellar - estamos sin piel. El miedo, ese viejo estado de alerta, se volvió contra nosotros. Busca la agudeza, ve el miedo de frente, filtra el dolor. Estamos despellejados y no sangramos
- "Dança do Vo(ar)" - de Fernanda Mello & Alba Vieira - el intérprete busca huecos de luz más allá de la pared.
- "No sé qué es el ser" - de Giulya Cabral - externalizo para que todos puedan ver, incluyéndome a mí, que somos uno.
- "Enmarcando" - de Giulya Cabral - sollozar presión, en la cárcel todos los días, ya no sé cómo separarme del fondo.
- "Guanabara, tierra de hombres y mitos" –de André Flauzino– sobre Guanabara y el descubrimiento de Brasil.

Una galería virtual, en tiempos de "pobreza de experiencia" (BENJAMIN, 1996, p.115), posibilitó la interacción entre artistas y público con más de 1300 visitantes en los últimos 8 meses.

Palabras clave: cultura; tecnología; realidad virtual; arte; curaduría.

References

Benjamin, W. (1996). *Obras escolhidas.* Trad. Sergio Paulo Rouanet. 10. reimpr. São Paulo: Brasiliense. v. 1: magia e técnica, arte e política.

Foucault, M. (2013a). *O corpo utópico, As heterotopias.* Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições.

Heterotopias Gallery (2022). Available in: https://www.artsteps.com/view/6128fb68b34e89fdce713013. Accessed: 25 Apr 2022.

CIVAE 2022 | May 11 -12, 2022
4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Monica Rodrigues Klemz
Master Creative Media of the Federal University of Rio de Janeiro, Brazil

Galería Heterotopias

Resumen:

Las comisarias Monica Klemz e Isabelle Barreto diseñaron la Galería Heterotopias con el fin de destacar el entorno online como posible territorio de una experiencia artística transmedia , orientada a concienciar y formar a nuevos públicos, a través de un contenido con interfaz urbana a través de diversos puntos de vista y artes, cuya representación ofrece un sentido de pertenencia, reflexión, conciencia sociopolítica que afecta al visitante, a través de la interacción, la inmersión, la navegación y el entrenamiento de la mirada en la construcción de poéticas sensoriales. Além de artistas invitados habíamos seleccionado artistas, con obras universitarias interpretadas durante la pandemia, con el tema Lugar-Outro:

Fig 1 – obra de André Flauzino

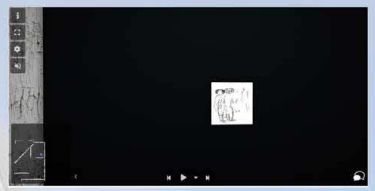


Fig. 2 – obra de Beatriz Barreto

Fig. 3 – obra de Fernanda Mello e Alba Vieira

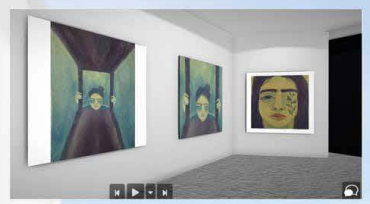


Fig. 4 – obras de Giulya Cabral

Fig. 5 – obra de Lucas Cavalcanti

Fig. 6 – obra de Luciana Avellar

Fig. 7 - Dirección para visitas

SCAN ME

Fig. 8 - Catálogo de artistas seleccionados

Fig. 9 – imagen de fondo: entrada a la galería virtual
Galería Heterotopias. Disponible: https://www.artsteps.com/view/6128fb68b34e89fdce713013. Acceso: 25 Apr 2022.

Activities for the introduction of the IEM Methodology in the piano class

María Gertrudis Vicente Marín
Universidad de Murcia, España

Abstract
The learning of a musical instrument implies, in addition to a technical preparation, a knowledge of the musical language for such learning to be complete. Given the existing separation between the technical component and the understanding of the language during the learning of an instrument, the IEM Methodology allows the development of an interpretation based on the understanding of the music. This understanding allows the interpreter to express himself with greater freedom, based on the tool of analysis and using the ear as an active part of the process. In this learning process, it is pertinent to adequately sequence a series of activities that allow this development. To this end, a series of exercises based on this methodology have been designed for the first year of the piano course, taking as a reference the implementation with a real student of this level, so that they can be of help to those who wish to implement this methodology in their classroom.

Keywords: instrumental learning, IEM Methodology, piano.

Actividades para la introducción de la Metodología IEM en la clase de piano

Resumen
El aprendizaje de un instrumento musical implica, además de una preparación técnica, un conocimiento del lenguaje musical para que dicho aprendizaje sea completo. Ante la separación existente entre el componente técnico y la comprensión del lenguaje durante el aprendizaje de un instrumento, la Metodología IEM permite llevar a cabo el desarrollo de una interpretación basada en la comprensión de la música. Esta comprensión facilita al intérprete poder expresarse con una mayor libertad, basándose en la herramienta del análisis y utilizando el oído como parte activa del proceso. En este aprendizaje, resulta pertinente secuenciar de manera adecuada una serie de actividades que permitan este desarrollo. Para ello, se han diseñado ejercicios basados en esta metodología destinados al primer curso de la asignatura de piano, tomando como referencia la puesta en práctica con un alumno real de este nivel, a fin de que puedan servir de ayuda a quienes deseen poner en práctica esta metodología en su aula.

Palabras clave: aprendizaje instrumental, Metodología IEM, piano.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

El objetivo de esta investigación consiste en secuenciar una serie de actividades atendiendo a la Metodología IEM para el aprendizaje instrumental, concretamente para el aprendizaje del piano durante el primer curso. La Metodología IEM está basada en el aprendizaje de la música de manera integral, es decir, considerando todos los elementos musicales – forma, ritmo, melodía y armonía – utilizando las herramientas del análisis y la improvisación para la comprensión, creación e interpretación musical. Esta metodología puede ser aplicada a cualquier área musical. De hecho, existen diversos estudios acerca de su aplicación en distintas disciplinas musicales, por ejemplo, en danza (Tello, 2016), en análisis (Roca, 2014), en improvisación y acompañamiento (López, 2018), así como material didáctico de aplicación al alumnado (Molina, 2008). En este sentido, la presente investigación pretende enriquecer dichos materiales con una serie de actividades que han sido diseñadas durante la puesta en práctica de la Metodología IEM a un alumno que se encontraba realizando el primer curso de piano.
Instituto de Educación Musical Emilio Molina

Durante los últimos cien años aproximadamente se ha asistido a una separación cada vez más acusada entre el intérprete y el compositor (Molina, 1998). Este hecho supone que los profesores de instrumento en los conservatorios se hayan centrado especialmente en cómo resolver y ejecutar los pasajes escritos de una determinada obra musical. Ante esta situación, una de las metodologías que se está desarrollando por parte de cada vez más profesores a fin de fomentar en el intérprete esta formación creadora, es la llamada Metodología IEM (Molina, 1994). Esta metodología ha sido creada por el Dr. Emilio Molina Fernández como consecuencia de su formación autodidacta, que fue configurando a lo largo de los años los cimientos sobre los que se sustentará la actualmente conocida como Metodología IEM. Las siglas “IEM” hacen referencia al Instituto de Educación Musical Emilio Molina, creado en diciembre de 1997 e integrado por los profesores fundadores y aquellos que comparten su filosofía aportando sus experiencias. Se trata de una Asociación sin ánimo de lucro que tiene como objetivo principal contribuir a una renovación de la pedagogía musical mediante el desarrollo de esta metodología de la improvisación (López, 2018). Así, la Metodología IEM se fundamenta en una manera creativa de aprender en la que el alumno es el protagonista de este proceso, a través del cual irá descubriendo lo que necesita para aprender en cada momento, siendo el profesor el encargado de dirigir este proceso.

Por tanto, la Metodología IEM es aquella llevada a cabo por los profesores que integran el Instituto de Educación Musical y que se basa en la improvisación. Tiene su razón de ser en la renovación de la pedagogía musical mediante una metodología que proporciona todos los elementos necesarios para una óptima formación musical e instrumental. Estos elementos son la improvisación, el análisis y la audición (López, 2018). Su auténtica novedad y hallazgo reside en la manera de proceder para desarrollar el aprendizaje de la música mediante estos tres elementos. Esta metodología consiste en que el profesor debe analizar el material musical que va a trabajar con el alumnado atendiendo a los diferentes elementos que lo forman: la melodía, el ritmo, la armonía y la forma. Este análisis es el que le permitirá diseñar unos ejercicios de acuerdo a dicho análisis con el fin de comprender e interiorizar el material musical para poder después utilizarlo con libertad en la interpretación. Se secuenciarán ejercicios desde el punto de vista rítmico, armónico y melódico – el aspecto formal ya está incluido en ellos – y, en cada uno de estos aspectos habrá tres fases que se corresponden con imitar, completar e inventar los ejercicios propuestos por el profesor. En estas fases del proceso el alumno pone en funcionamiento su oído, pasando a formar parte activa del aprendizaje, relacionando lo que escucha con su nombre y, además, lo realiza con su instrumento. Al final de este proceso el alumno habrá adquirido las habilidades para crear ideas musicales propias basadas en el material musical trabajado

(Molina, 2008). Una de las características principales de la Metodología IEM es su adaptabilidad a una gran variedad de materias (Molina, 1994). Aunque haya sutiles diferencias de aplicación entre las diferentes asignaturas, siempre se mantiene este esquema básico general y que es característico de la metodología.

Metodología

El objetivo principal de la presente investigación consiste en secuenciar actividades para el aprendizaje del piano durante el primer curso según la Metodología IEM. Atendiendo a este objetivo, las acciones que se han llevado a cabo son: analizar las características de la Metodología IEM mediante el estudio de la bibliografía existente y llevar a la práctica el diseño de las actividades con un alumno de piano de primer curso. Las actividades han sido recogidas en un cuaderno de clase en función de su validez tras ser puestas en práctica con el alumno y comprobar o modificar su adecuación. Se trata, por tanto, de una investigación-acción de corte cualitativo. Teniendo en cuenta todas las características citadas anteriormente, se han llegado a concretar las siguientes actividades, pensadas para ser llevadas a la práctica con un alumno de piano de primer curso.

Propuesta

Elección del material

La elección del material utilizado está formado por una pieza inventada por el profesor. La forma de la pieza consta de dos frases de ocho compases cada una. A su vez, cada una de las frases consta de dos semifrases de cuatro compases. Sigue el siguiente esquema: A (a-a') – B (b-b'). En cuanto a la textura, es una monodia.

Concreción de objetivos y contenidos

Se hace referencia a cinco tipos de objetivos y contenidos en función del aspecto de la música que se trabaje. Estos son: técnicos, formales, rítmicos, armónicos y melódicos. Los técnicos se refieren a la manera de ejecutar en el instrumento el fraseo, la dinámica y los modos de ataque. Los formales están relacionados con las divisiones importantes de la obra, las frases y semifrases. Los rítmicos tienen que ver con las figuras, compases, motivos rítmicos y articulaciones. Los armónicos con la tonalidad, los acordes y los enlaces. Finalmente, los melódicos se refieren a los motivos y las células, las notas reales y las notas de adorno.

Actividades propuestas

- Cantar
  - » El profesor realiza con percusión corporal el ritmo de la pieza y la solfea para que el alumno la escuche (2 veces).
  - » El profesor interpreta la canción al piano y el alumno la solfea.

- Ritmo
  - » El profesor realiza con percusión corporal motivos rítmicos anacrúsicos de dos compases en ¾ utilizando negras y corcheas y el alumno repite.
  - » El profesor realiza con percusión corporal motivos rítmicos anacrúsicos de dos compases en ¾ utilizando negras y corcheas y el alumno completa.
  - » El alumno inventa un motivo rítmico anacrúsico de dos compases de ¾ utilizando negras y corcheas.
  - » El alumno aprende el motivo 1 de la canción y lo realiza con percusión corporal durante los 8 compases de la primera frase, al igual que en la canción.

- Armonía
  - » El profesor toca con ambas manos la secuencia armónica de la primera semifrase de la pieza utilizando los acordes de T y D, realizando patrones de acompañamiento con ambas manos y el alumno repite.
  - » El profesor inicia patrones de acompañamiento para la mano izquierda utilizando la estructura armónica de la primera semifrase de la pieza y el alumno completa.
  - » El alumno inventa un patrón de acompañamiento para las dos manos y otro para la mano izquierda utilizando la estructura armónica I-V-V-I.
  - » El alumno interpreta la primera frase de la canción realizando la melodía con la mano derecha y un patrón de acompañamiento en la mano izquierda.
  - » El alumno interpreta la segunda frase de la canción realizando la melodía con la mano derecha y un patrón de acompañamiento (diferente a la primera frase) para la mano izquierda.
  - » El alumno inventa dos patrones de acompañamiento diferentes para la mano izquierda: uno para la frase A y otro para la frase B.

- Melodía
  - » El profesor canta un motivo de dos compases de ¾ en Tónica con notas reales del acorde de la tonalidad de Do M, enlazados con otro motivo de dos compases con el acorde de Dominante. El alumno repite los motivos propuestos por el profesor.
  - » El profesor solfea un motivo de dos compases de ¾ en Tónica con notas reales del acorde de la tonalidad de Do M, y el alumno completa enlazando el motivo con el acorde de Dominante.
  - » El alumno inventa un motivo de dos compases de ¾ en Tónica con notas reales del acorde de la tonalidad de Do M, y lo enlaza con otro motivo en el acorde de Dominante.
  - » Instrumentación
  - » El alumno interpreta la pieza y el profesor lo acompaña con el patrón de acompañamiento de los trabajados en clase y viceversa.

Conclusiones

Las actividades han supuesto un ejemplo de aplicación basadas en la Metodología IEM que pueden ser utilizadas, ampliadas y /o modificadas por parte del profesorado de piano, ya que los resultados obtenidos por el alumno avalan su adecuación para este nivel. También, pueden ser de utilidad para observar los avances del alumnado en lo que se refiere, especialmente, a la improvisación, el análisis y educación auditiva. Para ello, sería pertinente diseñar unos criterios de evaluación que permitieran medir el nivel de logro en las actividades realizadas por el alumnado. La puesta en práctica de estas actividades han supuesto una mayor implicación por parte del alumno, relacionada con la comprensión de las mismas, lo cual favorece su motivación y disfrute durante su aprendizaje instrumental.

Referencias

Molina, E. (1994). La improvisación. Aportaciones pedagógicas a la enseñanza musical. *Música*. *Revista del Real Conservatorio Superior de Música, 1*, 89-103.

Molina, E. (2006). Análisis, improvisación e interpretación. *Eufonía. Didáctica de la música, 36*, 29-39.

Molina, E. (6-9 de marzo de 2008). *Improvisación y educación musical. Breve historia, definición y aplicación pedagógica*. X Congreso de la SIBE, Salamanca.

Roca, D. (2013). Análisis auditivo y análisis para la interpretación según el IEM. Diagnóstico inicial y desarrollo de propuestas metodológicas para el análisis musical [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado Departamento de Didácticas Especiales.

Tello, I. (2016). El acompañamiento pianístico de la danza: la improvisación como recurso creativo [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado Departamento de Expresión Musical y Corporal.

López, A. (2018). Aplicación de la metodología IEM para el desarrollo de la creatividad musical a través de la improvisación y la composición [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Facultad de Ciencias del Turismo Departamento de Ciencias de la Educación, el Lenguaje, la Cultura y las Artes.

Artistic & cultural activities, a proposal for social reconnection for older adults post pandemic

Laura Patricia Mata Jurado, Oscar Luis Narváez Montoya, Ricardo Arturo López León
Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

Abstract
The well-being of older people depends mainly on their health status, their socioeconomic status and their level of social connection, the latter was impacted in March 2020, when the World Health Organization (WHO) declared the covid-19 pandemic. Around the world, measures of social distancing and restriction of mobility were taken as the main preventive measure, which forced the closure of non-essential activities, including recreational, artistic and cultural activities, which played an important role in social life and the emotional state of older adults. After 15 months of confinement (social isolation) in June 2021 these places opened under the operating model of a "new normal". Faced with the challenge of promoting a social reconnection in this population group and attending to emotional well-being, a cultural artistic experience was implemented in the gerontological day stay: "La Casa del Abuelo" in the city of Aguascalientes, Mexico, with the cultural celebration of the Day of the Dead and whose result allowed older adults to express feelings of pleasure, enthusiasm and confidence during the activity.

Keywords: older adults, cultural & artistic activities, new normality.

Actividades artísticas y culturales, una propuesta de reconexión social para adultos mayores post pandemia

Resumen
El bienestar de las personas mayores depende en gran medida de su estado de salud, su condición socio económica y su nivel de conexión social (Magallanes Torres, 2015), esta última, se vio impactada en marzo del 2020, cuando la Organización Mundial de la Salud (OMS) decreto la pandemia por covid-19. Alrededor del mundo se tomaron medidas de distanciamiento social y restricción de la movilidad como principal medida preventiva, lo que obligó al cierre de actividades no esenciales, entre ellas las actividades recreativas, artísticas y culturales, las cuales desempeñaban un papel importante en la vida social y el estado emocional de los adultos mayores. Después de 15 meses de confinamiento (aislamiento social) en junio del 2021 estos lugares abrieron bajo el modelo operativo de una “nueva normalidad”. Ante el desafío de promover una reconexión social en este grupo poblacional y atender el bienestar emocional, se implementó una experiencia artística cultural, en la estancia de día gerontológica: “La Casa del Abuelo” de la ciudad de Aguascalientes, México, con el festejo cultural del Día de Muertos y cuyo resultado permitió a los adultos mayores exteriorizar durante la actividad sentimientos de agrado, entusiasmo y confianza.

Palabras clave: adultos mayores, actividades artísticas culturales, nueva normalidad.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

Al declararse pandemia por Covid-19, el aislamiento social o confinamiento, fue la principal medida de preventiva, ante los primeros casos de contagio y muerte en el país, el gobierno mexicano declaró a través del Diario Oficial de la Federación con registro DOF: 27/03/2020, acciones extraordinarias en materia de salubridad para todo el territorio nacional, con el objetivo de contener de manera prioritaria la trasmisión del virus. Las medidas de prevención decretadas a partir de ese momento consideraron en sus momentos más críticos el confinamiento total y la restricción de la movilidad urbana. De manera enfática, para el grupo denominado de alto riesgo, conformado por mayores de 60 años y personas con padecimientos crónicos. Los adultos mayores fueron reconocidos como el grupo de mayor vulnerabilidad al virus, por lo que su confinamiento fue más observado y prolongado que el resto de los grupos poblacionales.

Ante estas nuevas circunstancias, todos los grupos demográficos fueron expuestos a cambios y adaptaciones en sus actividades de vida diaria, niños, jóvenes y adultos en edad laboral se adaptaron o habilitaron a medios digitales, para dar continuidad a la educación, trabajo, recreación y conexión social, por el contrario, la población envejecida, quienes de manera generalizada son usuarios digitales tardíos o excluidos digitales, se vieron obligados a la suspensión total de actividades, lo que generó emocionalmente, sentimientos de soledad, tristeza, ansiedad y preocupación (Naranjo-Hernández *et al.,* 2021).

Actividades artísticas culturales y los adultos mayores

Las actividades artísticas y culturales tienen como objetivo, ser el medio de expresión de ideas, emociones y sentimientos con sentido estético, nos permiten reconectar con nuestra necesidad de expresión y estimulan la construcción de vínculos sociales entre individuos o de manera colectiva (Heras & Mingorría, 2018). A su vez, proyectan valores estéticos que son formados a lo largo de la vida, la pandemia, dejo una marca emocional en los adultos mayores no solo por las implicaciones de la enfermedad misma, sino por las medidas restrictivas impuestas, las cuales impactaron su modo de vida cotidiana y desafiaron su sentido de seguridad, confianza y estabilidad. Las repercusiones del aislamiento social preventivo incidieron en un aumento en su fragilidad física, cognitiva y emocional, en una etapa reconocida por su vulnerabilidad (Alvino & Luis Ortigueria Sanchez, 2021).

En este trabajo se presenta un modelo para retomar las actividades artísticas y culturales con los adultos mayores y con ello promover la conectividad social y el bienestar emocional a través de la expresión creativa posterior a una situación de crisis.

La conexión social en la “nueva normalidad”

Previo a la pandemia, algunos de estos programas funcionaban mediante un modelo escolarizado de arte y cultura a través de la impartición de cursos o talleres de dibujo, pintura, danza, música, entre otras. No obstante, el reto que presenta la continuidad de estas actividades bajo los criterios operacionales de la “nueva normalidad”, se requiere el rediseño de programas, contenidos, actividades y métodos que se impartían previos a la pandemia en los diversos modelos institucionales de enfoque gerontológico: clubs de tercera edad, estancias de día, institutos de cultura y fomento artístico, entre otros.

Bajo este escenario, en junio del 2021, las instituciones gerontológicas abrieron sus servicios considerando: aforos limitados conforme al semáforo de riesgo sanitario, suspensión de actividades de alto riesgo de contagio, controles de ingreso, sana distancia, equipo de protección personal, entre otras (Secretaria de Salud, 2020).

Caso: Actividad artística cultural en el día de muertos

La experiencia artístico-cultural, se implementó en la estancia de día gerontológica: "La Casa del Abuelo" en la ciudad de Aguascalientes, México, con 23 adultos mayores de ambos sexos de entre 69 y 92 años, en un programa de 6 días, tomando como tema central el festejo cultural del día de muertos, la cual es una tradición llena de simbolismos, leyendas y relatos. Esta celebración representa a México a nivel mundial y se basa en la creencia de que las almas (ánimas) de los difuntos regresan el día 2 de noviembre a disfrutar los platillos, bebidas, flores, papel picado, veladoras, música y baile que se disponen para ellos en el altar de muertos. (Gobierno de México, 2020).

La experiencia tradicional, se reconvirtió a una actividad didáctica dirigida, que consistía en motivar a los participantes a manifestar sus emociones, sentimientos y creencias respecto a la muerte, explorando diferentes formas de expresión artística: la música, el dibujo, la pintura y la creación literaria, lo anterior de manera organizada y colaborativa con el personal de la estancia de día, quien en conjunto con los adultos mayores acordaron técnicas, materiales y tiempos, promoviendo la creatividad de los adultos mayores así como la libertad de conectar socialmente y trabajar con sus pares (Figura 1).

Figura 1. Preparación y elaboración de representaciones artístico culturales Estancia de día, "La Casa del Abuelo", Aguascalientes, México. Laura Mata, noviembre 2021

En la primera sesión, se les expusieron los objetivos, se les ejemplifico las posibilidades de diferentes creaciones artísticas, la importancia de la actividad como medio de expresión y se realizó un sondeo sobre sus percepciones en torno a la muerte y el día de muertos, los participantes manifestaron sus intereses y en base a ellos el segundo día se organizaron subgrupos por actividades:

- Construcciones literarias de calaveritas (epigramas o versos rítmicos, cuyo motivo principal es la muerte).
- Interpretaciones musicales de piezas alusivas al día de muertos (coro).
- Representaciones ilustrativas de la muerte (dibujo decorado o pintura).

El tercer día se auto organizaron en pares o grupos por temas de interés, se asignaron espacios disponibles, se conecto con personal calificado para apoyo de las diferentes áreas de expresión artística, se trabajó en las ideas preliminares y se consiguió el material necesario. Del cuarto al sexto día se desarrollaron los trabajos conforme a las distintas áreas abordadas. Los adultos mayores trabajaron en todo momento desde los espacios asignados procurando las medidas establecidas en los criterios operacionales de la nueva normalidad. El día dos de noviembre se presentaron los resultados ante las autoridades de la estancia de día y se dio un reconocimiento a cada uno de los participantes (Figura 2).

Figura 2. Interpretación musical coral de adultos mayores durante el festejo del día de muertos en la Estancia de día, “La Casa del Abuelo”, Aguascalientes, México. Laura Mata, noviembre 2021

Conclusiones

> “Se requiere memoria selectiva para recordar lo bueno, prudencia lógica
> para no arruinar el presente y optimismo desafiante para encarar el futuro” (Allende, 2011).

Las actividades artísticas actuaron como medio de expresión y fueron los ejes motivadores hacia la reconexión social, esta experiencia permitió explorar nuevas formas de festejar y participar de un evento cultural tradicional, durante las seis sesiones y el día de la presentación de los trabajos, los adultos mayores mostraron dedicación y disposición al trabajo colectivo.

La experiencia a modo de actividad didáctica dirigida, facilitó el trabajo y las relaciones entre pares de manera lúdica, sus afinidades según las expresiones artísticas seleccionadas permitieron reconectar a manera de terapia emocional y el tema permitió exteriorizar sentimientos y creencias en torno al festejo del día de muertos, posterior a una etapa de profundo miedo a la muerte.

En la reflexión realizada por el personal de apoyo en conjunto con los adultos mayores, se identificaron emociones de entusiasmo, agrado, satisfacción y confianza, emociones contrarias a las que el confinamiento y la soledad generaron durante el confinamiento.

A pesar de las restricciones que marca la “nueva normalidad” debe darse continuidad a las actividades artísticas y culturales mediante el diseño de estrategias que contribuyan a estimular la creatividad en los adultos mayores y así dar continuidad a la vida y conexión social.

Agradecimientos

El agradecimiento manifiesto a la estancia de día: La Casa del Abuelo en la ciudad de Aguascalientes, México. Institución adscrita al Departamento de Atención al Adulto Mayor de la Dirección de Desarrollo Familiar y Atención al Adulto Mayor del Gobierno del Estado de Aguascalientes y a su personal.

Referencias

Allende, I. (2011). *La suma de los días*. Random House Mondadori.

Alvino, Z. R., Luis Ortigueria Sanchez. (2021). Repercusiones del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio en adultos mayores. Un estudio exploratorio. *Revista del cuerpo médico hospital nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, *14*(1), 62-70. doi: https://doi.org/10.35434

Gobierno de México. (2020, octubre 29). Telecomunicaciones de México [Blog]. *Día de Muertos*. Recuperado de: https://www.gob.mx/telecomm/es/articulos/dia-de-muertos-256159?idiom=es

Heras, M., Mingorría, S. (2018). Arte, activismo, educación e investigación: Expresiones culturales en los conflictos socioambientales. *Ecología Política*, *57*, 43-47.

Magallanes Torres, M. I. (2015). *Factores ambientales que influyen en la movilidad y bienestar, referidos por el adultos mayor, Guadalajara, Jalisco, 2014.* [Tesis]. Universidad de Guadalajara.

Naranjo-Hernández, Y., Mayor-Walton, S., de la Rivera-García, O., González-Bernal, R. (2021). Estados emocionales de adultos mayores en aislamiento social durante la COVID-19. *Revista Información Científica*, *100*(2), 1-1-10. MedicLatina.

Secretaria de Salud. (2020). *Diario Oficial de la Federación*. Gobierno de México. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5594138&fecha=29/05/2020

Art, ethics of care and integral health

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

Abstract
According to the definition made by the World Health Organization (WHO) in its constitution approved in 1948, health is a state of complete physical, mental and social well-being, not just the absence of disease or illness. Currently, many thinkers propose the name of “full and comprehensive health”, which encompasses all aspects of the human being, including the social, environmental and spiritual environment (intellectual and religious), as well as its interdependence with the rest of the living beings that inhabit the planet. In 2019, the World Health Organization conducted for the first time a large-scale study on the relationships between art, health and well-being. More than 3,000 studies are reviewed with the aim of analyzing the role of the arts in improving the health and well-being of people. In this sense, it should be noted that since 2000 there has been a growing interest in those who benefit from art for health and quality of life, especially adolescents, the elderly, people with dementia and patients with psychiatric illnesses. In the aforementioned report, the WHO calls on governments and institutions to apply policies that improve collaboration between the health and artistic sectors and focus on the need for multisectoral collaboration, proposing the development of policies in this direction. In this sense, in some European countries there are policies that link the arts with health. However, the advances had a national focus, since at that time there was consistency in the exchange of good practices and that many efforts were maintained in the short term, because the WHO focuses on the need to increase the efforts of the institutions to promote the links between art, health and society.

Keywords: Art, health, World Health Organization, care.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Arte, ética del cuidado y salud integral

Resumen
Según la definición realizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en su constitución aprobada en 1948, la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, no solamente la ausencia de enfermedad o dolencia. Actualmente, numerosos pensadores proponen la denominación de “salud plena e integral”, que abarca todos los aspectos del ser humano, incluyendo el entorno social, ambiental y espiritual (intelectual y religioso), así como su interdependencia con el resto de los seres vivos que habitan el planeta. En 2019 la Organización Mundial de la Salud por primera vez ha realizado un estudio a gran escala sobre las relaciones entre el arte, la salud y el bienestar. En él se revisan más de 3.000 estudios con el objetivo de analizar el papel de las artes en la mejora de la salud y el bienestar de las personas. Asimismo, cabe destacar que desde el año 2000 existe un creciente interés por los beneficiosos del arte en la salud y en la calidad de vida especialmente en adolescentes, personas de avanzada edad, personas con demencia y pacientes con enfermedades psiquiátricas. En el informe citado, la OMS llama a los gobiernos e instituciones a aplicar políticas que mejoren la colaboración entre los sectores sanitario y artístico e incide en la necesidad de la colaboración multisectorial, proponiendo el desarrollo de políticas en esta dirección. En este sentido, en algunos países europeos ya existen políticas que vinculan las artes con la salud. No obstante, los avances han tenido un enfoque nacional, así como poca consistencia en el intercambio de buenas prácticas ya que muchos esfuerzos se han mantenido a corto plazo, por lo que la OMS incide en la necesidad de incrementar los esfuerzos por parte de las instituciones para potenciar los vínculos entre arte, salud y sociedad.

Palabras clave: Arte, salud, Organización Mundial de la Salud, cuidado.

CIVAE 2022 | May 11 -12, 2022
4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

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

Art, ethics of care and integral helth

Arte, ética del cuidado y salud integral

En 2019 la Organización Mundial de la Salud por primera vez ha realizado un estudio a gran escala sobre las relaciones entre el arte, la salud y el bienestar. En él se estudia un importante número de casos con el objetivo de analizar el papel de las artes en la mejora de la salud y el bienestar de las personas.

El informe emitido señala que las artes pueden tener un papel crucial en el bienestar desde el nacimiento hasta la muerte y establece cinco categorías que incluye las siguientes modalidades artísticas y actividades paralelas:

- Artes escénicas: música, danza, teatro, canto o cine.
- Artes visuales, diseño y artesanía: manualidades, diseño, pintura, fotografía o escultura.
- Literatura: escribir, leer o participar en encuentros literarios.
- Cultura: ir a museos, galerías, exposiciones de arte, conciertos, teatro o festivales culturales.
- Arte en línea, en formatos digitales y electrónicos: animaciones, realización de películas y diseños por ordenador.

YAYOI KUSAMA

El estudio hace alusión a dos aspectos relevantes en los que las artes inciden.

1. Lo relacionado con la prevención y promoción de la salud.
1. El manejo y tratamiento de la enfermedad.

ÁNGELA DE LA CRUZ

Según la OMS, las actividades artísticas citadas pueden desencadenar RESPUESTAS psicológicas, fisiológicas, sociales y de comportamiento que están vinculadas con los resultados de salud ya que combinan múltiples componentes: emocionales, de estimulación cognitiva, de interacción social y de actividad física.

JOAN MITCHELL

Además, si las actividades artísticas se realizan en entornos de atención médica, en el marco de programas específicos de salud e impartidos por profesionales especializados, se pueden fomentar comportamientos que mejoran la salud.

FRIDA KAHLO

En el informe, la OMS llama a los gobiernos e instituciones a aplicar políticas que mejoren la colaboración entre los sectores sanitario y artístico e incide en la necesidad de la colaboración multisectorial, proponiendo el desarrollo de políticas en esta dirección. En algunos países europeos ya existen políticas que vinculan las artes con la salud.

No obstante, los avances han tenido un enfoque nacional, así como poca consistencia en el intercambio de buenas prácticas ya que muchos esfuerzos se han mantenido a corto plazo, por lo que la OMS incide en la necesidad de incrementar los esfuerzos por parte de las instituciones para potenciar los vínculos entre arte, salud y sociedad.

Conclusión

El informe concluye que el arte puede impactar potencialmente en la salud física y mental y plantea que se apoye el desarrollo de políticas y estrategias a largo plazo. También solicita mayor colaboración y sinergia entre los sectores de la salud y las artes. Incluso propone la inclusión de la educación en artes y humanidades dentro de la formación de los profesionales de la salud.

The seventh art enters the EFL classroom: Advantages and implementation

Estefanía Sánchez Auñón
University of Murcia, Spain

Abstract
Apart from being a significant part of students' leisure experience, cinema is remarkably helpful for the teaching of English as a foreign language (TEFL). Abundant researchers have proved that working on films helps EFL learners to improve their English level; to understand the foreign culture and their own society; and that it stimulates students to learn as they find cinema pleasant, emotionally engaging, non-trivial, and useful to hone their creativity and critical thinking ability. Nevertheless, most EFL instructors implement cinema unsuitably, which, therefore, hinders its efficiency. In the poster presented, I provide two examples of cinema-based activities, both addressed at the 4th year of Compulsory Secondary Education. One of them revolves around the film *Ben X*, directed by Nic Balthazar and first released in 2007, and the other one around *Avatar*, directed by James Cameron and first released in 2009. These activities target several curriculum contents of the English subject in the educational level mentioned, namely, adjectives of emotion, the present simple, the present perfect, arguing for/against something, oral emphasis, and debating. Moreover, they reflect numerous benefits of cinema-based TEFL within the linguistic, the intercultural and the motivational dimensions. It must also be highlighted that both activities address social issues which are relevant to the students (bullying and environmental degradation). It is concluded that, regardless of the advantageous nature of cinema for educational purposes, EFL teachers have to set objectives when exploiting films, plan film-based tasks carefully, and bear the linguistic contents in mind for this resource to be effective.

Keywords: cinema, teaching of English as a foreign language, benefits, film-based activities.

El séptimo arte entra en el aula de inglés: Ventajas e implementación

Resumen

Además de jugar un papel significativo en la experiencia de ocio de los estudiantes, el cine es notablemente útil en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Numerosos investigadores han demostrado que trabajar con películas ayuda a los estudiantes de inglés a mejorar su nivel; a comprender la cultura extranjera y su propia sociedad; y que les motiva a aprender ya que, para los estudiantes, el cine es placentero, no trivial, provoca emociones, y les resulta útil para mejorar su creatividad y pensamiento crítico. Sin embargo, la mayoría de los profesores de inglés implementan el cine de forma errónea, lo cual obstaculiza su eficacia. En el poster presentado, incluyo dos ejemplos de actividades basadas en cine. Una de ellas trata sobre la película *Ben X*, dirigida por Nic Balthazar y que se estrenó en 2007, y la otra sobre *Avatar*, dirigida por James Cameron y que se estrenó en 2009. Estas actividades abordan varios contenidos del currículo de la asignatura de inglés en el nivel educativo que se ha mencionado anteriormente, en concreto, adjetivos para expresar emociones, el presente simple, el presente perfecto, argumentar a favor y en contra de algo, énfasis oral, y debatir. Asimismo, reflejan diversas ventajas de la enseñanza del inglés basada en cine en las dimensiones lingüística, intercultural y motivacional. También cabe destacar que ambas actividades tratan asuntos sociales que son relevantes para los estudiantes (bullying y degradación medioambiental). Se concluye que, independientemente del carácter beneficioso que tiene el cine para fines educativos, los profesores de inglés tienen que establecer objetivos a la hora de explotar películas, diseñar cuidadosamente las actividades basadas en cine, y tener en cuenta los contenidos lingüísticos para que este recurso resulte efectivo.

Palabras clave: cine, enseñanza del inglés como lengua extranjera, beneficios, actividades basadas en películas.

References

Albiladi, W., Abdeen, F., Lincoln, F. (2018). Learning English through movies: Adult English language learners' perceptions. *Theory and Practice in Language Studies, 8*(12), 1567–1574. doi: http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0812.01

Allan, M. (1985). *Teaching English with video*. Longman.

Alwehaibi, H. O. (2015). The impact of using YouTube in EFL classroom on enhancing EFL students' content learning. *Journal of College Teaching & Learning, 12*(2), 121–126. doi: https://doi.org/10.19030/tlc.v12i2.9182

Berk, R. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning, 5*(1), 1–21.

Hobbs, R. (2006). Non-optimal uses of video in the classroom. *Learning, Media and Technology, 31*(1), 35–50. doi: https://doi.org/10.1080/17439880500515457

Jurkovič, V., Mertelj, D. (2015). Pedagogical uses of authentic video in ESP classrooms for developing language skills and enriching vocabulary. *Scripta Manent, 9*(2), 15–33.

Kabooha, R. (2016). Using movies in EFL classrooms: A study conducted at the English Language Institute (ELI), King Abdul-Aziz University. *English Language Teaching, 9*(3), 248–257. doi: http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n3p248

Kaiser, M. (2011). New approaches to exploiting film in the foreign language classroom. *L2 Journal, 3*(2), 232–249. doi: https://doi.org/10.5070/L23210005

Lonergan, J. (1984). *Video in language teaching*. Cambridge University Press.

Sturn, J. L. (2012). Using film in the L2 classroom: A graduate course in film pedagogy. *Foreign Language Annals, 45*(2), 246-259. doi: https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01187.x

CIVAE 2022 | May 11 -12, 2022
4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Estefanía Sánchez Auñón
University of Murcia, Spain

The seventh art enters the EFL classroom: Advantages and implementation

Introduction

Films started to be exploited for educational purposes in the 1890s; however, they were hardly used owing to the lack of technological resources. The didactic use of cinema became more frequent from the 1970s onwards, especially for the teaching of English as a foreign language (TEFL) because, as English teachers followed more communicative approaches, they needed dynamic materials which fostered interaction like films (Jurkovič and Mertelj, 2015). Then, the presence of cinema in the EFL class has continued increasing thanks to technological advances, legal facilities and the crucial role the media plays on students' lives (Kaiser, 2011).

Given the growing implementation of the seventh art in the English class, plentiful researchers have devoted their studies to exploring its impact on EFL students' learning process, and it has been shown that this material provides learners with multiple linguistic and pedagogical benefits which have been divided into three main dimensions: (i) the linguistic dimension, (ii) the intercultural dimension and (iii) the motivational dimension. Experts in the field have asserted that working on films helps EFL students to improve their linguistic competence because they can practice their speaking, reading, writing, and listening skills at the same time as they learn English grammar, vocabulary and pragmatics (Kabooha, 2016). As for the intercultural dimension, cinema helps students to discover the target culture and also to better comprehend their own society. According to Albiladi et al. (2018), films show learners English native speakers' lifestyle, habits, character, food, history, or clothes, key cultural features they need to know when studying a foreign language. Students tend to compare those aspects with the ones of their own community, which helps them to reflect more deeply on both social systems. Furthermore, films have been proved to be a highly motivating pedagogical resource for various reasons: students experience aesthetic pleasure when watching them (Allan, 1985); cinema presents realistic language (Alwehaibi, 2015); students learn how to deal with emotions by observing the actors' feelings and by expressing their own reactions to the film (Berk, 2009); learners can hone their creative and critical thinking skills (Lonergan, 1984); and films often portray non-trivial topics, social matters such as racism or homophobia which EFL learners may face in their daily life (Sturn, 2012).

Body

Despite having so many benefits, EFL instructors do not take full advantage of cinema. As held by Hobbs (2006), most teachers reduce its pedagogical potential because they merely play a whole film and let students watch it passively to fill time or keep them entertained.

Consequently, I present in this poster two examples of cinema-based activities as an illustration of the suitable exploitation of films. Besides the task instructions, the linguistic contents targeted and the advantages of cinema reflected in each activity are detailed as well. Both activities are addressed at the 4th year of Compulsory Secondary Education and are based on fragments from two different films:

Activity based on *Ben X* (Nic Balthazar, 2007)

Students watch an excerpt from *Ben X* in which the main character is quite nervous and angry. Next, they are asked to describe how Ben is feeling, his emotions in that moment. Besides, learners have to guess in groups why Ben is feeling like that, what has just happened before that scene.	10'

Linguistic contents	Advantages of cinema
Adjectives of emotion	Grammar and vocabulary learning
Present simple	Speaking, reading and listening skills
Present perfect	Aesthetic pleasure
	Realistic language
	Analysis of emotions
	Non-trivial topic: Bullying

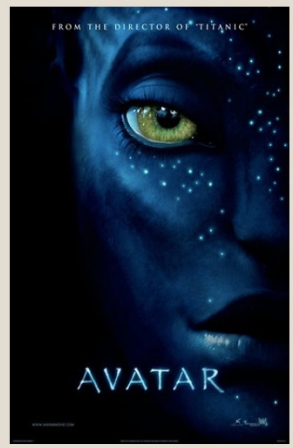
Conclusions

As can be observed in the two activities provided, the seventh art is a highly helpful tool for TEFL. Firstly, students may improve their overall linguistic and intercultural competences when working on films. Secondly, film viewing stimulates them to learn more. And, last but not least, they can even become better citizens as they reflect on worrying social issues like bullying and environmental degradation. Nonetheless, designing film-based tasks with pedagogical goals in mind and which address varied contents is necessary in order to exploit cinema to the fullest in the EFL class.

Activity based on *Avatar* (James Cameron, 2009)

The teacher explains students that the mineral the characters want to get in Pandora is buried under the Na'vi's cherished trees. After some time trying to extract it peacefully, the Colonel loses his patience and starts destroying Pandora's vegetation to reach the mineral. A fragment from *Avatar* is played so that students can see this (01:24:43 – 01:28:00). Then, they do a debate. Learners are divided into two groups, and they discuss the following statement: "Hometree must be destroyed so that the mineral can get extracted." Group A supports the Colonel whereas Group B fights for the natural protection of the planet. They are given several keywords so that they can strengthen their arguments (Group A: money, power, colonization / Group B: environmental degradation, ecological ubuntu, species protection). Before debating, the teacher projects expressions learners can use to argue for and against something and explains oral emphasis with "do" and "did."	25'

Linguistic contents	Advantages of cinema
Arguing for/against	Grammar and vocabulary learning
Oral emphasis	Speaking, reading and listening skills
Debating	Aesthetic pleasure
	Realistic language
	Critical thinking skills
	Non-trivial topic: Environmental degradation



Music training in decolonial, opened and embodied perspectives: experiments in Counterpoint and Ensemble Practices

Ana Luisa Fridman, Rogerio Luiz Moraes Costa
State University of Sao Paulo, Brazil

Abstract
This article brings proposals of two professors in undergraduate music courses, in continuity with initiatives already presented to CIVAE (Costa, & Fridman, 2020). For this edition of the event, reflections and initiatives within Music Counterpoint and Ensemble Practices will be described, in addition to a creative experience involving a musical interaction between the teachers of these disciplines. The article also raise questions about important aspects to rethink the ongoing curricula in Brazilian universities, such as decolonial and non-hierarchical approaches, which value local culture and current issues, in addition to awakening poetic and immersive states of performance from the appreciation of studies involving corporeality and presence in music education and performance environments.

Keywords: music education, decolonial Iniciatives, creative processes, corporeality.

Formación musical en perspectivas decoloniales, abiertas y incorporadas: experimentos en Prácticas de Contrapunto y Ensamble

Resumen
En este artículo describimos las propuestas de dos profesores de cursos de grado de música, en continuidad con las iniciativas ya presentadas a CIVAE (Costa, & Fridman, 2020). Para esta edición del evento, presentamos reflexiones e iniciativas dentro de las disciplinas de Contrapunto y Prácticas de Ensamble, además de una experiencia creativa de interacción musical entre los docentes de estas disciplinas. En el artículo, cuestionamos aspectos que consideramos importantes para repensar los planes de estudio en la práctica en las universidades brasileñas, como los enfoques decoloniales y no jerárquicos, que valoran la cultura local y los problemas actuales, además de despertar estados de actuación poéticos e inmersivos desde la valoración de la corporeidad y presencia en ambientes educativos y de actuación musical.

Palabras clave: educación musical, propuestas decoloniales, procesos creativos, corporeidad.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introduction

The starting point to build the proposals presented in this article is the observation that music in Brazil was institutionalized from an intense process of colonization. In the field of music education, this implies recognizing that symbolic constructions planted since the colonial invasion made us dispossessed of our own ways of valuing, creating, interpreting, listening, teaching, learning and experiencing music (Queiroz, 2020, pp. 153-154). From this same perspective in relation to music teaching, the curricula of undergraduate courses do not usually consider elements such as corporeality, spatiality, improvisation, interactive environments and other aspects that promote creative interactivity within the scope of their study materials. In studies that deal with states of presence, these find their definition in the resizing of the artist's forces in relation to the environment based on self-awareness and being conscious of the surroundings environment (Jaeger, 2006, p. 122). In this relationship of presence an important point should be related to working on the full mastery of our bodily actions through a network of senses (Pavis, 2001, p.3). In studies and practices involving musical performance, the focus is often directed to states of fluency and mastery of a given musical material, but not necessarily to states that derive from the performer's corporeality and interactions with the environment that surrounds this artist. Thinking about collective creation processes, corporeality and interaction relations fill sensitive spaces within of the performer's own body. This sensitive state of body in connection to the musical instrument in collective interactions builds what is called affected bodies (Stover, 2017, p.34), especially if approached trough a non-colonial perspective. Bringing the idea of art as an unstable line in an eternal constructive flow, where "art is knowledge to be built incessantly" (Barbosa, 2008, p.47), the initiatives presented here embrace this open environment of possibilities and inquiries with proposals where local culture and sensitive and alert musical bodies are valued. In the experimental environment proposed, the body is freed from restrictions and technical requirements typical of hegemonic ideas of music and is involved in open collective creative processes that favor new connections. From the exposed problem, some experiences will be reported, even keeping within the traditional curricular structure, in seek to remedy some of the points mentioned, emphasizing the critical and creative dimensions without giving up the specificity within the Counterpoint and Ensemble Practices disciplines that appear in most curricula of undergraduate courses in Music in Brazil.

Methodological proposals and approaches

Decolonial perspectives applied to a Counterpoint course

The first initiative described is based on a recently reformulated syllabus in the Counterpoint discipline of the music department at the University of São Paulo, namely: The objective of the Counterpoint course is to make the student come into contact in a practical, reflective and creative way, with the forms of musical thought that deal with polyphonic textures. From a decolonial and anti-racist perspective and aiming to overcome Eurocentric paradigms, in addition to the repertoire of the so-called "Western classical music", diversified repertoires will be approached and analyzed, such as Brazilian popular music, RAP, Jazz, Rock, Reggae etc. In this discipline polyphony is approached in a broader context of the textural dimension and in its relations with creation, practice and listening, emphasizing the creation of experimental works in which polyphony and counterpoint appear as a resource for composition. Added to this is the objective of providing students with the critical capacity to discuss and evaluate different methodologies of analysis that go beyond strictly musical dimensions.

From this renewed perspective, one of the course proposals: 1. Compose an experimental, contrapuntal exercise of up to five “voices”, lines or layers. The voices or layers must be registered on a portable recorder, cell phone or computer recorder and later edited, processed and assembled in audio editing software. 2. “Voices” can be composed of everyday sounds, sounds of objects, nature, instrumentals, electronics, voices, etc. 3. The sound content of the “voices” can be produced and worked on, both later in the software through collages, additions, subtractions, fragmentations, duplications, cuts, transpositions, processing, etc., and during the recording process. That is, sound materials – figures, gestures, textures, sound objects, characters, musical ideas – can either be short musical ideas worked through repetitions and/or variations, or long textures that unfold over time, slowly transforming.

Figure 1. Costa, 2021, Experiment at Counterpoint Course, Sao Paulo State University

Presence and corporeality in Music Ensemble courses

In this initiative within a Music Ensemble course offered at the Federal University of Rio Grande do Sul, in addition to extending the repertoires to current and non-hierarchical contexts, was proposed the search for a poetic state of performance from an alert, present and sensitive body, which listens and interacts. For this purpose were considered listening situations, including perception and attention, either to foster states of interaction or to address cognition and creative processes. Corporeality, listening and rhythmic materials were the lever to introduce this poetic state to the musicians, treating their musical instruments as an extension of a gestural and sound potential. In this proposal, the musician’s physical interaction with an instrument created a type of relationship where involvement is the initial trigger of an artistic process and collective interaction. The proposal in this initiative involved the following procedures: 1. Gesture exploration with movements or even body sounds, also exploring the space around the instrument as the furniture, walls and other elements before starting to play. 2. Bodily exploration in order to establish a previous relationship with the instrument beyond its usual limits, creating a connection between space, body and musical instrument. 3. Gradual research finding sounds based on rhythmic stimuli and musical patterns such as harmonic cadences, ostinatos, melodies or other materials of musical expression. 4. The register of these experiences by cell phone or other resource that records sound and video. At the end of this proposal, the videos produced were placed in an online repository and then freely combined by the teacher in duos and trios, to be later shown to the students as a result of this experience.

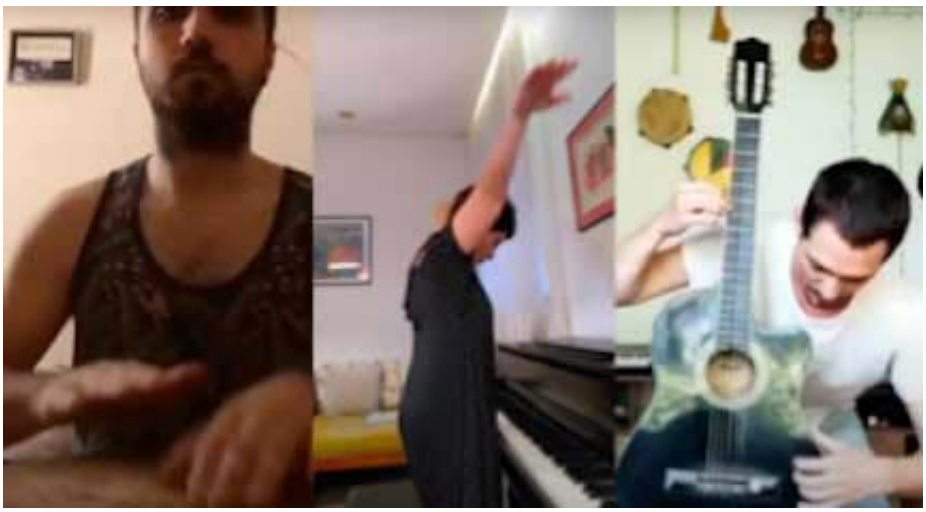


Figure 2. Fridman, 2021, Corporeality and instrument interaction, Federal University of Rio Grande do Sul

Final interaction between the teachers of the two courses

After exchanging information about the proposals and methodologies used in the Counterpoint and Collective Practices initiatives, the main issues were related to deepen listening, body relationships with musical instruments, sound environment, collective creation and spatiality. In the context of the proposals described here, the action of collectively producing music in real time put the body in a different situation from the activity of interpreting compositional projects prepared by third parties in deferred time. Closing this cycle of experiences, therefore, the two teachers interact using the ideas shared in each didactic initiative, where each one created two videos/two voices with a pre-defined time, but without previously listening to each other. The videos were only joined at the end, also as an music creation experiment.

Figure 3. Costa, & Fridman, 2021, Creative experiment between the two teachers

Conclusions

The political dimension of the proposals described in this article is evidenced as a counter-hegemonic practice by placing the body in a new perspective, welcoming students into environments of collective interaction, demystifying and re-dimensioning the ideas of instrumental technical excellence and the need to master traditional music theory. The initiatives described contributed to disseminating poetic and immersive states in the experiences carried out, in addition to a perspective that values the here and now, outside colonialist and determinant contexts in relation to the repertoire played in these practices. The sound result is not the most important goal as it is one of the elements in the game. Fundamentally, the main accomplishments were change the relationships with the other, with the outside, with time, with the extra-musical, with life, with the context and with thought itself. These initiatives therefore offered decolonial perspectives in the disciplines of Counterpoint and Ensemble Practice insofar not relying on Eurocentric aesthetics, repertoires, techniques and ideas of music. Such proposals described here aim to establish a network of actions that leads to other questions and future initiatives within decolonial perspectives, with present body and open to the future.

Acknowledgments

We thank the support of NUSOM- Sound Studies Research group from São Paulo University, PROPESQ- Research Department of Federal University of Rio Grande do Sul and all students and participants of our projects.

References

Barbosa, A. M. (Ed.) (2008). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte (Concerns and changes in art education)* (4th ed.). Editora Cortez.

Costa, R. L. M., Fridman, A. L**.** (2020). Flows between improvisation, perception and spatiality as creative tools: report of two teaching experiments in music. In *Conference Proceedings CIVAE 20*20 (pp.323-327). MusicoGuia Magazzine.

Jaeger, S. (2006). Embodiment and Presence: the Ontology of Presence Reconsidered. In Krasner, D. & Saltz, D. (Eds.). *Staging Philosophy: Intersections of Theater, Performance and Philosophy* (1st ed., pp. 122-141). The University of Michigan Press.

Pavis, P. (2010). *A encenação contemporânea: origem, tendências, perspectivas (Contemporary staging: origin, trends, perspectives)* (1st ed**.).** Perspectiva.

Queiroz, L. R. S. (2020). Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior de música (Until when Brazil? Decolonial perspectives to (re) think higher music education**.** In *PROA: Revista de Antropologia e Arte* (v.10, 1st ed, pp. 153-199). UNICAMP.

Stover, C. (2017). Affect and Improvising Bodies. In *Perspectives of New Music* (v. 55, n. 2, pp.5-66). Princeton University Press. Recuperado de: www.jstor.org/stable/10.7757/persnewmusi.55.2.0005

Body painting in teaching anatomy for dance teachers

Izabela Lucchese Gavioli
Federal University of Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil

Abstract
The present report illustrates an experience with body painting in the teaching of Anatomy for students in the Dance Undergraduation at UFRGS. The procedure was based on the precepts of active methodologies for the classroom, on the learning pyramid of Psychiatrist William Glaser, and on proprioception as an instrument of body knowledge. Glaser stated that passive forms of learning (listening, reading, watching) are not even 50% effective in the learning process; and that discussing, doing and teaching would reach 95% effectiveness (Pucinelli *et al.*, 2021). Active methodologies are a set of educational approaches aimed at positioning students as protagonists of their learning processes (Colomer *et al.*, 2020). Among the techniques proposed by the method, body painting is included in the rotation by learning stations (particularly in the kinesthetic category); in peer-to-peer learning, since a small group of students manages themselves to arrive at task results; in project-based learning; and in the "maker" culture, where students must execute a proposal with their own hands (Goulart *et al.*, 2015). In this project, the students' task is to paint the body of the studied anatomical structures, projecting them exactly onto the skin surface. The cognitive learning process is based on fundamentals of palpatory anatomy, and on proprioception or kinesthesia (Botelho *et al.*, 2018). This term was used by Sherrington around 1900, and is defined as any positional information forwarded to the central nervous system by receptors found in muscles, tendons, ligaments, joints or skin. No specific painting skills are required, but involvement in the task, correct recognition and correct representation of anatomical structures. The tasks presented show superior effectiveness to assessments made through traditional methodologies (such as tests), promoting protagonism and affection in the training of dance teachers (Oliveira *et al.*, 2020).

Keywords: dance, anatomy, body painting, kinesthesia, active methodologies.

La pintura corporal en la enseñanza de la anatomía para profesores de danza

Resumen

El presente informe ilustra una experiencia con la pintura corporal en la enseñanza de la Anatomía para estudiantes de la Licenciatura en Danza de la UFRGS. El procedimiento se basó en los preceptos de las metodologías activas para la clase, en la pirámide de aprendizaje del Psiquiatra William Glaser y en la propiocepción como instrumento de conocimiento corporal. Glaser afirmó que las formas pasivas de aprendizaje (escuchar, leer, mirar) no son ni siquiera un 50% efectivas en el proceso de aprendizaje; y que discutir, hacer y enseñar alcanzaría un 95% de efectividad (Pucinelli *et al.*, 2021). Las metodologías activas son un conjunto de enfoques educativos dirigidos a posicionar a los estudiantes como protagonistas de sus procesos de aprendizaje (Colomer *et al.*, 2020). Entre las técnicas propuestas por el método, la pintura corporal se incluye en la rotación por estaciones de aprendizaje (particularmente en la categoría cinestésica); en el aprendizaje entre pares, ya que un pequeño grupo de estudiantes se las arregla para llegar a los resultados de la tarea; en el aprendizaje basado en proyectos; y en la cultura "maker", donde los estudiantes deben ejecutar una propuesta con sus propias manos (Goulart *et al.*, 2015). En este proyecto, la tarea de los estudiantes es pintar el cuerpo de las estructuras anatómicas estudiadas, proyectándolas exactamente sobre la superficie de la piel. El proceso de aprendizaje cognitivo se basa en fundamentos de anatomía palpatoria y en la propiocepción o cinestesia (Botelho *et al.*, 2018). Este término fue utilizado por Sherrington alrededor de 1900 y se define como cualquier información posicional enviada al sistema nervioso central por receptores que se encuentran en músculos, tendones, ligamentos, articulaciones o piel. No se requieren conocimientos específicos de pintura, pero sí implicación en la tarea, correcto reconocimiento y correcta representación de las estructuras anatómicas. Las tareas presentadas muestran una efectividad superior a las evaluaciones realizadas a través de metodologías tradicionales (como las pruebas), promoviendo el protagonismo y el afecto en la formación de profesores de danza (Oliveira *et al.*, 2020).

Palabras clave: danza, anatomía, pintura corporal, cinestesia, metodologías activas.

Referencias

Botelho, W., Costa, A., Santos, A., Costa, H., Bouret, M., Torres, D. (2018) Tutoring of palpatory anatomy: a tool for teaching-learning semiology. *Journal of Health Connections, 2*(1). p.12-20.

Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D., Bubnys, R. (2020). Reflective Learning in Higher Education: Active Methodologies for Transformative Practices. *Sustainability, 12,* 3827; DOI:10.3390/su12093827

Goulart, L., Remijo, K., Silva, A., Santos, N., Merini, L., Brito, L., Pereira, E. (2015) Body painting as a methodological resource for the teaching of human anatomy for medical students of the Federal University of Amazonas, Brazil. Lecturas: Educación Física y Deportes. *Revista Digital. Buenos Aires, Año 20*, Nº 209.

Oliveira, L., Costa, A., Ponte, M., Carvalho, M., Sousa Júnior, S. & Melo, S. (2020) Efficacy of Body Painting in the Teaching and Learning of Anatomy: a Randomized Study. R*ev. bras. educ. med., 44*(2). doi: doi.org/10.1590/1981-5271v44.2-20190162

Pucinelli, R., Kassab, Y., Ramos, C. (2021). Active methodologies in higher education: a bibliometric analysis. *Brazilian Journal of Development, Curitiba,7*(2), p. 12495-12509; DOI:10.34117/bjdv7n2-051

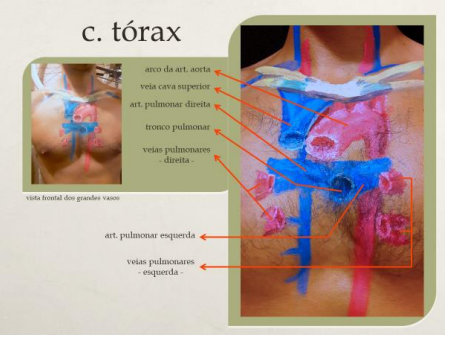
CIVAE 2022 | May 11 -12, 2022
4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Izabela Lucchese Gavioli[1]

[1]Federal University of Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil

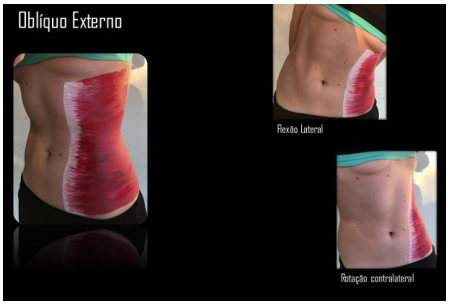
Body painting in teaching anatomy for dance teachers

The present report illustrates an experience with body painting in the teaching of Anatomy for students in the Dance Undergraduation at UFRGS. The procedure was based on the precepts of active methodologies for the classroom, on the learning pyramid of Psychiatrist William Glaser, and on proprioception as an instrument of body knowledge. Glaser stated that passive forms of learning (listening, reading, watching) are not even 50% effective in the learning process; and that discussing, doing and teaching would reach 95% effectiveness (Pucinelli et al, 2021).



In this project, the students' task is to paint the body of the studied anatomical structures, projecting them exactly onto the skin surface. The cognitive learning process is based on fundamentals of palpatory anatomy, and on proprioception or kinesthesia (Botelho et al, 2018). This term was used by Sherrington around 1900, and is defined as any positional information forwarded to the central nervous system by receptors found in muscles, tendons, ligaments, joints or skin.

Active methodologies are a set of educational approaches aimed at positioning students as protagonists of their learning processes (Colomer et al, 2020). Among the techniques proposed by the method, body painting is included in the rotation by learning stations (particularly in the kinesthetic category); in peer-to-peer learning, since a small group of students manages themselves to arrive at task results; in project-based learning; and in the "maker" culture, where students must execute a proposal with their own hands (Goulart et al, 2015).



No specific painting skills are required, but involvement in the task, correct recognition and correct representation of anatomical structures. The tasks presented show superior effectiveness to assessments made through traditional methodologies (such as tests), promoting protagonism and affection in the training of dance teachers (Oliveira et al, 2020).

REFERENCES

Botelho, W., Costa, A., Santos, A., Costa, H., Bouret, M. & Torres, D. (2018) Tutoring of palpatory anatomy: a tool for teaching-learning semiology. Journal of Health Connections, v. 2, n. 1. p.12-20.

Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D. & Bubnys, R. (2020). Reflective Learning in Higher Education: Active Methodologies for Transformative Practices. Sustainability, 12, 3827; DOI:10.3390/su12093827

Goulart, L., Remijo, K., Silva, A., Santos, N., Merini, L., Brito, L. & Pereira, E. (2015) Body painting as a methodological resource for the teaching of human anatomy for medical students of the Federal University of Amazonas, Brazil. Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires, Año 20, Nº 209.

Oliveira, L., Costa, A., Ponte, M., Carvalho, M., Sousa Júnior, S. & Melo, S. (2020) Efficacy of Body Painting in the Teaching and Learning of Anatomy: a Randomized Study Rev. bras. educ. med. 44 (2); doi.org/10.1590/1981-5271v44.2-20190162

Pucinelli, R., Kassab, Y. & Ramos, C. (2021). Active methodologies in higher education: a bibliometric analysis. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.2, p. 12495-12509; DOI:10.34117/bjdv7n2-051

Use of drawing tools in Virtual Reality and its potential contribution in the learning of the digital artist

Vanessa Ruiz Martín, Eva Perandones Serrano
Centro Universitario de Tecnología y Arte Digital (U-tad), España

Abstract
This article analyzes the contributions in the teaching-learning process in artistic drawing of the use of drawing tools in three dimensions and more specifically with the use of virtual reality applications. A platform for collaboration between teachers and students is put in value, with the aim of enhancing the spatial vision in students, to seek the connection between drawing and sculpture and highlight the value of the arts in education using emerging technologies in art education. This pilot experience is carried out with a small number of students. The intention is to assess the educational possibilities of the VR-Tilt brush application to be included as curricular content in the training of digital artists. The experience has been very promising, highlighting the high motivation of the students and the creative, collaborative and educational possibilities offered to the artist. The border between drawing and sculpture is blurred, allowing experimentation with new techniques and aesthetic purposes when drawing in space in a three-dimensional environment. We also analyze lacking the accuracy of the physical stroke, ends up with simple and gimmicky results.

Keywords: virtual reality, drawing, interaction, teaching, learning.

Utilización de herramientas de dibujo en Realidad Virtual y su potencial aportación en el aprendizaje del artista digital

Resumen
En este artículo se analizan las aportaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje en el dibujo artístico de la utilización de herramientas de dibujo en tres dimensiones y más concretamente con el uso de aplicaciones en realidad virtual. Se pone en valor una plataforma de colaboración entre docentes y alumnos, con el objetivo de potenciar la visión espacial en el alumnado, de buscar la conexión entre el dibujo y la escultura y poner en relieve el valor de las artes en la educación utilizando tecnologías emergentes en la educación artística. Esta experiencia piloto se realiza con un reducido número de alumnos. La intención ha sido valorar las posibilidades educativas de la aplicación en VR- Tilt Brush para ser incluido como contenido curricular en la formación de artistas digitales. La experiencia ha sido muy prometedora destacando la alta motivación de los alumnos y las posibilidades creativas, colaborativas y educativas que ofrece al dibujante. La frontera entre el dibujo y la escultura se difumina, permitiendo experimentar con nuevas técnicas y acabados estéticos al dibujar en el espacio en un entorno tridimensional. Como contrapartida se detecta la falta de precisión en el trazo, con acabados simples y efectistas.

Palabras clave: realidad virtual, dibujo, interacción, enseñanza, aprendizaje

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

Hoy en día existen muchas herramientas tecnológicas que podemos utilizar en las aulas para ayudar en la formación de los artistas digitales. Ejemplos de ellas son: aplicaciones interactivas, videos 360, Realidad Aumentada (RA) y Realidad Virtual (RV).

En este espectro de nuevas tecnologías destacamos el auge de la RV en los entornos de aprendizaje. Esteve, Francesc y Gisbert (2013) exponen que los entornos virtuales 3D se vislumbran como nuevos ecosistemas tecnológicos de aprendizaje, entornos inmersivos y multiusuarios, para el desarrollo de las competencias clave y el aprendizaje autónomo (Johnson, Adams y Cummins, 2012).

Como escribe Alejandro Sacristán, curator en Artfutura, la RV y la RA son los nuevos pinceles de los artistas audiovisuales de este siglo (Sacristan, 2022). Para los artistas implica un modo muy diferente de trabajar, ya que supone un gran cambio en la manera en que percibimos la obra e interactuamos con ella al esculpir el espacio y dibujar en tres dimensiones. Además, tal y como expone Gómez (2017), el uso de RV potencia procesos con la estimulación cognitiva desarrollando la plasticidad cerebral o neuroplasticidad, entendida como el factor biológico que permite el aprendizaje a través del uso de la imaginación, el estímulo y la visualización, los cuales son características elementales dentro del mismo proceso de aprendizaje.

Como exponen Otero y Flores (2011), las ventajas que se pueden obtener de la RV aplicada al mundo de la educación son muchas al ser principalmente sistemas inmersivos, ya que no solo captan totalmente la atención del participante, sino que permiten el trabajo colaborativo y el aprendizaje mediante exploración e interacción, por lo que el RV se convierte en una herramienta poderosa para la construcción de sistemas educacionales, y aplicaciones para museos, exposiciones, etc.

Propuesta

En el estudio sobre el proceso enseñanza-aprendizaje del dibujo en diferentes modalidades de impartición, en la formación del artista digital (Ruiz y Perandones, 2021) se analizaron los factores más difícilmente asimilables por el alumnado: ser capaz de entender las proporciones, la volumetría de los objetos o espacios y la relación entre ellos. Las conclusiones del estudio resaltan la importancia de desarrollar aquellas destrezas que permitan el desarrollo de la visión espacial y el aprender a observar, percibir y analizar para luego poder representar. Este estudio piloto se plantea como una continuación de dicho estudio, buscando las herramientas tecnológicas más adecuadas para este fin.

Ante las preguntas: ¿Qué pasa si dibujamos directamente en un plano tridimensional, si dibujamos en el espacio lo que la imaginación nos proporciona? ¿Qué diferencias existen respecto al dibujo en un plano bidimensional? ¿Podría la RV ayudar en ese proceso de asimilación de los volúmenes y las proporciones? ¿La creación colaborativa de una obra puede ser un valor añadido? Se propone un estudio piloto para evaluar la pertinencia de introducir prácticas con RV en asignaturas de dibujo.

Metodología de investigación

El marco de referencia metodológico de esta propuesta es de tipo cualitativo de investigación–acción. En la búsqueda de una mejora de la práctica en las instituciones educativas, subordinando los conocimientos pedagógicos y las llamadas clases magistrales al mejoramiento de la práctica educativa (Pérez Serrano, 2007). A partir de una necesidad detectada (mejorar la visión espacial y el aprender a observar, percibir y analizar para poder representar), en un contexto educativo concreto (formación del artista digital universitario), se inicia un proceso de investigación para evaluar el potencial de la RV como recurso educativo en dichos entornos.

La muestra se ha constituido por 4 alumnos voluntarios del grado en Diseño Digital de U-tad, del curso 2021-22, bajo la dirección y supervisión de dos docentes, los cuales realizaron una obra colaborativa durante varias sesiones sin formación previa en la herramienta.

Los instrumentos de recogida de datos han sido tanto cualitativos, como cuantitativos a través de una encuesta con preguntas cerradas y abiertas realizada a dichos participantes al término de la experiencia. Las preguntas pretenden analizar los siguientes aspectos fundamentales: dificultad en el manejo de la herramienta, potencial educativo y posibilidades creativas y la experiencia personal del artista.

Tecnologías empleadas

Las aplicaciones para dibujar en VR en tres dimensiones y en entornos simulados, suponen un reto para el alumnado acostumbrado a trabajar el dibujo tridimensional, pero sobre un soporte bidimensional. La principal diferencia radica en la forma de trabajar, al no dibujar sobre un papel o lienzo sino en el espacio. El usuario emplea uno de los controladores como un pincel y el otro como una paleta con distintas opciones que controlan el color, el tipo de trazo, el zoom o escala de dibujo. El visor de VR o el casco, nos permite la inmersión en el entorno, mediante técnicas estereoscópicas al permitir representar las imágenes por separado en cada una de las retinas del usuario, consiguiendo así una sensación de tridimensionalidad.

Respecto al acabado final no es tan detallado ni preciso como pudiera serlo Photoshop u otras herramientas de dibujo 2D, sino que realizas trazos tridimensionales o grades pinceladas de colores muy efectistas y expresivos, pero menos precisos. En esta primera experiencia se ha escogido la herramienta Tilt Brush, creada por Google en 2016.

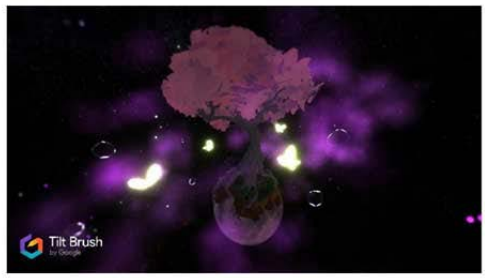
Resultados

Según esta experiencia piloto, la herramienta no debería suponer una barrera para trabajar con ella desde los primeros momentos. Los alumnos valoraron el nivel de dificultad en el manejo de la herramienta y el nivel de frustración generado durante su utilización con 3 y 2,3 respectivamente (en una escala de Likert del 1 a 5). Apreciaciones relativamente bajas teniendo en cuenta que los participantes no habían tenido ningún tipo de formación previa. Algo que presumiblemente podría mejorar en el caso de tener dicha formación antes del primer contacto.

Si bien la experiencia personal ha sido positiva en la mayoría de los casos con una valoración media de 4,1 sobre 5, se considera de mayor interés el potencial educativo (4,33) que las posibilidades creativas de la herramienta (3,5). Esta diferencia puede explicarse en el momento de desarrollo en que se encuentran este tipo de tecnologías y la ausencia de formación sobre la herramienta.

Los softwares de pintura en RV todavía están tecnológicamente limitados y no pueden compararse sus posibilidades creativas a las que brindan otras herramientas con mayor recorrido como Photoshop o programas de modelado y animación 3D. Las posibilidades creativas de estas herramientas en los primeros años desde su aparición también eran limitadas y han ido creciendo exponencialmente de la mano de los avances tecnológicos.

Reflexionando sobre las posibilidades educativas, los participantes destacaron que este tipo de herramientas pueden ayudar a entender el espacio de forma tridimensional, mejorar la visión espacial y ayudar al estudio de los volúmenes en 3D en un proceso de dibujo.



Figuras 1 y 2. Obras realizadas por los participantes de la experiencia piloto. Elaboración propia

Conclusiones

Por lo expuesto anteriormente, consideramos que la utilización de RV como una herramienta o técnica de dibujo tiene potencial educativo. Dibujar directamente en un plano tridimensional puede ser muy enriquecedor para el aprendizaje del proceso de dibujo, ya que puede ayudar con la visión espacial y con el estudio de los volúmenes.

Por otro lado, la alta valoración de los participantes en la experiencia personal nos hace presuponer que la utilización de esta herramienta irá acompañada de una alta motivación del alumnado en su introducción en el aula. Cómo dice Chris Milk (2016), la tecnología debe seguir desarrollándose y facilitar modos más precisos e intuitivos de control del trazo. Además, es necesario que este nuevo lenguaje desarrolle su propio vocabulario visual y técnico en vez de intentar aplicar concepciones tradicionales del arte y la creatividad a una tecnología tan innovadora.

Muy posiblemente estemos hablando de un nuevo paradigma en artes como el dibujo, la pintura y la escultura a raíz de su introducción y evolución en la esfera del arte difuminando los límites entre ellas y brindando un nuevo tipo de experiencia tanto para el artista como para el espectador. La introducción de herramientas de RV en las aulas de dibujo, implica un análisis inicial con respecto a la mejor manera de usar esta tecnología en el aula, ya que ésta no suple a los procesos de representación en dos dimensiones.

Además de tener en cuenta los condicionantes curriculares y de contenidos a los que ha de adaptarse la herramienta, también ha de valorarse la adaptación de las programaciones a las limitaciones de la RV (uso individual de un dispositivo, por ejemplo). Los docentes que la utilicen en sus aulas tendrán que estar pendientes de la evolución del mercado, de la aparición de nuevos softwares y sus costes, así como de las posibilidades que éstos puedan ofrecer.

La realidad virtual es actualmente uno de los medios y soportes más potentes y novedosos para que el artista o el estudiante de enseñanzas artísticas pueda explorar nuevas formas de transmitir emociones y sentimientos, para potenciar la imaginación e inspirar a la sociedad hacia nuevos niveles de creatividad e innovación, buscando un diálogo con el espectador, haciéndole partícipe de la obra.

Agradecimientos

A los alumnos del grado en Diseño digital de U-tad que han participado en este estudio piloto y al equipo de sistemas de la universidad por su paciencia y colaboración.

Referencias

Esteve, M., Francesc, M., Gisbert, M. (2013). Explorando El Potencial Educativo De Los Entornos Virtuales 3d. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 14*(3), 302-319.

Gómez, G. A. (2017). *Estado del arte sobre la realidad virtual inmersiva (RVI) y su aplicación en el aula de clase*. [TFG]. Facultad de educación en la Universidad Pontificia Javeriana sede Bogotá. Recuperado de: https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/34596/GomezSilvaGuillermoAndres2017.pdf?sequence=1

Johnson, L., Adams, S., Cummins, M. (2012). *The NMC horizon report: 2012 higher education edition*. The New Media Consortium.

Milk, C. (2016). *The birth of virtual reality as an art form*. Charla TED. Recuperado de: http://www.ted.com/talks/chris_milk_the_birth_of_virtual_reality_as_an_art_form

Otero, A., Flores, J. (2011). Realidad virtual: un medio de comunicación de contenidos. Aplicación como herramienta educativa y factores de diseño e implantación en museos y espacios públicos. *Revista ICONO14. Revista científica de comunicación y tecnologías emergentes*, *9*(2), 185-211.

Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. La muralla.

Ruiz, V., Perandones, E. (2021). El proceso de enseñanza/aprendizaje del dibujo en la modalidad de enseñanza online síncrona o híbrida. En Guillén, F.D., Cívico, A., Sánchez, E. (Coord.), *Tecnología y educación en tiempos de cambio*. (pp. 370-379) UMA editorial.

Sacristan, A. (2022). Desde la Realidad Virtual hacia la Realidad Expandida. *Neuronas del alma. El intangible del cambio*. Ibercampus. Recuperado de: https://www.ibercampus.es/desde-la-realidad-virtual-hacia-la-realidad-expandida-38895.htm

EduCanto: Educational project of The Orfeon Pamplones' Choral Society

Mari Paz Arizkun González, María Echeverría Zubieta
Sociedad Coral Orfeón Pamplonés, Navarra, España

Abstract
This paper introduces EduCanto, the educational project of The Orfeon Pamplones' Choral Society, which encompasses a holistic education of the choir singer as a musician, as a human being and as a member of the audience. This Project came into effect after reflecting on and updating the contents and methodology used in the Institution's Choral Academy training during the 2019/2020 academic year. In line with the artistic objectives of the Orfeón Pamplonés, EduCanto aims to deliver quality musical education through three fundamental principles: a well-structured educational project, an innovative methodology within the framework of non-formal musical education, and a continuous process of quality improvement. Its main objectives are: a multidisciplinary education for choir singers,in order to develop a multidisciplinary profile and become well-versed in the repertoire of the Orfeón Pamplonés, through training which focusses on the areas Language of Music, Music History, Phonetics, Analysis, Vocal Technique, Performance and Sense of Belonging; training people about the direct and indirect values transmitted through music; and the development of critical thinking as spectators.

Keywords: educational project, choral music, non-formal musical education.

EduCanto. Proyecto Pedagógico del Orfeón Pamplonés

Resumen
Esta comunicación presenta EduCanto, el proyecto pedagógico del Orfeón Pamplonés, que engloba una formación integral del coralista como músico, como persona y como espectador. Este proyecto es resultante de la reflexión y actualización de contenidos y metodología de la formación musical que se imparte en la Escuela Coral de la Institución, llevada a cabo a finales del curso 2019/2020. EduCanto se centra en proporcionar una formación musical de calidad, alineada con los objetivos artísticos del Orfeón Pamplonés, a través de tres ejes vertebradores fundamentales: un proyecto pedagógico bien estructurado, una metodología innovadora en el ámbito de la formación musical no reglada, y un proceso continuo de mejora de la calidad. Sus objetivos fundamentales son: la formación multidisciplinar de coralistas, competentes a la hora de abordar el repertorio del Orfeón Pamplonés, cuya formación abarque los conocimientos en la práctica del Lenguaje Musical, Historia de la Música, Fonética, Análisis, Técnica Vocal, Interpretación y Orgullo de Pertenencia; la formación de personas a través de los valores directos e indirectos que se transmiten a través de la música; y la formación de espectadores con un espíritu crítico.

Palabras clave: proyecto pedagógico, música coral, formación musical no reglada.

Introducción

El Orfeón Pamplonés es una Institución histórica, fundada en 1865 en la ciudad de Pamplona, que nace fruto de la inquietud de una serie de intelectuales pamploneses por dotar de educación musical a los jóvenes de aquel tiempo. Así, inspirado por este compromiso pedagógico que ha perdurado por más de 150 años, y en un proceso de evaluación y mejora continua, nace EduCanto, un proyecto orientado a conseguir una formación musical pluridisciplinar, cantantes de coro competentes y futuros consumidores de cultura con un criterio fundamentado en el conocimiento. Un verdadero reto.

El Orfeón Pamplonés es un coro sinfónico formado por una base de cien cantantes amateur, con una estructura profesional de 14 personas. Es una de las formaciones corales *amateur* europeas más veteranas y prestigiosas e interpreta un repertorio de gran exigencia vocal e interpretativa por todo el mundo con grandes directores y grandes orquestas. Cuenta con una Escuela Coral dirigida a formar futuros integrantes del Orfeón Pamplonés. La componen cinco coros jóvenes entre los cinco y los veintiún años: Grupo de Iniciación, Coro Infantil, Escolanía y Coro Juvenil. Este alumnado ensaya semanalmente con la agrupación coral a la que pertenece y, además, recibe clases que completan su formación musical.

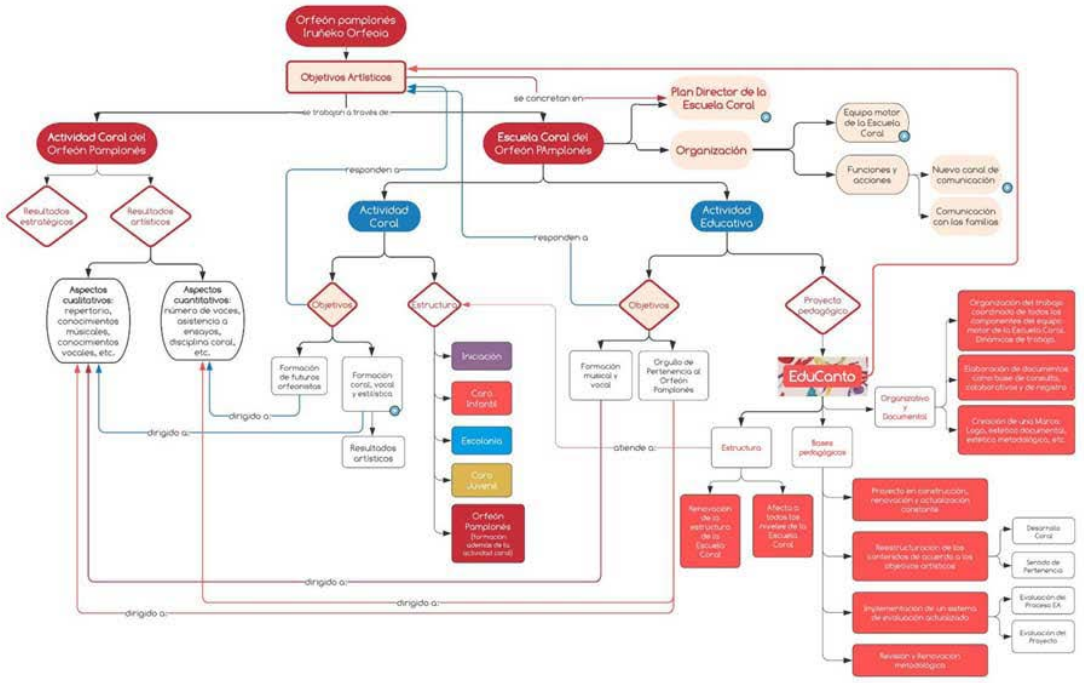


Figura 1. Organigrama de la actividad del Orfeón Pamplonés. Autoría: Orfeón Pamplonés

Descripción del proyecto EduCanto

El Orfeón Pamplonés apuesta por una constante revisión y actualización de la formación que imparte. En base a esta premisa, en el curso académico 2020/2021 ha puesto en marcha el Proyecto Pedagógico EduCanto. Se trata de un proyecto diseñado específicamente para las características de la Institución, alineado con los objetivos artísticos y complementario a la interpretación coral. La implementación de EduCanto se está llevando a cabo de forma progresiva y abarca todos los niveles de la Escuela Coral.

El proyecto EduCanto se crea con tres objetivos principales: 1º Formar coralistas con un perfil multidisciplinar (Técnica Vocal, Lenguaje Musical y Análisis, Historia de la Música, Fonética) con Orgullo de Pertenencia a la Institución; 2º Formar personas, por medio de los valores directos e indirectos que se transmiten a través de la música coral; y 3º Formar espectadores, con espíritu crítico, capaces no solo de disfrutar de la música, sino de apreciar las distintas manifestaciones artísticas y culturales.

EduCanto se vertebra en tres ejes fundamentales:

1. Un proyecto pedagógico sólido. La esencia pedagógica del Proyecto EduCanto se basa en los siguientes pilares:

- Contenidos: extraídos del currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música y las Enseñanzas Artísticas Superiores reguladas por la LOE[1].
- Principios Pedagógicos: alineados con los principios generales y pedagógicos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, recogidos en la LOMCE[2].
- Objetivos Artísticos: responden a los objetivos artísticos del Orfeón Pamplonés recogidos en el Plan Director de la Escuela Coral.
- Valores: inherentes a la actividad musical y coral, y en concordancia con la tradición y valores del Orfeón Pamplonés.

2. Una metodología innovadora centrada en la formación multidisciplinar de los cantantes y que atiende a todos los niveles de la Escuela Coral (desde el grupo de iniciación hasta el Orfeón Pamplonés). El desarrollo del Proyecto es posible en su concepción ya que se lleva a cabo en la propia sede de la Institución y cuenta con una Comisión Pedagógica y un equipo docente especializado que requiere una formación continua.

3. Un proyecto con una mejora continua de la calidad atendida de tres maneras:

- Realizando una revisión y actualización pedagógica constante que propicie la creación de materiales adaptados a nuestra metodología abierta y actualizada.
- Realizando un proceso de evaluación de calidad ajustado a los principios generales contenidos en la legislación educativa vigente.
- Favoreciendo una comunicación directa y constante con las familias.

Desarrollo del Proyecto Educativo

La música coral implica trabajo en equipo: es la suma de voces las que crea un todo con entidad propia, donde el individualismo no tiene razón de ser. Valores como la cooperación, la solidaridad, la humildad y la colaboración son la base del trabajo coral. Los integrantes de la Escuela Coral reciben una formación musical empapada de estos valores. La experiencia de formar parte de un coro les permite vivir la diversidad a partir de un objetivo en común, la partitura, y desarrollar un sentido de pertenencia grupal. Las líneas metodológicas empleadas en los momentos de docencia directa se basa principalmente los siguientes aspectos:

- Partir de la partitura real o audición para el diseño del material propio y la consiguiente la movilización y adquisición de aprendizajes y desarrollo de competencias.
- Priorizar el desarrollo técnico musical, el conocimiento vocal y la autonomía del alumnado para realizar la transposición de lo trabajado en clase a su práctica coral, cada vez de una forma más eficaz y consciente.

1 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4 de mayo), de educación (LOE).

2 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

- Crear un clima de confianza, motivador y dialógico en el que tanto el alumnado como el profesorado disfruten de un momento de enseñanza - aprendizaje amable, respetuoso, positivo y de seguridad para hacer propuestas, experimentar y corregir errores.
- Ofrecer una figura de profesorado accesible y de formación continua que diseña un material propio actualizado, universal y ajustado a las necesidades individuales de su alumnado.
- Apostar por un aprendizaje significativo, individualizado y por descubrimiento dirigido.
- Promover un alumnado protagonista de su propio aprendizaje que pueda aumentar sus campos de interés, detectar sus áreas de mejora y desarrollar sus competencias básicas y específicas musicales.

En el siguiente cuadro recogemos la organización de las enseñanzas así como la metodología empleada en cada uno de los cinco niveles en los que se estructura esta formación además de la propia actividad interpretativa de cada coro.

<table>
<tr><th colspan="2">Coro / año /</th><th colspan="2">Niveles de EduCanto y Metodología</th></tr>
<tr><td>Iniciación</td><td>1º</td><td>Iniciación</td><td>1º</td><td>Metodología de iniciación: Aprendizaje a través del juego.
Método activo y participativo que conecta funciones psicológicas y corporales. Tiene como fin la activación de la musicalidad de cada niño y niña, el acercamiento a la música coral y la sensibilización de pertenencia al Orfeón Pamplonés</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Coro Infantil</td><td>1º</td><td rowspan="4">Lenguaje Inicial</td><td>1º</td><td rowspan="4">Metodología Lenguaje Inicial: Trabajo por Proyectos
La organización de contenidos y el desarrollo de los objetivos en estos primeros años se realiza a través de la creación y el diseño de Proyectos de Aprendizaje. En esta metodología se parte de un tema motivador para el alumnado que engloba los contenidos de diversas áreas: La escritura musical, Compositores, la Voz como instrumento, Músicas del Mundo, el Orfeón Pamplonés etc.
El objetivo principal es movilizar los campos de interés del alumnado para favorecer la investigación y el “gusto por saber”.
De acuerdo con ello, toman mucha relevancia las dinámicas de grupo para desarrollar actividades positivas hacia el “trabajo en equipo” como son el hábito de escucha, la voluntad colaboradora, la capacidad de adaptación, el respeto, etc., esenciales para el Coro y para las habilidades sociales necesarias para el desarrollo del alumnado.</td></tr>
<tr><td>2º</td><td>2º</td></tr>
<tr><td>3º</td><td>3º</td></tr>
<tr><td>4º</td><td>4º</td></tr>
<tr><td>5º</td><td rowspan="5">Formación Complementaria</td><td>1º</td><td rowspan="5">Metodología Formación Complementaria: Unidades Didácticas
La planificación del trabajo en los niveles de Formación Complementaria tiene como objetivo principal asentar las bases musicales y vocales necesarias para todo músico que quiera adentrarse en la especialización en un instrumento (en nuestro caso, el canto coral).
Esta labor se lleva a cabo a través de Unidades Didácticas. Centradas en una obra de repertorio y secuenciadas por periodos históricos, cada Unidad Didáctica comprende los objetivos, contenidos, estándares de aprendizaje, recursos, etc. Contiene actividades y ejercicios de elaboración propia, centrados en cinco bloques de contenidos: Lenguaje Musical, Historia de la Música, Análisis musical, Fonética y Técnica Vocal. El punto de partida para abordar cualquier contenido es un contexto musical real: la partitura o la audición de una obra.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Escolanía</td><td>1º</td><td>2º</td></tr>
<tr><td>2º</td><td>3º</td></tr>
<tr><td>3º</td><td>4º</td></tr>
<tr><td>4º</td><td rowspan="3">Lenguaje Coral</td><td>1º</td><td rowspan="3">Metodología Lenguaje Coral: Trabajo por Proyectos
Con la misma base metodológica que los niveles de Lenguaje Inicial, el Trabajo por Proyectos estará centrado en profundizar sobre los aspectos musicales más específicos de la Música Coral. Entre ellos están: el trabajo en la técnica vocal, el trabajo técnico musical sobre repertorio lírico (ópera, zarzuela) y sinfónico coral, atender a la correcta dicción y abordar en los rasgos estilísticos de cada periodo histórico.</td></tr>
<tr><td>5º</td><td>2º</td></tr>
<tr><td>6º</td><td>3º</td></tr>
</table>

Coro Juvenil	1º	Formación Vocal	1º	**Metodología Coro Juvenil: Trabajo interdisciplinar a través de la materia de Canto** El alumnado del Coro Juvenil recibe una enseñanza centrada en la Técnica Vocal e Interpretación necesarias para interpretar su repertorio propio y, además, prepara al alumnado vocalmente para el repertorio que abordará en el Orfeón Pamplonés. De la misma manera, trabaja de forma específica aspectos fonéticos en los cuatro idiomas principales del repertorio del Orfeón Pamplonés (Alemán, Latín, Francés y Euskera), asienta las bases de la Anatomía Funcional de la Voz y atiende a las características estilísticas e interpretativas de cada periodo histórico. Todo ello, apoyado en un material de elaboración propia, adecuado a los objetivos artísticos del Orfeón Pamplonés.
	2º		2º	
	3º		3º	
	4º		4º	

Conclusiones

El proyecto EduCanto contribuye al desarrollo integral de cada alumno y alumna, vela por el fomento de la música coral y nutre al Orfeón Pamplonés de personas autónomas, con una base musical y vocal consciente, con criterio musical fundamentado, capaces de movilizar sus aprendizajes vocales, estilísticos y fonéticos para enriquecer la práctica coral.

Agradecimientos

Agradecemos al Orfeón Pamplonés por permitirnos explorar y desarrollar EduCanto, y a María Nagore y Teresa Catalán por su consejo y guía.

Proposal of a project on colour blindness at the Faculty of Fine Arts, UCM

Ana Iribas Rudín
Complutense University of Madrid, Spain

Abstract
Colour blindness (technical name: dyschromatopsia) is an alteration in the vision of colour. Its occurrence is ca. 8% among men and 0.5% among women. In the university teaching of Fine Arts, colour is essential. If we are to achieve an inclusive education, it becomes necessary and inescapable to take students with dyschromatopsia into account. The project *How do we see colour blindness?* aims to address the specificities of this mode of seeing, its repercussions in plastic production and the challenges inherent in the university teaching and learning of Fine Arts, especially of painting. It is intended to integrate students with this diversity in the painting classes and, additionally, to orient teachers to adapt their subjects (activities, evaluation, etc.) to this group. It is conceived as a two-year project. The first will be mainly focussed on dyscromatopsic students. The second will continue to work with them but will focus especially on teachers, listening to their experience with colour blind students, and will culminate in the elaboration of a handbook of good practices destined to painting teachers of the Degree in Fine Arts, which would provide guidance on how to work with students with this particular modality of colour vision.

Keywords: colour blindness, dyschromatopsia, teaching, university, fine arts.

Planteamiento de un proyecto sobre daltonismo en la Facultad de Bellas Artes, UCM

Resumen
El daltonismo (nombre técnico: discromatopsia) es una alteración en la visión cromática. Su incidencia es en torno al 8% en hombres y al 0,5% en mujeres. En la enseñanza universitaria de Bellas Artes el color es esencial. Si se pretende una docencia inclusiva, es necesario e ineludible tomar en cuenta al alumnado con discromatopsia. El proyecto *¿Cómo vemos el daltonismo?* tiene como objeto el abordaje de las particularidades de este modo de ver, sus repercusiones en la producción plástica y los retos que supone en la enseñanza-aprendizaje universitaria de Bellas Artes, en concreto en pintura. Pretende ayudar a estudiantes con esta diversidad a integrarse en las clases de pintura y, por otro, orientar al profesorado para adaptar las asignaturas (actividades, evaluación, etc.) a este colectivo. Está concebido para ser desarrollado en dos años. El primero estará principalmente centrada en el alumnado discromatópsico. El segundo, sin dejar de trabajar con estudiantes, se enfocará sobre todo en el profesorado, escuchando su experiencia con alumnado daltónico, y culminará con la elaboración de un manual de buenas prácticas destinado a docentes de pintura del Grado en Bellas Artes, que aporte orientaciones sobre cómo trabajar con estudiantes con este modo particular de ver el color.

Palabras clave: daltonismo, discromatopsia, docencia, universidad, bellas artes.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introduction

What is colour blindness?

Dyschromatopsia (the scientific term for colour blindness) is an anomaly in colour vision consisting in a partial or total deficiency of one of the three types of cones, which are the colour-sensitive photoreceptors in the retina. There are milder and stronger kinds of dyschromatopsia. The former are considered anomalies. The three types of severe dyschromatopsia are called protanopia, when the red end of the visual spectrum is affected, deuteranopia, when the green area is altered, and tritanopia, when the blue area of the spectrum is deficiently discerned. Compared to normal vision, the tones perceived by dyschromatopsics are limited and some hues are mistaken (e.g., typically red and green, in protanopia and deuteranopia). It is mostly a hereditary condition, occurring in ca. 8% of males and 0.5% of females.

Dyschromatopsia and art

Taken globally, the truth is there are no world-renowned artists proven to have dyschromatopsia. In the absence of retrospective tests and autopsies, only a few artists of the past have had this condition, e.g. Charles Meyron or Nicolo Bambini (Marmor & Lanthony, 2001). Case studies of contemporary colour-deficient artists have been published, e.g. Jens Johannsen (Marmor & Lanthony, 2001) or Clifton Pugh (Cole & Harris, 2009).

We may be inclined to believe that colour-blind people would avoid careers in the visual arts. Nevertheless, various studies among high-school students (Grassivaro Gallo *et al*., 2002) and university Fine Arts students (Pickford, 1967) have revealed that the occurrence among them is no different from the general population. Some cases of colour vision anomalies are even ignored by the students who have them. Grassivaro Gallo *et al*. (2002) have argued for encouraging dyschromatopsic schoolchildren to pursue art studies in higher levels of education.

Colour blindness should not be an insurmountable obstacle for the practice of painting (Marmor & Lanthony, 2001; Cole & Nathan, 2002), especially when contemporary art has no obligation to use colour realistically (Marmor & Lanthony, 2001; Giribet, 2005); more so, this uncommon vision can be attractive for the normally sighted public (Garay Angulo, 2017). The combination of hues that is best perceived (in comparison with normals) by most dyschromatopsics is yellow and blue (Cole & Nathan, 2002; Cole & Harris, 2009; Marmor & Lanthony, 2001).

University teaching of painting to dyschromatopsic students

In the university teaching of the Fine Arts, it is an unescapable task to address the issues raised in the teaching and learning when the student is colour blind. If we aspire to become an inclusive institution, we must take this group of persons into account. Painting becomes especially problematic regarding the perception, understanding and usage of colour, since the idiosyncrasies of this mode of vision conditions their learning and performance, which, in turn, should be understood by the teachers. These are concerns and needs already tackled by the author (Iribas Rudín, 2021). Here, they take the shape of an inter-departmental educational innovation project at the Complutense University of Madrid (UCM), submitted by the author, entitled *How do we see colour blindness? Dyschromatopsia in the Faculty of Fine Arts, UCM, associated problems and good teaching practices in the painting courses of the Degree in Fine Arts*. It is conceived for two consecutive academic years.

Goals

The ultimate goal of the two-year project is to improve the communication between painting teachers and their dyschromatopsic students at the Faculty of Fine Arts, to provide suggestions to adapt the curriculum and evaluation criteria of painting subjects to better adjust to these students, and to facilitate a better teaching and learning process, making it more fluid, engaging and rewarding for both sides. The following information refers to the first year of the project.

Specific goals

- To gather resources about diversity in university, painting by dyschromatopsic artists, teaching adaptations to these persons and similar information.
- To identify the previous knowledge about dyschromatopsia among students and teachers at the Faculty of Fine Arts, UCM.
- To register the occurrence of dyschromatopsia among students at this institution.
- To identify the students with this condition and invite them to join the project.
- To diagnose these students with laboratory testing.
- To obtain pictorial and written records: still live paintings by these students and reflections on the process of execution.
- To obtain in-depth information about the fundamental aspects of the problems encountered by dyschromatopsic students in the painting subjects of the Degree in Fine Arts, UCM.
- To show an example of a dyschromatopsic professional artist who will discuss his/her mode of seeing and painting.
- To make a report that will include the main problems that dyschromatopsic students have to deal with when studying painting subjects in the Degree in Fine Arts, UCM.

Methodology

All the actions to be taken in *How do we see colour blindness?* will be imbued with a specific philosophical and attitudinal stance: phenomenological respect. Far from expecting dyschromatopsic students to fake what they are not (using various 'tricks' such as apps and the names of colours), they will be encouraged to paint as they see, in congruence with their personal mode of colour perception.

In the first part of the research, the focus will be on listening to these students in order to understand the range of difficulties and challenges that they face in the painting courses of the Degree in Fine Arts, UCM, as well as in identifying their abilities and strengths. The methodolgies used will be qualitative. Objective data (e.g., test results) and subjective data (e.g., interviews) will be combined. Various fields of knowledge will equally enter the picture (fine arts, vision science, statistics). The strategies will often be dialogic, with the aim of building situated, contextual knowledge, adapted to the agents involved and the specificities of the teaching and learning of painting.

After a period of information collection (relying mainly on written documents), a survey and a discussion group will be drafted, with the cooperation of several volunteer dyschromatopsic students (who will be part of the team from the beginning) and a specialist in statistics. This survey will be conducted online. In parallel, the students who believe to be dyschromatopsic or potentially dyschromatopsic, will be tested in the laboratory of Optics and Optometry, UCM. Diagnosed students (further recruitments beyond the initial student members of the team are expected) will be invited to join the study. A subsequent phase of individual interviews will be carried out. A discussion group will take place afterwards, with all the student participants involved, with the aim of delving deeper into the issues collected in

the interviews. From the moment the students will have been diagnosed, they will produce paintings of especially arranged still-life models and will reflect on their work process in writing. With the aim of inspiring the students and disseminating knowledge about this condition among teachers and students, there will be a guest lecture by a dyschromatopsic professional artist or an open discussion session among the team members, followed by questions and answers, open to the public.

Conclusions

This research is pending approval and grant by the Office for Quality, Complutense University of Madrid. Once awarded, around July 2022, it will be implemented in the 2022-2023 academic year.
It is hoped that the project will act as a stimulus for the awareness of this special type of vision among students, will spur them to find out if they have this condition, and will delve into the problems encountered by these educatees in painting lessons and in their own painterly production. At the end of the project, there will be a collection of interviews, a discussion group, a series of still-life paintings and reflections on their process by colour-blind students, and the results will be systematised in a final report.

Future research

The second part of this research will be carried out in the following academic year (2023-2024). While still working with the dyschromatopsic students and their art production, it will focus on the other side: the problems encountered by the university educators in their teaching of painting. The study will culminate in the elaboration of a handbook of good practices destined for this teaching staff.

References

Cole, B. L., Harris, R. W. (2009). Colour blindness does not preclude fame as an artist: celebrated Australian artist Clifton Pugh was a protanope. *Clinical and Experimental Optometry*, *92*(5), 421-428.

Garay Angulo, O. (2017). La inminente [sic.] naturaleza cromática de las artes visuales desde una mirada anómala del color [The imminent (sic.) chromatic nature of visual arts from an anomalous colour vision perspective]. *Actas del I Seminario internacional de investigación en arte y cultura visual, 23-25 de octubre de 2017* (pp. 300-307). Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.

Giribet, J. (2005). Color-blind painting experience methodology. In J. L. Nieves, & J. Hernández Andrés (Eds.), *AIC Color 2005. Proceedings of the 10th congress of the International Color Association*, Granada, 8-13 May, 2005.

Grassivaro Gallo, P., Oliva, S., Lantieri, P. B., Viviani, F. (2002). Colour blindness in Italian art high school students. *Perceptual and Motor Skills*, *95*, 830-834.

Iribas Rudín, A. (2021). ¿Necesitamos orientación para optimizar la enseñanza universitaria de Bellas Artes al alumnado daltónico? [Do we need orientation to optimise university Fine Arts teaching to colour-blind students?]. In M. M. Molero Jurado; A. Martos Martínez; A. B. Barragán Martín; M. M. Simón Márquez; M.C. Pérez Fuentes, & J. J. Gázquez Linares (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las **Áreas** de Conocimiento. 15-20 de noviembre de 2021* (p. 278). Asociación Universitaria de Educación y Psicología.

Lanthony, P. (2001). Daltonism in painting. In C. R. Cavonius; K. Knoblauch; B. Lee, J. Pokorny (Eds.), Proceedings of the XV Symposium of the International Colour Vision Society [Special issue], *Colour Research and Application*, *26*(51), 512-516.

Marmor, M., Lanthony, P. (2001). The dilemma of color deficiency and art. *Survey of Ophtalmology, 45*(5), 407-415.

Pickford, R. W. (1967). Colour defective students in colleges of art. *The British Journal of Aesthetics, 7*(2), 132-136.

Urban art as support for public space: The Paseo Bandera in Santiago de Chile

M. Eugenia Pallarés Torres, Mirtha Pallarés Torres, Jing Chang Lou
Departamento de Arquitectura - Facultad de Arquitectura y Urbanismo - Universidad de Chile, Chile

Abstract
The public space is the place for exchange, interaction and socialization, it facilitates social cohesion and makes visible the demands, desires and expectations of the community, it hosts various functions and different modes of production depending on the times and the cultural characteristics that characterize the ways how a community meets and inhabits the public space. These spaces are morphologically transformable by adapting their structures in time, turning them into referents of identity. Interventions in public space are installations with time horizons, the permanence in time depends on the synergy they achieve with users, and that usually goes beyond functional aspects by promoting new or different forms of occupation through highlining the urban aspects. Scenario in which urban art acquires universality by crossing the barrier of denunciation and assuming that of accompaniment and recreation. Argument used in the city of Santiago for the temporary rehabilitation of Bandera street whose objective was to restore a flow interrupted by construction works, the incorporation of different artistic expressions that occupied the ground surfaces supported by urban furniture fulfilled the objective and activated the sector by transforming the proposal permanently, and installing it as a benchmark for the city.

Keywords: urban art, public space, Paseo Bandera.

Arte urbano como soporte para el espacio público: El Paseo Bandera en Santiago de Chile

Resumen
El espacio público es el lugar para el intercambio, la interacción y la socialización, facilita la cohesión social y visibiliza las demandas, deseos y expectativas de la comunidad, acoge diversas funciones y distintos modos de producción, dependiendo de los tiempos y las características culturales que caracterizan los modos de habitar y de relacionarse en comunidad, morfológicamente son transformables adaptando sus estructuras convirtiéndolos en referentes de identidad. Las intervenciones en el espacio público son instalaciones con horizontes temporales, la permanencia en el tiempo depende de la sinergia que logren con los usuarios y que habitualmente supera los aspectos funcionales, al potenciar nuevas o distintas formas de ocupación a través de la creación de valor, escenario en el que el aporte del arte urbano adquiere universalidad al traspasar la barrera de la denuncia y asumir la del acompañamiento y la recreación. Argumento utilizado en la ciudad de Santiago para la habilitación temporal de calle Bandera cuyo objetivo era restablecer un flujo interrumpido por obras de construcción, la incorporación de distintas expresiones artísticas que ocuparon las superficies de suelo apoyadas por mobiliario urbano cumplieron el objetivo y activaron el sector transformando la propuesta en permanente, e instalándola como referente de la ciudad.

Palabras clave: arte urbano, espacio público, Paseo Bandera.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

El espacio público surgió con la sedentarización como parte de la estructura del territorio que distinguió zonas de uso colectivo y de uso privado, morfológicamente son lugares condicionados por los argumentos fundacionales y por la geografía (Pallarés et ál., 2020, p. 276) y acogen distintas dinámicas en función de los requerimientos colectivos, el modo de habitar y la cultura local.

En la evolución del espacio público se observan los cambios en las demandas, deseos y expectativas de la sociedad, estructuralmente son el escenario para la realización de dinámicas colectivas que suelen estar caracterizadas por aspectos políticos, económicos, sociales y culturales, que varían en el tiempo dependiendo de los modos de organización y la tecnología disponible. El espacio público es de uso común y acceso libre, lo que lo instala como lugar para el encuentro entre habitantes y usuarios de un mismo territorio, agregando a las primarias necesidades de desplazamiento el intercambio, la socialización y la recreación, funciones que evolucionaron debido al desarrollo tecnológico y a la disponibilidad de recursos, promoviendo una permanente adaptación de las estructuras habitualmente identificadas desde la observación de los usuarios y producidas por las instituciones de administración, cuya misión es asegurar a la comunidad el libre acceso a los bienes públicos y la posibilidad de relacionarse desde el anonimato, generando integración por objetivos (Schalk, 2007, p. 26).

Para las ciencias sociales es el lugar de encuentro en el que se comparten las diferencias desde el dialogo, es el lugar donde todos pueden ser vistos y oídos (Arendt, 1993, p. 59), sociológicamente es el espacio de uso público (Schlak, 2007, p. 25). Legalmente es de propiedad pública, pertenece al Estado y en la legislación chilena se describe como “bien nacional de uso público”. Formalmente son espacios abiertos e involucran distintas morfologías tales como calle, plaza y parque, son transversales respecto de sus atributos y satisfacen las necesidades colectivas (Ghel, 2014, p. 7).

La habilitación de los espacios públicos es contextual a los tiempos y en la producción incorporan medios, recursos y técnicas destinadas a facilitar y asegurar el uso, considerando las pre existencias y las aportaciones locales, escenario para el arte urbano que originalmente de manera espontánea ocupó los paramentos verticales que delimitan los espacios públicos para instalar su mensaje, consiguiendo como sub producto la caracterización de los lugares desde la impronta gráfica, estrategia que actualmente se utiliza para distintos fines, teniendo como norte incorporar el arte al espacio público independiente del promotor (Ver Figura 1). Desde la frontera pública destacar el caso del Centro Histórico de La Habana que instala en el frente de edificaciones en restauración reproducciones de la fachada original, también mencionar el Centro Histórico de Quito, en que los muros de espacios residuales son ornamentados con gráficas que recuerdan aspectos y símbolos de la cultura local. En el sector privado la oferta de arte urbano es diversa, abarca desde la denuncia social hasta la publicidad, instalándose sobre fachadas ciegas, muros residuales o en los que definen espacios públicos (Santiago), en todos los casos las obras son visibles desde el espacio público independiente del lugar de instalación, evidenciando el aporte del arte urbano a la caracterización que transforma a los lugares como únicos.

El arte urbano ocupa planos residuales y los reinstala en un acto de comunicación gráfica utilizando recursos y estrategias de diseño que promueven una habilitación integral que construye espacialidad, genera identidad y se transforma en marca para el territorio. En Santiago de Chile la trasformación de la calle Bandera en “Paseo Bandera” fue consecuencia de una situación coyuntural al desarrollo de la ciudad. Fue una instalación temporal de 3.300 m^2 de vivencias artísticas y mobiliario urbano que después de dieciocho meses se transformó en permanente, ampliándose a poco más de 10.000 m^2 agregando usos y relevando el aporte que entregó a la ciudad la ocupación de las superficies que el entorno proveyó.

Figura 1. Intervenciones de arte urbano en el espacio público. La Habana 2010, Quito 2015, Santiago 2020, Santiago 2020. Fuente: Los autores

Objetivos y método

Esta comunicación es producto de la investigación “Identificación del efecto de la ley de aportes al espacio público en la producción de mitigaciones destinadas a superar las externalidades de la densificación’’ realizada entre el 2018 y el 2020, financiada por el Ministerio de Vivienda y Urbanismo de la República de Chile y tuvo como objetivo principal analizar las oportunidades para el desarrollo de las ciudades chilenas que reportará la aplicación de la ley 20.954 (de aportes al espacio público) destinada a generar un sistema de contribuciones que remedien los efectos de la densificación y orienten la producción de infraestructura para la movilidad y el espacio público.

El análisis de atributos y carencias del espacio público y la búsqueda de opciones y estrategias que permita superarlos permitió explorar el aporte de distintas estrategias de gestión y modos de producción, que han permitido instalar experiencias singulares a fin de proyectarlas en distintos escenarios. Los casos analizados fueron observados desde la perspectiva del producto, para luego identificar la contribución que generaron, para lo cual se catastraron los tipos de intervenciones, describiendo áreas de aplicación, objetivos y temporalidad, lo que permitió relevar las consecuencias de los modos de ocupación y sus efectos, utilizando indicadores definidos por organismos e instituciones de administración y gestión del territorio. Se usaron informes y reportes del Ministerio de Transporte y Telecomunicaciones, la Intendencia de la Región Metropolitana de Santiago, la Municipalidad de Santiago, la Subsecretaria de Prevención del Delito y la Cámara de Comercio, instituciones que desde sus competencias evaluaron el impacto de la intervención y promovieron la permanencia y consolidación.

Resultados

El proyecto de habilitación temporal de la calle Bandera fue desarrollado por Estudio Victoria integrado por el muralista Dasic Fernández, el galerista Esteban Barrera, el arquitecto Juan Carlos López y el constructor Luis Romero, el mandante fue la Ilustre Municipalidad de Santiago y la Intendencia de la Región Metropolitana. El objetivo fue dotar al sector de instalaciones que facilitaran el desplazamiento peatonal y superaran el deterioro generado por las obras de expansión del ferrocarril subterráneo que habían provocado la suspensión del tránsito vehicular que conectaba la zona sur con la zona norte del centro de la ciudad.

La superficie involucrada fue de 3.300 m^2 y se extendió por la calle Bandera entre las calles Moneda y Compañía. El proyecto y la ejecución fue realizado en el año 2017, en diciembre del año 2018 fue declarado paseo peatonal permanente y posteriormente se realizó una segunda etapa que incorporó el tramo comprendido entre la calle Moneda y el paso bajo nivel de la Avda. Libertador Bernardo O'Higgins totalizando poco más de 10.000 m^2. La obra obtuvo el Premio de la Ciudad Benjamín Vicuña Mackenna 2018 en la categoría Proyecto Urbano Público.

El espacio utilizado fue el definido por las líneas oficiales de edificación, incluyó la calzada del viario y sus aceras, superficie sobre las que se dibujaron sinuosos trazados lineales que acompañan el recorrido, y eventualmente se elevan transformándose en volúmenes que acogen mobiliario para el descanso, la recreación y el trabajo, además se incorporaron estructuras para la información y el control. Fue una intervención de "urbanismo táctico" de bajo costo de inversión, destinada a lograr cambios que faciliten la cohesión social a través de acciones específicas que irradian al entorno mejorando el sector, es una estrategia de intervención que Lerner (2014) clasificó como "acupuntura urbana" y que según Ghel (2006) humanizan el espacio urbano, fusionando funcionalidad y estética (Monclús, 1995, p.95), desde la oferta de oportunidades definidas por formas y colores que acogen necesidades colectivas.

Figura 2. Antes y después de la intervención en la calle Bandera. Fuente: Google Earth 2012 y 2019

Figura 3. Imágenes de la intervención en el Paseo Bandera. Fuente: Autores. 2019

Figura 4. Segunda etapa de la intervención en el Paseo Bandera. Fuente: Autores. 2020

Conclusiones

El Paseo Bandera fue consecuencia de una intervención de arte urbano que instaló una opción de intermediación social utilizando medios y estrategias que desde el arte, la arquitectura y el diseño interpretaron los deseos y expectativas de los ciudadanos, las características del espacio físico y las huellas culturales, promoviendo un conjunto de acciones estéticas destinadas a desencadenar mecanismos sociales e individuales de apropiación del espacio que aportan a la coproducción del sentido de lugar.

Las intervenciones artísticas en el espacio público son activadoras de cambios en las dinámicas sociales y culturales, favorecen los hábitos colectivos y la interacción social enriqueciendo la forma de vida de las comunidades (González, *et al*., 2017, p. 299), situación observada en la habilitación del Paseo Bandera que se transformó en hito de la ciudad de Santiago, cuidado y respetado por sus ciudadanos, visitado por los turistas y publicado en múltiples plataformas, validando la tesis de que el arte urbano puede constituirse en soporte para el espacio público en la medida en que desde su impronta gráfica y comunicacional logre interpretar los deseos de los usuarios y de la comunidad en su conjunto.

Referencias

Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona. Paidós.

Ghel, I. (2006). *La humanización del espacio urbano. La vida social entre los edificios*. Barcelona. Reverté, S.A.

Ghel J. (2014). *Ciudades para la gente*. Buenos Aires. Infinito.

González, C., Gómez-Isla, J., Del Rio, V., Santamaría, A. (2017). El papel del arte contemporáneo en la dinamización social del entrono urbano. Un estudio de caso: El barrio del Oeste en Salamanca. *Arte, Individuo y sociedad, 29*(2), 299-315. [Fecha de Consulta: 10-03-2020]. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513554412007

Lerner, J. (2014). *Urban Acupunture*. Washington: Island Press

Monclús, F., (1995). Arte urbano y estudios histórico-urbanístico: tradiciones, ciclos y recuperaciones. *3ZU Revista d'arquitectura, Núm. 4*, [Fecha de Consulta: 10-03-2020]. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2186933

Pallarés, M., Pallarés M.E., Lou J. Ch., (2020). Arte Urbano: Aporte a la construcción de espacio público. *TSANTSA*., (9), 275-287.

Schlak, E. (2007). Espacio público. *ARQ*. (65), 25-27.

The failure of music education in compulsory education: possible causes and solutions

Rafael Villanueva Liñán
Universidad de Alcalá de Henares, España

Abstract
Musicality is something innate. The importance of music in our society is evident, in addition to its cultural value, for being an important vehicle of expression, for its ability to generate feelings and passions, for its value as a means of entertainment, for being an engine of social change, for being an important source of economic income and for its therapeutic value, among others. We observe, however, that the trend in recent years is to reduce the number of teaching hours in Primary and to make their study optional in Secondary Education. This paper aims to reflect on the reason for this progressive disappearance of musical education. One of the reasons we point out is the lack of visible results in our students and this is due, not so much to how has been taught, but what has been taught. Our theory is that we are not really teaching music in music lessons, that more importance is given to extramusical activities than to instrumental and compositional practice, and that there are methodological alternatives.

Keywords: musicality, musical tuition, instrumental practice.

El fracaso de la educación musical en la enseñanza obligatoria: posibles causas y soluciones

Resumen
La musicalidad es algo innato. La importancia de la música en nuestra sociedad se evidencia, además de por su valor cultural, por ser un importante vehículo de expresión, por su capacidad de generar sentimientos y pasiones, por su valor como medio de entretenimiento, por ser un motor de cambio social, por ser una importante fuente de ingresos económicos y por su valor terapéutico entre otros.Observamos, sin embargo, que la tendencia en los últimos años es a recortar el número de horas lectivas en la Enseñanza Primaria y a que desaparezca la obligatoriedad de su estudio en la Enseñanza Secundaria. En esta ponencia se pretende reflexionar sobre el porqué de esta progresiva desaparición de la enseñanza musical. Una de las razones que apuntamos es la falta de resultados visibles en nuestros alumnos y esto se debe, no tanto a cómo se ha enseñado, sino a qué se ha enseñado. Nuestra teoría es que no estamos enseñando realmente música en las clases de música, que se concede más importancia a actividades extramusicales que a la práctica instrumental y compositiva y que existen alternativas metodológicas.

Palabras clave: musicalidad, educación musical, práctica instrumental.

Introducción

En esta ponencia quiero compartir algunas reflexiones sobre el presente y el futuro de la educación musical en la enseñanza obligatoria. En la figura 1, que nos sirve de introducción al tema, podemos ver como en una interpretación de la Sinfonía de los Juguetes, paradójicamente son los alumnos de un colegio los que tocan los instrumentos de la orquesta mientras que los estudiantes de magisterio de la mención de música, futuros maestros, son los que tocan los juguetes.

Figura 1. Alumnos *de magisterio y de colegio interpretando la Sinfonía de los juguetes*

Importancia de la música en la sociedad

Estudios neurológicos y antropológicos demuestran que la musicalidad es algo innato y consustancial al ser humano. Como podemos ver en las figuras 2 y 3, los hallazgos relacionados con la música se remontan a tiempos remotos: se han encontrado instrumentos musicales de cuarenta mil años de antigüedad y escrituras musicales de hace dos mil trescientos años.

Figura 2. Flauta del paleolítico
Fuente:José-Manuel Benito Álvarez, CC BY-SA 2.5
https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=3900701

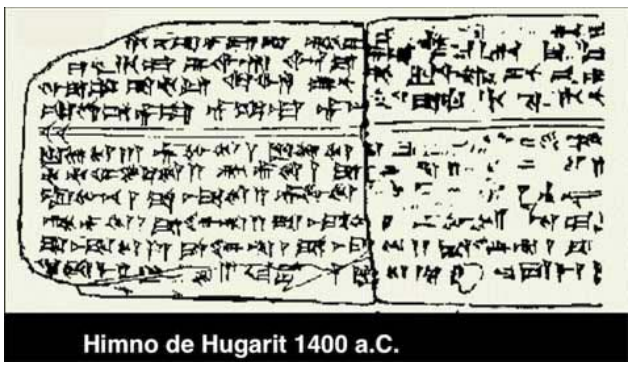


Figura 3. El Himno de Ugarit (1400 a. C.)
Fuente: autor desconocido – https://web.archive.org/web/20061129004621/
http://www.na tionwide.net/%7Eamaranth/hurrian.htm
Public Domain: https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=6995883

Darwin, en su viaje alrededor del mundo, se sorprendió de que en todos los pueblos que visitó, por muy aislados social y geográficamente que estuvieran, existiera música y pensó por tanto que la musicalidad debería suponer algún tipo de ventaja evolutiva como por ejemplo fomentar la cohesión social o formar parte del cortejo sexual. Algunos antropólogos plantean la hipótesis de que la música pudiera ser un protolenguaje, anterior al lenguaje articulado.

Además de su evidente importancia cultural, la capacidad de la música de provocar emociones ha sido utilizada por las religiones para el adoctrinamiento y por los políticos para alentar a los soldados al combate.

Figura 4. “Liderando un ataque”

Fuente: De loki11 - Le patriote Illustré, Dominio público
https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=8147861

Su indudable capacidad de entretener convierte a la música en la actividad cultural de ocio más frecuente, como se puede apreciar en la figura 5.

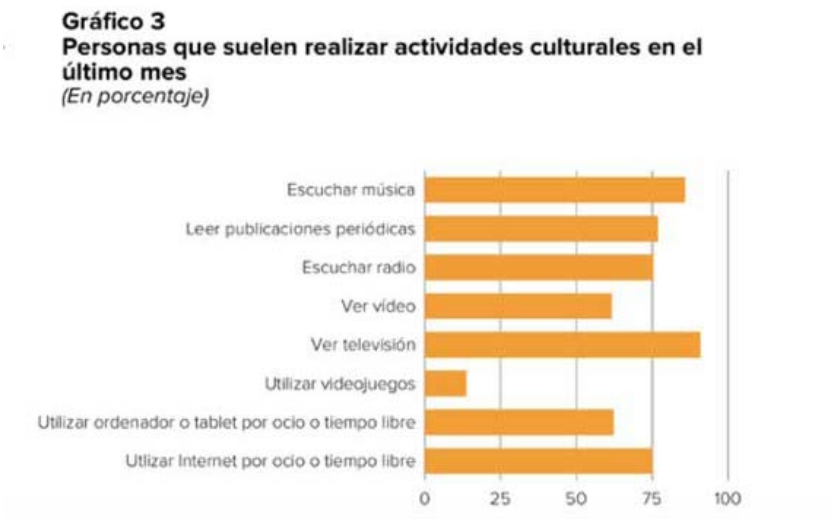


Figura 5. Personas que suelen realizar actividades culturales en el último mes (en porcentaje)

Fuente: Ministerio de Cultura y Deporte (2019)

De ahí que la música sea una importante fuente de ingresos económicos. Resulta chocante que, pese a este extraordinario interés por la música –y según la misma fuente– solo un 9,6 % de los encuestados tocan un instrumento. No podemos olvidar la importancia de la música como motor de cambio social, claro ejemplo de ello es el sistema de jóvenes orquestas de Venezuela ni tampoco las cada vez más conocidas propiedades terapéuticas de la música.

El fracaso de la educación musical en la enseñanza obligatoria

Dada la importancia de la música a todos estos niveles es lógico pensar que debería ocupar un lugar importante en la educación. La reforma educativa de 1990 en España reguló la enseñanza musical a todos los niveles: conservatorios, escuelas de música enseñanza obligatoria y centros integrados. Treinta años después muchos observamos una falta de resultados visibles: los alumnos finalizan su etapa escolar sin saber apenas música. La reducción a la mitad de horas de enseñanza musical en Educación Primaria y su opcionalidad en la Enseñanza Secundaria no creemos que sean la causa sino más bien la consecuencia de esta falta de logros musicales constatables.

Ante esta situación nos deberíamos preguntar en qué estamos fallando – si es que aceptamos que estamos fallando en algo– y la respuesta dependerá del concepto que tengamos de lo que es saber música. Cualquier persona profana en la materia entiende que una persona que sabe música es alguien que sabe tocar un instrumento o cantar, y que sabe componer, amén obviamente de entender y disfrutar de lo que escucha. Resultan esclarecedoras en este sentido las palabras de Mills (2005):

> Esto significa que actividades de clase como mirar a un violín, mirar a un dibujo de un violín, dibujar un violín, aprender a deletrear la palabra 'violín', o aprender que el gran compositor de música para violín J. S. Bach tuvo 12 hijos o que los violines tienen cuatro cuerdas no son experiencias musicales (p.2).

Al igual que las de Frohelich (2011):

> Tomemos, por ejemplo, la respuesta de un alumno de segundo curso cuando, preguntado acerca de qué hacía en la clase de música contestó: "no estamos haciendo música, estamos haciendo ta-ti-tis". Obviamente en manos de un maestro ferviente partidario del método Kodaly, ese niño (todavía) no había establecido la conexión entre la música presente en su cabeza y lo que sucedía en clase (p.63).

Otra pregunta que nos debemos plantear es ¿por qué aprender música? Aquí nos encontramos con dos opciones que no deberían ser incompatibles: una de ellas es por su valor "instrumental", es decir la música propicia otras competencias como las culturales, las sociales, desarrolla las capacidades intelectuales, tiene propiedades terapéuticas, etc.

La otra opción, que parece que a veces se olvida o se mantiene en segundo plano, es porque la música es un medio diferente y único de conocimiento de expresión de disfrute y de percepción de la realidad.

Otra pregunta polémica es ¿quiénes deben ser los responsables de impartir la enseñanza musical en los colegios? ¿Especialistas en música o maestros, a los que como vimos en la figura 1 no se les exigen apenas conocimientos? Esto último es lo que proponían autores como Sanuy y González Sarmiento (1969): "la música, al ser un componente más de la educación integral, ha de estar en manos de la persona encargada de la educación: el maestro" (p.11).

Otra pregunta clave es cuáles deben ser los objetivos y los métodos, es decir qué y cómo queremos enseñar: solo canto y movimiento como proponen autores como Pliego (2002) cuando afirma que "La música en primaria debería ser ante todo canto y movimiento, aspectos que en los conservatorios no se cultivan. […] Las materias de conservatorio (solfeo e instrumento) tienen poco que ver con las necesidades de la música en la enseñanza general".

Lamentablemente, a nuestro parecer, estas polémicas se decantaron por las ideas de los que opinaban que la música en los colegios debería ser diferente a la que se enseña en los conservatorios y se acuñó un concepto, que no aparece como tal en el currículo, que es la “música de colegio”.

Lo que defendemos en esta ponencia es que no debe haber dos músicas diferentes, que los contenidos y objetivos deben ser similares –aunque a diferente escala– y que lo que debe variar es la diferente velocidad de aprendizaje y los diferentes grados de consecución de esos objetivos.

La enseñanza instrumental grupal como vehículo de aprendizaje

Este tipo de enseñanza se lleva aplicando en Estados Unidos desde hace más de cien años y su claro exponente son las bandas y las clases de cuerda. En más de cuarenta mil colegios se desarrolla este tipo de enseñanza y el apoyo económico se debe a los buenos resultados obtenidos.En esta misma línea, el Reino Unido se planteó a principios del siglo XXI una reforma de su sistema educativo musical con el fin de que todos los alumnos tuvieran la posibilidad de aprender a tocar un instrumento. Este programa se denomina *Wider opportunities* y sus características principales son: enseñanza grupal incluyendo la clase completa; gratuita; dentro del horario escolar; colegiada –colaboran músicos profesionales con profesores de aula–; el profesorado recibe formación gratuita y los estilos musicales dependen de la idiosincrasia de cada centro.

El modelo americano de clase de banda se está empezando a impartir en España promovido por la empresa musical Yamaha. En Madrid tenemos varios ejemplos de centros, tanto públicos como privados, que ofrecen la denominada *Yamaha ClassBand.*

Como ventajas de este tipo de metodología de enseñanza podemos decir que con ella se desarrollan, no solo los contenidos instrumentales, sino también el resto de contenidos curriculares; que se fomenta el trabajo cooperativo; que son clases más entretenidas que las individuales y que suplen la falta de estudio en casa. Entre sus posibles inconvenientes: que son menos efectivas que las clases individuales –nuestra experiencia a este respecto, sin ser significativa, nos demuestra lo contrario; que existen diferentes velocidades de aprendizaje –¿en qué otra asignatura no ocurre esto?–; que se necesita un profesorado especializado y que requiere una metodología diferente.Por suerte, esta metodología existe dado su gran desarrollo en otros países y existen materiales, como el que vemos en la figura 6 que facilitan su implementación.

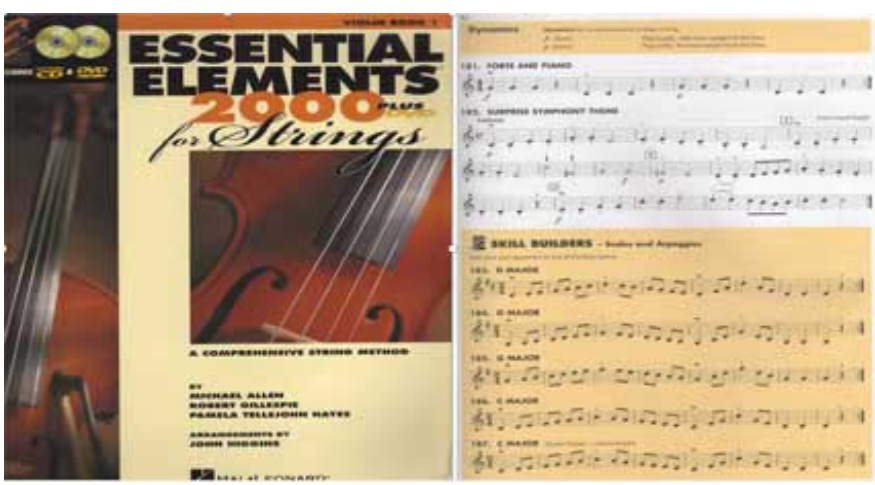


Figura 6. Método para clase grupales de instrumentos de cuerda

En cuanto a qué instrumento enseñar, lo lógico es que sea aquel o aquellos que el maestro o profesor domine. Hasta ahora en las aulas se han utilizado casi exclusivamente los denominados instrumentos Orff, que si bien son de gran utilidad en los niveles iniciales de la enseñanza no resultan atractivos a los alumnos de más edad ni permiten una continuidad con la práctica musical al finalizar el colegio. El currículum no habla específicamente de este tipo de instrumentos y por lo tanto creemos que su continuidad y casi exclusividad en el uso se deben más bien a una inercia educativa. Tampoco es el precio lo que nos debería hacer decantarnos por estos instrumentos ya que, como podemos ver en la tabla 1, resulta más barata una dotación para una clase con instrumentos de cuerda que una dotación de instrumentos Orff.

Tabla 1.

Coste comparativo de instrumentos

	Instrumentos *ClassBand*	Instrumentos de cuerda	Instrumentos Orff
Coste total para una clase de 24 alumnos	30.847 euros	2922 euros	4012 euros
Amortización en diez años por alumno/curso	43 euros	4 euros	5,5 euros

Conclusiones

Los indudables beneficios extra musicales del aprendizaje musical no son fácilmente apreciables y por tanto necesitamos visibilizar resultados musicales si queremos sobrevivir a las próximas reformas educativas. El fomento de la enseñanza instrumental grupal puede ser una buena opción de cambio.

Referencias

Frohelich, H. C. (2011). *Sociología para el profesorado de música. Perspectivas para la práctica*. Barcelona: Graó.

Mills, J. (2005). *Music in the school.* Oxford: Oxford University Press.

Ministerio de Cultura y Deporte (2019). Encuesta de hábitos y prácticas culturales. Recuperado de: https://www.culturaydeporte.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/cultura/mc/ehc/portada.html

Pliego de, V. (2002). La formación del maestro especialista en música. Educación y futuro. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas, 7*, 2002. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2016065

Sanuy, M., González Sarmiento L. (1969). *Orff-Schulwerk . Música para niños.* Madrid: Unión Musical Española.

Villanueva, R. (2014). *La enseñanza musical instrumental en la enseñanza obligatoria: análisis de la situación actual y la clase de cuerda como alternativa al currículo* [Tesis de Ciencias de la Educación, Universidad de Alcalá de Henares]. Recuperado de: https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=361020

Imaginary cartography as dramaturgy. A divergent methodological tool in staging

Rafael Félix Rodríguez Marzo
Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia, España

Abstract
As an exercise that summarizes and exemplifies the focus of the subject Introduction to staging at the Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia, students are asked to carry out an imaginary cartography. Taking as a model the contemporary artistic creations from the concept of map, and making banner of the notion of rhizome, it is proposed as a bidirectional exploration towards scenic creation and towards the own subjectivity. The notion of staging is reinvented through a visual symbolic representation that can be constituted as a true dramaturgy, guide or trigger of a creation process. Immersion in the unknown, of uncertain outcome, which allows each person to decide the degree of risk they wish to assume and, moving away from any convention, establishes contact with procedures of contemporary creation. An attempt to transform the education-research-creation triangle into an integrating sphere generating knowledge and permeable to any interference. A vindication of the academy as a space for educational and creative innovation.

Keywords: imaginary cartography, dramaturgy, staging, dramatic art.

La cartografía imaginaria como dramaturgia. Una herramienta metodológica divergente en escenificación

Resumen
Como ejercicio que resume y ejemplifica el enfoque de la asignatura *Introducción a la escenificación* en la Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia, se plantea al alumnado la realización de una cartografía imaginaria. Tomando como modelo las creaciones artísticas contemporáneas a partir del concepto de mapa, y haciendo bandera de la noción de rizoma, se propone como exploración bidireccional hacia la creación escénica y hacia la propia subjetividad. La noción de escenificación se reinventa a través de una representación simbólica visual que puede constituirse como una verdadera dramaturgia, guía o detonante de un proceso de creación. Inmersión en lo desconocido, de resultado incierto, que permite a cada persona decidir el grado de riesgo que desea asumir y, alejándose de toda convención, pone en contacto con procedimientos de la creación contemporánea. Un intento de que el triángulo formación-investigación-creación, se transforme en una esfera integradora, generadora de conocimiento y permeable a cualquier interferencia. Una reivindicación de la academia como espacio de innovación educativa y creativa.

Palabras clave: cartografía imaginaria, dramaturgia, escenificación, arte dramático.

Introducción

Si aceptamos, con Agustina Aragón, que hoy «la práctica escénica no puede entenderse sin la práctica investigativa» (2014, p.166), tampoco podremos entender la práctica formativa, sin una indagación permanente. En sintonía con el proceso de disolución de fronteras entre las artes que caracteriza la creación artística contemporánea, la relación entre formación, investigación y creación se abre a ser reformulada sin límite alguno. La redefinición de estos términos y su interpenetración, ha sido abordada en numerosas ocasiones y la experiencia que comunicamos se reconoce en el cruce de algunas de ellas. Van Heusden y Gielen señalan que lo específico artístico deriva de la consciencia imaginativa que le agrega a la vida, consciencia que se manifiesta a través de «cosas» que pueden ser obras artísticas, pero también acontecimientos y experiencias de indagación (Calderón y Hernández, 2019, pp.11-12). Y en otro momento, en relación a los «lugares anómalos» de aprendizaje que reclama Ellsworth, los mismos autores apuntan que «si miramos fuera de las prácticas y los discursos educativos dominantes, de aquellos que nos parecen «normales», «naturalmente educativos», exploraremos en el conocimiento algo más que lo ya sabido, y el aprendizaje será algo más que una experiencia ya vivida» (p.70). Y para concluir esta breve mención, un último trazo: «El aprendizaje no está subordinado a figuras como el maestro, profesor ni sujeto alguno. El aprendizaje es siempre múltiple, rizomático, y no puede derivarse de una voz predominante, pues tiene lugar en *polifonía*» (p.70)

Inspirados en este espíritu, encaramos la docencia de *Introducción a la escenificación* en la Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia. Su propio título indica que se trata de un primer acercamiento al concepto y los procedimientos de la puesta en escena (para una descripción de sus contenidos y la forma en que la desarrollamos puede consultarse el artículo *La creatividad del alumnado como plataforma de contenidos en las enseñanzas superiores de arte dramático*, presentado en esta misma Conferencia). La metodología de la asignatura se apoya fundamentalmente en la ideación de propuestas escénicas, en las que el alumnado, desde un punto de partida establecido, puede imaginar con absoluta libertad sin atenerse a norma o convención alguna. Y como conclusión se propone una actividad que supone una indagación personal en la esencia de la materia tratada, una reinvención de la escenificación.

Descripción

El ejercicio comienza en una de las primeras sesiones con la entrega al alumnado de una lista de términos: acción, actor, atrezzo, caracterización, códigos, cuerpo, escenografía, espacio de la representación, espacio del público, espacio escénico, espacio sonoro, espacio teatral, espectador, estructura, fábula, gesto, idea, iluminación, imagen, mímica, movimiento, música, objetivo, objeto, palabra, personaje, público, ritmo, teatralidad, tiempo, tesis, texto, tono, vestuario, voz. Su presentación en orden alfabético intenta evitar cualquier jerarquización. No se acompaña con ninguna definición, tan solo se indica que por estos y otros términos se transitará de forma explícita o implícita, que no es un inventario completo, cerrado ni permanente, y que se ofrece como un punto de partida sobre el que intervenir a voluntad: ampliando, restando, deformando, reestructurando, interfiriendo, determinando, dibujando, relacionando, informando, fundiendo, proyectando, asociando, subvirtiendo... La única información que se añade es que al final de la asignatura deberán proponer una serie de términos y establecer una relación entre ellos. Normalmente llueven las preguntas, porque nadie tiene claro qué es lo que hay o habrá que hacer, pero se trata justamente de eso, que al empezar no sepamos como vamos a acabar, que lo inesperado pueda sorprendernos.

Luego, durante tres meses se suceden propuestas y descubrimientos, se idean creaciones, se visionan espectáculos y realizaciones escénicas de muy diversos tipos, se investigan conceptos y paradigmas… y todos se olvidan del asunto. Este detalle es esencial. Y de pronto, se plantea el ejercicio: hay que representar la escenificación a través una cartografía imaginaria. Pueden utilizar los términos de aquel listado o los que deseen, insertándolos en una imagen, en una forma, en una secuencia, configurándolos o relacionándolos a partir de ella, situándolos en una estructura visual que los abra, que los convierta en una topografía singular. Pueden utilizar cualquier material y cualquier procedimiento: dibujo, fotografía, collage, vídeo… No habrá que exlicarla y no tiene por qué entenderse, ni siquiera por ellos mismos. Es más, se les invita a que se dejen sorprender y a que nos sorprendan.

¿Cartografía?

Antes de convertirse en una herramienta utilitaria de conocimiento geográfico, el mapa ya daba cuenta de una visión conceptual de la realidad aludida, estableciendo relaciones simbólicas entre los territorios y las formas a través de las cuales se nombraban. Ese uso atraviesa la historia de la cartografía, entra en el arte de la mano de los surrealistas y se expande con la psicogeografía situacionista, fascinando a los artistas contemporáneos por sus posibilidades expresivas (Barrera, 2015, p.166). El mapa expande las posibilidades de interpretación ¿interacción? con la realidad al proponer una representación subjetiva de ella: «El mapa es productor de sentido, un sistema significante donde la experiencia subjetiva de lo real se traduce a un código simbólico, a un lenguaje. Lo real a representar en un mapa es el territorio. La interpretación intersubjetiva entre el cartógrafo y las narrativas urbanas es el imaginario» (Valencia en Rodríguez, 2014, p.39). Apliquémoslo al territorio de la creación escénica y al imaginario de la escenificación, destacando, además su bidireccionalidad, pues «Los mapas revelan al artista contemporáneo como explorador del mundo y de sí mismo. El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede estar roto, alterado, o adaptarse a diferentes montajes, […] Puede dibujarse en una pared, concebirse como una obra de arte, construirse como una acción política o como una meditación» (Deleuze y Guattari en Barrera, 2015, p.6*).* Esta flexibilidad, esta capacidad de mutación, de transformación continua es consustancial al pensamiento artístico y la creación escénica: «Los mapas son representaciones de realidades psicológicas, emocionales, políticas, domésticas, privadas, públicas, personales, globales… […] Un mapa puede estar hecho de papel, pero también puede ser un pensamiento, puede ser tan breve como una deducción rápida o puede tener el poder para barrer una civilización entera. […] puede representar nuestro mundo, nuestra ciudad, nuestra casa, nuestras percepciones o nuestros pensamientos» (Vaz en Pérez, 2008, p.37).

Desde estos conceptos, la representación del mundo puede convertirse en la representación de una dramaturgia. ¿Y si siguiendo la estela de los mapas psicogeográficos de Guy Debord, planteamos la creación de cartografías psicodramatúrgicas? Si la dramaturgia propone las bases sobre las que se organiza y desarrolla la escenificación, resulta seductora la idea de generarla a partir de una cartografía imaginaria. ¿Seguimos pensando que «el fin último de la dramaturgia es representar el mundo» (Pavis, 2008, p.149), o hace falta un salto en el vacío? Tampoco estamos inventando nada, Fischer-Lichte (Estética de lo performativo), Lehmann (Teatro posdramático), J. A. Sánchez (El teatro en el campo expandido, etc.) y muchos otros, tiempo ha que han iluminado el camino en el campo de la reflexión, y una pléyade de creadores y compañías en el de la creación (permítasenos aquí recomendar *Dirty Room*, de Juan Domínguez y Victoria Pérez Royo (eds.), una inspiradora crónica de un proyecto escénico entendida como una *experiencia de imaginación*). Pero el alumnado, en muchos casos, sigue llegando a la academia con una concepción muy convencional de la creación escénica que lleva a la incomprensión o al rechazo de la creación contemporánea. Una situación que no siempre ha cambiado tras cuatro años de formación.

Esta cuestión nos lleva de nuevo a la reflexión con la que comenzamos el artículo. La investigación, en nuestros centros, no puede limitarse a una actividad curricular de los docentes, debe entrar en el aula y formar parte del día a día del alumnado. Formarse investigando, para crear investigando. Y esa investigación puede incorporar herramientas de cualquier campo del saber. Como señalan Calderón y Hernández, «distintos métodos artísticos también pueden ser utilizados como estrategias de investigación. Un ejemplo es el dibujo […] que permite la formalización de pensamientos abstractos y la composición de imágenes que materializan relaciones sociales o epistemológicas […] [un] proceso artístico ontoepistemológico, que puede actuar como bisagra para vincular la singularidad de un encuentro con teorías o reflexiones más amplias dentro y fuera del campo artístico» (2019, p.46).

En clase, para abordar la cartografía repetimos como un mantra la exhortación de Deleuze y Guattari que nos ha guiado todo el tiempo: «Haced rizoma y no raíz» (1977, p.60). Laten términos y conceptos, pero todas las experiencias y reflexiones, todas las sensaciones, dudas, alucinaciones, conversaciones, deseos, emociones, encuentros y sorpresas que han experimentado a lo largo de la asignatura, tanto en el aula como fuera de ella, entran en juego con fuerza, porque aprender lo que es la escenificación es investigar lo que puede ser.

Hay quien acompaña una explicación y quien no. En los ejemplos que se presentan a continuación se muestra solo la imagen para propiciar un diálogo libre con la propuesta. Cómo continuar hacia un proceso de creación escénica es un excitante viaje hacia una *terra incognita*.

Figura 1. Cartografías imaginarias sobre la escenificación de los alumnos Luis Peset, Carlos Gómez, Sofía Jover, Diego Ramírez, Marco Tárraga, Sònia Alejo, Sandra Picazo y Carmen Godoy

Conclusiones

La cartografía imaginaria, desde la posibilidad que nos ofrece de materializar procesos mentales y percepciones visuales sin el condicionamiento de la viabilidad o de las convenciones escénicas, puede convertirse en una sugestiva herramienta metodológica para abordar los procesos contemporáneos de creación escénica.

Los centros de formación y los docentes de artes escénicas tenemos la responsabilidad de mostrar al alumnado la complejidad de la creación actual e invitarlo a ser protagonista, a reinventar los modos y las formas de una escena que está por concebir.

Agradecimientos

A todo el alumnado que compartiendo su imaginario personal ha contribuido a expandir nuestros horizontes.

Referencias

Aragón Pividal, 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*, 165-204. Disponible en http://anagnorisis.es/pdfs/num10.pdf

Barrera Benjumea, M. A. (2015). *Cartografías disidentes. Fenomenologías urbanas, mapas y transgresión artística*. Monleón Pradas, E. E. dir. Tesis. Universitat Politècnica de València. Disponible en http://hdl.handle.net/10251/62586

Calderón García, N., Hernández y Hernández, F. (2019). *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Octaedro.

Deleuze, G., Guattari, F. (1977). Rizoma (Introducción). Pre-Textos.

Pavis, P. (2008). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Paidós Ibérica.

Pérez Royo, V. (ed., trad.) (2008). *¡A bailar a la calle!: Danza contemporánea, espacio público y arquitectura*. Universidad de Salamanca.

Rodríguez Rodríguez, C. M. (2014). Imaginarios y cartografías urbanas: la ciudad de Tunja como caso de estudio. *Iconofacto* [en línea]. Universidad Pontificia Bolivariana. 10, nº 14, pp. 35-50. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?-codigo=5204308

"I want to BE" Project: a choreographic process - poetics of difference

Elisabete Monteiro[1], Joana Santos[2], Patrícia Macedo[2], Paula Lebre[1]

[1]Department of Education, Social Sciences and Humanities, Faculty of Human Kinetics, Lisbon University & Institute of Ethnomusicology, INET-MD - Dance Studies Group, Portugal
[2]Movimento DansasAparte-CERCIMA, Portugal

Abstract

This paper describes an inclusive dance Project *" want to Be""* conducted in an inclusive dance company, "*DansaArtes"*, which is based in a non-profitable organization, Cooperativa de Educação, Reabilitação, Capacitação e Inclusão de Montijo e Alcochete who´s main mission is being a mediator for inclusion and social change, empowering people with disabilities in their diversity and plurality to exercise the rights, undertaken in collaboration with the Dance Studies Group from the Institute for Ethnomusicology, he Faculty of Human Kinetics, Lisbon University, Portugal. This paper aims to describe the Project that involved 24 dancers with and without disabilities, aged between 14 and 50 years old, during 6 months, and its underlying conceptual framework of the choreographic creative process, which values creativity, diversity, artistry, sense of belonging, defined as a *"poetics of difference"*. Based on Laban concepts, DanceAbility techniques and composition principles, the selection of movement vocabulary was generated from structured improvisations and *"what-if scenarios*".

Keywords: dance, inclusive dance, choreographic process.

***"I want to BE"* Project: a choreographic process for a poetics of difference**

Resumen

Este artículo describe un proyecto de danza inclusiva 'Quiero Ser' realizado en una compañía de danza inclusiva, DansaArtes, con sede en una organización no lucrativa, Cooperativa de Educação, Reabilitação, Capacitação e Inclusão de Montijo e Alcochete cuya misión principal es ser mediador para la inclusión y el cambio social, empoderando a las personas en su diversidad y pluralidad para ejercer los derechos de las personas con discapacidad. Realizado en colaboración con el Instituto de Etnomusicología-Grupo de estudios de Danza, Facultad de Motricidad Humana, de la Universidad de Lisboa, Portugal. Este trabajo tiene como objetivo describir el Proyecto que involucró a 24 bailarines con y sin discapacidad, con edades comprendidas entre los 14 y los 50 años, durante 6 meses, y su marco conceptual subyacente del proceso creativo coreográfico, que valora la creatividad, la diversidad, el arte, el sentido de pertenencia, definido como una "*poética de la diferencia".* Basado en conceptos de Labán, técnicas de DanceAbility y principios de composición, la selección de vocabulario de movimiento se generó a partir de improvisaciones estructuradas y escenarios de *"qué pasaría si".*

Palabras clave: danza, danza inclusiva, proceso coreográfico.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introduction

Disability in the contemporary western society is often seen as a disempowering experience, although the growing movement towards inclusion has changed such perspective. Misconceptions also pervades the field of the arts, namely in dance where often disability is associated to “non aceptable” bodies or the participation only focused under a therapeutic focus. Thus, encouraging artistic opportunities for all individuals, without exception, and providing necessary supports and measures for full participation in the arts, incuding in dance, are essential (ANACED, 2015). Artistic expression, allows to explore creativity, affirming and recognizing what is unique in each individual (ANACED, 2015). Inclusive dance practices, with various denominations such as disabled/disability dance (Whatley, Harmon & Waelde, 2014; Charnley, 2011) integrated dance (Zitomer, 2013; Charnley, 2011) or mixed ability dance (Zitomer, 2013), brings the idea that dance can be for all; involving both those with and without disabilites, and that diversity of dancing bodies are desirable. Although inclusive dance practices exist, new opportunities are necessary (Amoedo, Lebre & Monteiro, 2012), in order that artistic creations are recognized, valued it is essential to explore how the creative process takes place. The opportunity to choreograph for diverse and unique groups is a challenge for the choreographer, but also is an opportunity to open views of moving bodies, and how an invitation for action can be provided with a balance between adaptability (interaction between the person and the practical context) and variability (spatial, temporal, instrumental and human).

The Project “*I want to BE”*, aimed at developing an artistic dance creation and a performative process with dancers with and without disabilities, exploring the possibilities to stimulate creativity under a choreographic process. The purpose of this research was to describe the process developed.

Figure 1. Want to BE Opening day performance (2018). Photo by Eduardo Martins

Methodology

The Project Participants

I Want to BE Project was developed by an Inclusive Dance Company, “Movimento DansasAparte” belonging to CERCIMA a nonprofit, non-governmental organization. The inclusive dance company “Movimento DansasAparte”created in 2005 had the initial purpose of providing therapy through movement and danc. Since 2012 the main goals have been focused on artistic production in dance through: the exploration of possibilities of different bodies in space, time and with the interaction among partici-

pants; valorization of individual potentialities; stimulation of creativity and improvisation, expecting that through dance, visibility, social inclusion and awareness of artistic competences of individuals with disabilities. Dance is seen as a a vehicle empowering those with disabilities to exercise their rights and citizenship (figure 1). Project “I want to Be “included 24 performers, 15 female, 9 male, 12 with disabilities (with intellectual and developmental disabilities, cerebral palsy, hemiparesis, and autism), with ages from 16 to 50 years old. Previous experience in dance was variable,11 performers had a long experience in Dance, as dancers in this Company for 4 years or more up to 10 years. The remaining performers were 5 students from higher education in Dance, 2 with 15 years’ experience in dance and 3 from psychomotor rehabilitation. The support team included one artistic director, one dance teacher assistant and one choreographer. The final rehearsal was open for the educational community (750 children), and the Opening night (350 audience members).

The Choreographic process

The choreographic, creative process, inspired by several principles which we called the poetics of difference. Regardless of the diverse abilities, performers were constantly invited to discover new ways of using their body and moving themselves through a physical search. Each performer was considered as a ‘Body-producer’, bringing their own material moving through a physical search. Although, the material explored by each performer and the outputs of the group exploration and discovery were continuously used, in order to bring richness and a collaborative sense of ownership of the choreography, Tasking/ Problem solving and improvisation, were the methods used on the whole process. Without necessarily being literal, all performers were invited to materialize a sensitive body with responsiveness to situations and creative stimuli and show them to the other members of the group. A sense of group coherence and acceptance demonstrating the abilities to express and also to observe others with an open mind to diversity of body’s potentials was essential during all the process. It was necessary to give time in terms of memorization, understanding, recognizing and respecting any additional support required by some performers according to their specific needs. Keeping in mind that choreographing is a negotiation with the patterns of how our body is thinking (Burrows, 2010), the process for the construction of the choreography was not entirely consistent with the chronological order of the final choreography. During the choreographic process different stimulus were proposed and explored individually, pairs, small groups or with the entire group through the use of mirroring, touch, text, speech, voice, drawing, objects. Mirroring, refers to possibilities where in pairs, one performer imitates the movement of the other. A dancer makes a movement or gesture and the other tries to do an interpretation of it (figure 2).

Figure 2. Mirroring at rehearsal DansasAparte. Photo by Eduardo Martins

Touch, in pairs one performer follow the movement intention of the other or movement responses are elicited from each other's touch (Follow the Leader), and improvisation from the sensation of the touch of the other (figure 3).

Figure 3. Touch at rehearsal DansasAparte. Photo by Joana Santos

Text/Speec/ Voice/ Drawing -From the starting point of the "I want" choreography, we started the construction of an individual dramaturgical idea from each dancer. Each one was invited to write or express in words what each one wants/desire for him/herself or for the other(s).The performers were then invited to improvise, using the text or words of the other (with different rhythms, melodies, dynamics, emotions). Arm Phrase, an original phrase given by the choreographer to the dancers which along the choreographic process was trialled with change of structure, at the space level, dividing into groups, changing the order in which each gesture begins. Object/Wheelchair, are an invitation to explore challenging movements/actions/postures/gestures (with restrictions in motor, visual, abilities). The dancers (using or not a wheelchair) explored exercises with it. The dancer (I.), who uses a wheelchair in his daily life, explored exercises outside the chair whereas dancer (C.) explored the wheelchair no longer as an assistive device but as an object to explore movement possibilities (figure 4).

Figure 4. Object/wheelchair-at rehearsal DansasAparte. Photo by Joana Santos

Taking in consideration the choreographic process undertaken under this project, we consider this experience as an immersion into a collaboration and a communication process. The communication of sensations, pleasure and displeasure, likes and dislikes printed and (re) known in a body, with a social, political and cultural valence become fundamental. We can say that we are the result of everything we live, the experiences, attitudes, values and affections that were (en) forming our path. This experience in the words of the performers reinforces this perspective. A stated by one performer "It was a sharing"; "I got to know how to adapt and interpret our and others movements"; "The freedom of expression"; "The exploration of my body possibilities in movement". Some difficulties felt in terms of memorization, low periodicity of rehearsals for all the group (only once a week with the choreographer) and the small size of the room for 24 performers.

Conclusions

The most significant value in this choreographic process was the commitment, interest, participation, enthusiasm and quick answers to the stimulus given along the process. Specially the sense of knowing how to be on stage, the presence and artistry was remarkable*. "Poetics of difference"*, why? Although inclusive dance can empower dancers with disabilities by vanishing inequality, in this context disability as shown that it doesn't really matter for both the creative process and the final artistic product.

Free from stereoptypes of fragility and vulnerability and of how a dancer could or should look, we believe dance is a right for every and each body, exploring each potential and diverse body-producer with respect, dignity and artistic value. Removing labels is urgent and this experience with DansasAparte reinforces the idea that we must celebrate and be proud of who we are, our uniqueness, and the singularities we carry. We need each of these 'singular' discourses to potentially honour divergences and celebrate diversity as a poetics of difference.

References

Amoedo, H., Lebre, P., Monteiro, E. (2012). (In)capacidades e (in)sucessos na dança: que direito à diferença. In A. Macara, A. P. Batalha & K. Mortari (Eds.), *Livro de Atas Conferência Internacional Corpos (Im)perfeitos na performance contemporânea* (pp. 143-147). [CD-ROM]. Faculdade de Motricidade Humana.

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*. ANACED.

Burrows, J. (2010). *A Choreographer´s Handbook*. Routledge

Charnley, E. (2011). Towards a new vision of dance. *Animated*. Winter, 25-27.

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). Recuperado de: http://webjcli.org/article/view/370/472

Zitomer, M. (2013). Creating space for every-body in dance education. *Physical and Health Education Journal*, *79*(1), 18-21. 10.18666/PALAESTRA-2015-V29-I4-7180

The altarpiece of the Reserved Chapel of the Monastery of San Isidoro del Campo. Material and ornamental study, an immersive teaching experience in virtual reality

Mª José González López
Universidad de Sevilla, España

Abstract
This contribution presents the results of the research carried out on the altarpiece of the Capilla del Reservado located in the Monastery of San Isidoro del Campo (Santiponce, Seville), the work of the distinguished sculptor Martínez Montañés, around its construction technology and the techniques used in its polychrome ornamentation. For this, the study of it is proposed from two different but complementary perspectives. The first, developed with a conventional methodology that starts from the study in situ to understand the altarpiece in all its aspects –historical, material techniques, etc.-. The second, incorporating the data obtained in the content of a multimedia resource in virtual reality from a 360º image of the Chapel that is also presented in another communication in this congress. The sum of both methodologies is revealed to be particularly useful, not only in the dissemination of cultural assets (until now little approached outside the architectural or archaeological field), but also, it has great profitability at a conservation and training level, due to the ease of access. information and the altarpiece, made available to the user.

Keywords: Altarpiece, technique, polychromy, gilding, ornamentation.

El retablo de la capilla del Reservado del Monasterio de San Isidoro del Campo. Estudio Material y ornamental, una experiencia docente inmersiva en realidad virtual

Resumen
En esta contribución se exponen los resultados de la investigación llevada a cabo en el retablo de la Capilla del Reservado ubicado en el Monasterio de San Isidoro del Campo (Santiponce, Sevilla), obra del insigne escultor Martínez Montañés, en torno a su tecnología constructiva y las técnicas empleadas en su ornamentación polícroma. Para ello, se plantea su estudio desde dos ópticas diferentes pero complementarias. La primera, desarrollada con una metodología convencional que parte del estudio in situ para comprender el retablo en todos sus aspectos –históricos, técnicos materiales, ..etc.-. La segunda, incorporando los datos obtenidos en el contenido de un recurso multimedia en realidad virtual a partir de una imagen en 360º de la Capilla que se presenta también en otra comunicación en este congreso. La suma de ambas metodologías se revelan particularmente útil, no solo en la divulgación de bienes culturales (hasta ahora poco abordado fuera del ámbito arquitectónico o arqueológico), sino que también, tiene una gran rentabilidad a nivel conservativo y formativo, por la facilidad de acceso a la información y al retablo, puesta a disposición del usuario.

Palabras clave: Retablo, técnica, policromía, dorado, ornamentación.

Introducción

El retablo objeto de estudio se encuentra ubicado en el monasterio de San Isidoro del Campo, enclave monumental situado en el término municipal de Santiponce, muy cerca de la ciudad de Sevilla. Este monasterio, fundado en 1301 por Alonso Pérez de Guzmán y María Alonso Coronel en las proximidades de la ciudad romana de Itálica, ha estado vinculado a lo largo de su historia a diversas órdenes religiosas -cistercienses, ermitaños jerónimos y Orden de San Jerónimo-, hecho que ha condicionado en todas las épocas su ornamentación. En la actualidad, es propiedad de la Fundación Casa Álvarez de Toledo y Mencos, aunque su gestión y conservación queda a cargo de la Junta de Andalucía mediante Convenio de colaboración y cesión temporal; hoy día, forma parte de la Red de Espacios Culturales de Andalucía.

El Retablo y la Capilla del Reservado

El retablo que nos ocupa, se encuentra en la Capilla del Reservado situada al fondo de la Sala Capitular, siendo uno de los tres retablos encargados a Martínez Montañés para este Monasterio, tal y como recoge el contrato suscrito con los Jerónimos de 16 de noviembre de 1609. El retablo actual se corresponde con el "… *antiguo Altar de Santa Ana de la Iglesia parroquial al que se incorpora la Virgen con el Niño, St. Ana y S. Joaquín. Este retablo realizado por Martínez Montañés, será trasladado a la capilla del Reservado, siendo reformado, dorado y policromado posiblemente en 1637 …"* (Respaldiza Lama, 2002, p. 254).

A partir de 1636, esta capilla se decora completamente con pinturas murales en paramentos y bóveda y con 6 pinturas sobre tela; además, del retablo de Santa Ana al que añade en cada uno de sus flancos sendos pináculos en madera dorada y policromada para adecuarlo al nuevo espacio arquitectónico. Desde 1988 es, conjuntamente con la capilla, bien de interés cultural –BIC- (BOJA nº 40, 1988, p. 2053), como así se indica en el anexo que acompaña la declaración, que solo contempla la parte original del retablo, es decir la arquitectura, las tres esculturas del primer cuerpo y las tres pinturas del ático, ya que las piezas que lo flanquean, como hemos dicho, son posteriores.

Metodología de estudio

La metodología desarrollada en el estudio de este retablo parte de su conocimiento en profundidad a partir de dos puntos de vistas complementarios. De un lado, el análisis en profundidad de las fuentes disponibles, del estudio de las obras in situ y de la documentación realizada –fotográfica e infográfica-, con objeto de disponer de datos fehacientes que nos permita entender su tecnología constructiva y las técnicas empleadas en su ornamentación polícroma. De otro, incorporando estos datos en un recurso multimedia novedoso, que permite al usuario navegar en realidad virtual por la Capilla del Reservado y por el retablo de forma guiada -activando los marcadores que aportan información sobre cada uno de los bienes- o, de forma libre, que se presenta formando parte de otra comunicación en este congreso. Esta contribución, se concibe como base y complemento a este recurso, aportando los datos necesarios para profundizar en el conocimiento de este retablo y contribuyendo a su difusión dando a conocer uno del bienes culturales más estudiados a nivel histórico y formal de este monasterio, pero más desconocido a nivel material y técnico, como lo es, el retablo de la capilla del Reservado.

Descripción formal e iconográfica

Nos encontramos frente a un excelente retablo de la escuela manierista sevillana de pequeñas dimensiones (3,60 x 3,85 metros de altura) y composición muy simple. Su caja arquitectónica está constituida a nivel horizontal por un pequeño banco, un cuerpo y un ático y, en la vertical, se distribuye en tres calles, dos laterales y una central que discurren hacía el ático, dividiéndolo también en tres. Lo flanquean pináculos piramidales que, si bien no se corresponden estilísticamente con la caja arquitectónica, su ornamentación si es coincidente con la decoración del retablo y con las pinturas murales de la capilla; con las cuales, forman un conjunto.

Dedicado a Santa, Ana en origen, los elementos decorativos que la conforman actualmente quedan compuestos por 3 escultura realizadas en madera policromada y dorada, ubicadas todas ellas en el primer cuerpo. De izquierda a derecha, nos encontramos con Santa Ana, la Virgen con el Niño y S. Joaquín respectivamente. En el ático, podemos ver tres pinturas que representan respectivamente a Santa Paula, San Jerónimo y Santa Eustoquio. Por último, en el banco, nos encontramos en la puerta del Sagrario, al Niño Jesús.

Figura 1. Retablo actual y descripción iconográfica. Autoría, Mª José González López

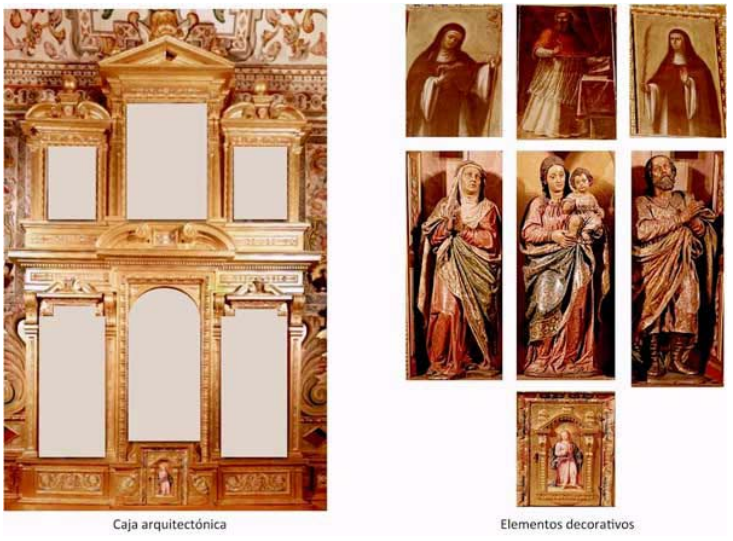


Figura 2. Retablo original y componentes actuales. Autoría, Mª José González López

Técnicas de ejecución

A nivel constructivo el retablo se encentra adosado al muro de la capilla y arriostrado al mismo mediante un sistema de anclaje no visible ni por su anverso, ni por su lateral. La caja arquitectónica es muy sencilla, sus diversos elementos: arcos, entablamento, y pilastras actúan como elementos de sostén y soporte de la estructura, a la vez que como marco de encuadre de las hornacinas, donde se encuentran alojadas las esculturas (primer cuerpo) y las pinturas sobre tela (ático). Su base, se apoya sobre un banco de fábrica, elevado del suelo, para darle altura y así quedar el cuerpo central a la altura del espectador. Realizada en madera tallada, se encuentra aparejada con una carga inerte aglutinada en un medio acuoso, de color blanco, textura lisa y uniforme.

Su superficie se encuentra completamente revestida de pan de oro extendido sobre bol de color rojo, aplicado con la técnica del dorado al agua, uniformemente bruñido para conferirle su característico brillo, sobre el que se ejecutan los distintos motivos pictóricos a pincel con la técnica del temple magro en colores vivos: rosa, azules y blancos. La resolución técnica es muy simple, sin apenas recursos pictóricos ni efectos plásticos, pero de gran calidad y ejecución certera. Los colores se aplican por lo general puros, sin mezclar entre ellos, en su tonalidad original –relleno y medias tintas- reforzados con veladuras de un tono más intenso -áreas de sombra-; matizados con blanco -zonas de luces-, para obtener sutiles degradados con los que conseguir el volumen y, rematados los contornos de las siluetas, con una tonalidad intensa para acentuar los volúmenes –motivos florales, figuras humanas y Niño Jesús de la puerta del Sagrario-.

Los motivos representados son diversos y variados según la zona, así en los fondos de las hornacinas, se distingue un celaje con un sol central del que parten finos rayos de luz y nubes conseguidos con un esgrafiado a base pequeños rayados; mientras que en sus laterales, se detectan motivos florales; éstos también se encuentran en el entablamento que divide el primer cuerpo del ático y en la cenefa que discurre verticalmente entre las molduras de las calles.

En el sagrario, podemos ver un Niño Jesús en la misma gama de colores resuelto con los mismos recursos plásticos y, en las molduras que lo enmarcan, decorada con motivos vegetales, presentan además un esgrafiado a modo de moteado. Las guirnaldas florales representadas en el banco presentan angelitos en su centro, realizados sobre un tono base rosado al que se sobreponen veladuras de un rosa más oscuro para obtener el modelado; su contorno, se refuerza con un silueteado en color rojo para acentuar el volumen; mientras que los motivos florales se resuelve en la misma gama, con los mismos efectos plásticos ya comentados.

Figura 3. Técnicas de ornamentación empleadas en la decoración de la caja arquitectónica.
Autoría, Mª José González López

Las esculturas, realizadas en madera tallada se encuentran aparejadas y doradas con los mismos materiales y técnicas descritos en la caja arquitectónica. Sin embargo, su policromía es muy diferente en calidad, ejecución y técnicas empleadas. Sobre el dorado al agua aplicado en el vestuario, se elaboran los estofados que ornamentan las vestiduras de los personajes al temple magro; las encarnaciones por el contrario, están ejecutadas al óleo en mate (su actual aspecto brillante se debe a un defectuoso barnizado precedente).

La ornamentación de los ropajes es muy rica y variada se detectan, estofado a pincel, ejecutados con un gran virtuosismo; sobre todo, en el manto y cenefa que bordea el manto de la Virgen –motivos florales y ángeles- ejecutados con gran precisión como si de miniaturas se tratasen; picado de lustre, en los punzonados con los que se resaltan los dorados de los pétalos de algunas flores de las vestiduras; esgrafiados con los que se resuelven los motivos de los fondos de los trajes y cenefas: rayado, moteado y líneas discontinuas. Pero sin lugar a dudas, la decoración más destacable por su riqueza, sutileza y maestría en la ejecución, la constituye las aplicaciones en relieves doradas que presentan la figura de la Virgen y el Niño, éstas quedan ubicadas en el pequeño galón dorado que remata la cenefa del manto, el cuello del vestido de la Virgen y en el cinturón del Niño o, en la aplicación, a modo de hilo entorchado, con el que se consiguen los motivos vegetales que nos encontramos en su manto azul, aplicados directamente sobre el estofado y que además, presentan incrustaciones de pedrería (Véase figura nº 4).

La gama cromática es muy uniforme y contrastada en las figuras femeninas, oscila entre los rosas y rojizos de los trajes a los azules de los mantos y las carnaciones rosadas; mientras que en la masculina, las tonalidades en el ropaje son más apagadas y cálidas, rosados y ocres y verdosa en la vuelta del manto, su carnación se presenta más tostada como corresponde a las características del personaje (González-López, 2020, p. 37).

Figura 4. Detalles de las distintas técnicas empleadas en la ornamentación polícroma y carnaciones de las esculturas. Autoría, Mª José González López

Las pinturas del ático, Contrastan por la poca calidad en comparación con las obras escultóricas, las tres pinturas sobre tela, están realizadas al óleo. Las dos laterales, están ejecutadas de una forma muy semejante tanto en la gama cromática empleada, como en la resolución plástica. De mejor factura, es la pintura central, destaca por el fondo oscuro y los rojos de la composición en contraposición con el blanco del alba del S. Jerónimo.

Conclusiones

Los resultados de este trabajo se han centrado, de un lado, en conocer a nivel técnico y material con mayor profundidad uno de los retablos más emblemáticos de la retablística andaluza y de otro, contribuir a su divulgación y conocimiento implementando la información obtenida en un recurso multimedia elaborado ex profeso: *La Capilla del Reservado de San Isidoro del Campo. Una inmersión virtual*, elaborado conjuntamente con investigadores del grupo de investigación que dirijo (Conservación del Patrimonio. Métodos y técnicas) y el Servicio de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla (SAV). En esta investigación se ha pretendido aunar conocimiento e innovación, aplicada a la difusión de este bien, con un objetivo bien delimitado, conocer este retablo y diseñar herramientas que contribuyan a su difusión, suministrando al usuario -especializado, en formación o el público en general-, información básica, pero de calidad, que permita ubicarlo en un contexto histórico, material y técnico determinado, haciéndolo más comprensible, en cualquiera de las situaciones en que se encuentre; desde la contemplación in situ, la navegación por el recurso, o simplemente, leyendo esta contribución.

Referencias

Respaldiza Lama (2002). *San Isidoro del Campo (1301-2002). Fortaleza de la espiritualidad y santuario del poder*. Actas Simposio “San Isidoro del Campo, Junta de Andalucía, Consejería de Cultura (Ed.), pp. 243-261.

Resolución de 26 de abril de 1998. 23 de mayo de 1988. BOJA nº 40, pp. 2053

González-López, M.-J. (2020). Conservación y restauración de encarnaciones polícromas. Síntesis (Ed.).

V.V.A.A. (2021). *La Capilla del Reservado de San Isidoro del Campo. Una inmersión virtual. Recuperado de: https://ra.sav.us.es/index.php/realidad-virtual/135-san-isidoro. DOI: https://doi.org/10.35466/RA2022n5728*

The pedagogical tool box as an artistic object. An experience in the training of Visual Arts teachers

Inês Andrade Marques[1], Constança Vasconcelos[2]

[1] COW – Center for Other Worlds, Instituto de Educação - Universidade Lusófona, Portugal
[2] CeIED – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, Instituto de Educação - Universidade Lusófona, Portugal

Abstract

Pedagogical tool boxes, created in a museum context as a proposal for non-formal education, are increasingly used as didactic resources in various disciplinary areas as an instrument of formal education. This communication specifically addresses the creation of pedagogical bags for the teaching of the arts, commenting on some works carried out by students of the Master's Degree in Visual Arts Teaching at Universidade Lusófona in the academic year 2020/2021 (Lisbon, Portugal). Articulating the curricular units of Didactics of Visual Arts II and Theories and Practices of Contemporary Art, it is proposed to students to create a pedagogical kit, which should encompass two distinct but integrated aspects: (1) as an educational resource that accompanies a didactic unit planned by the students in the context of teaching the arts and (2) constitutes itself as an artistic object. The specificity of these pedagogical tool boxes is thus an assumed hybridization between didactic object and artistic object. More than a portable museum, each art/pedagogical tool box is conceived as an artistic object, in which the exterior and interior are adapted to a programmatic content chosen by the student, according to arts education programs at the basic and secondary levels of the Portuguese system. The three examples presented assume very different formalizations - the sculptural object, the altered objet trouvé, the traditional pedagogical tool box - and propose very different activities to be carried out in the classroom - the game/performance, the manipulation of pictorial materials, the multimedia approach that expands the knowledge of the class to the internet and social networks. Art/pedagogical tool boxes as artistic objects reinforce the competence of teachers as creators, reminding them of their basic training, and involve students in a multisensory exploration of artistic content, allowing both teachers and students a direct experience of contemporary artistic practices.

Keywords: object-based learning, pedagogical tool box, art object.

La maleta pedagógica como objeto artístico. Una experiencia en la formación de profesores de Artes Visuales

Resumen
Las maletas pedagógicas, creadas en contexto museológico como propuesta de educación no formal, se utilizan cada vez más como recursos didácticos en diversas áreas de conocimiento como herramientas para la educación formal. En este poster se aborda específicamente la creación de maletas pedagógicas para la educación artística, comentando algunos trabajos realizados por alumnos del Máster en Enseñanza de las Artes Visuales de la Universidad de Lusófona en el curso 2020/2021 (Lisboa, Portugal). Articulando las unidades curriculares de Didáctica de las Artes Visuales II y Teorías y Prácticas del Arte Contemporáneo, se propone a los alumnos la creación de una maleta pedagógica, que debe abarcar dos aspectos distintos pero integrados: (1) ser un recurso educativo que acompañe una unidad didáctica planificada por los alumnos en el ámbito de la educación artística y (2) plantearse como un objeto artístico. La especificidad de estas maletas es, pues, una asumida hibridación entre objeto didáctico y artístico. Más que un museo portátil, cada maleta pedagógica se concibe como un objeto artístico, en el que el exterior y el interior se adaptan a un contenido programático elegido por el alumno, según los currículos de educación artística en los niveles básico y secundario del sistema portugués. Los tres ejemplos presentados asumen formalizaciones muy diferentes - el objeto escultórico, el *objet trouvé* alterado, la maleta tradicional- y proponen actividades muy distintas para llevar a cabo en el aula - el juego/*performance*, la manipulación de materiales pictóricos, el enfoque multimedia que expande el conocimiento de la clase a internet y las redes sociales. Las maletas pedagógicas como objetos artísticos refuerzan la competencia de los profesores como creadores, recordándoles su formación básica, e involucran a los alumnos en una exploración multisensorial de los contenidos artísticos, permitiendo a ambos -profesores y alumnos - una experiencia directa de las prácticas artísticas contemporáneas.

Palabras clave: didáctica del objeto, maleta pedagógica, objeto artístico.

Agradecimientos

Agradecemos a las alumnas Daniela Cruz, Inês Rocha, Rita Justino, Sara Costa, Sara Mendes, Sara Ribeiro, Sara Santos y Sofia Henriques.

Referencias

Acaso, M., Megías, C. (2020). *Art thinking : cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.

Gil-Fernández, R., Martín-Piñol, C., Calderón-Garrido, D. (2021). Confluencias entre el objeto y la educación. Análisis de la maleta didáctica como elemento eficaz de diálogo entre la educación formal y no formal. *ARTSEDUCA*, *31*(31), 163–178. https://doi.org/10.6035/artseduca.6065

Monteagudo, E., Muñoz Guinea, E. (2017). Concepto y objeto. La caja de artista como recurso interdisciplinar en educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, *35*(2 Julio), 341. doi: https://doi.org/10.6018/j/298641

Santacana, J., Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Ediciones Trea.

Ugarte, P. T. A. (2022, January 30). *Experiencias con recursos en el museo: Maletas didácticas. Patricia Torres Aguilar Ugarte*. Museos Creativos. Patricia Torres Aguilar Ugarte. Recuperado de: https://museoscreativos.com.mx/2022/01/29/experiencias-con-recursos-en-el-museo-maletas-didacticas-patricia-torres-aguilar-ugarte/

Pearson, K.R., Backman, M., Grenni, S., Moriggi, A., Pisters, S., Vrieze de, A. (2018). *Arts-Based Methods for Transformative Engagement: A Toolkit*. Wageningen: SUSPLACE.

CIVAE 2022 | May 11 -12, 2022
4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Inês Andrade Marques, Constança Vasconcelos
COW | Center for Other Worlds, Instituto de Educação, Universidade Lusófona, Portugal
CeIED | Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, Instituto de Educação, Universidade Lusófona, Portugal

The pedagogical toolbox as an artistic object

An experience in the training of Visual Arts teachers

Pedagogical toolboxes, created in a museum context as a proposal for non-formal education, are increasingly used as a didactic resource for teachers in various disciplinary areas, as an instrument of formal education, within the scope of didactics based on the object (Santacana & Llonch, 2012; Gil-Fernández et al., 2021). This communication specifically addresses the creation of art/pedagogical toolboxes for the teaching of the arts, commenting on some works carried out by students of the Master in Visual Arts Teaching at Universidade Lusófona in the academic year 2020/2021 (Lisbon, Portugal).

Articulating the curricular units of Didactics of Visual Arts II and Theories and Practices of Contemporary Art, it is proposed to students (current and future teachers) the creation of a pedagogical kit, which should encompass two distinct, but integrated aspects: to constitute itself as an educational resource that accompanies a didactic unit planned by the students in the context of teaching the arts and, constitute itself as an artistic object.

From a contemporary perspective, the teaching of visual arts should promote arts literacy in all its dimensions, addressing current issues, taking works of art as a reference and articulating with the surrounding environment. On the other hand, they should establish an interdisciplinary dialogue, enhance critical thinking, develop interpersonal and intrapersonal relationships and appeal to the five senses, not being restricted to mere visuality (Acaso & Megías, 2020; Pearson et al., 2018).

The challenge launched with this pedagogical tool kit to the students of the Master's in Teaching of Visual Arts implies not only the application of the acquired knowledge of didactics and planning (such as explanation of objectives, methodologies used, proposed activities, contents covered and evaluation), but also the knowledge acquired about contemporary art (in its aspects of broadening the field, end of the division between popular and fine arts, artistic tasks aimed at solving problems, difference as a key value of human relations, interdisciplinarity, multiplicity of media and new technologies).

The specificity of these art/pedagogical toolboxes is thus an assumed hybridization between didactic object and artistic object, claiming the legacy of Marcel Duchamp and his *Boîte-en-Valise* (1936-1941), as well as of many other artists who worked over the centuries XX and XXI the box object as an artistic support, such as Joseph Cornell, Maciunas and the *Flux-Kits*, Arman and the *Accumulations*, among others (Monteagudo & Muñoz, 2017).

More than a portable museum, each arts/pedagogical toolbox is conceived as an artistic object, in which the exterior and interior are adapted to a programmatic content chosen by the student, according to the arts education programs at the basic and secondary levels of the Portuguese system. The future art teacher acts as a teacher-artist who creates a container of objects full of possibilities for multisensory exploration. Through their necessary mediation, these objects must creatively develop activities that are related to the content to be dealt with, providing students with the curiosity and willingness to investigate and reflect on art and culture. The three works presented here account for this diversity of possibilities and approaches.

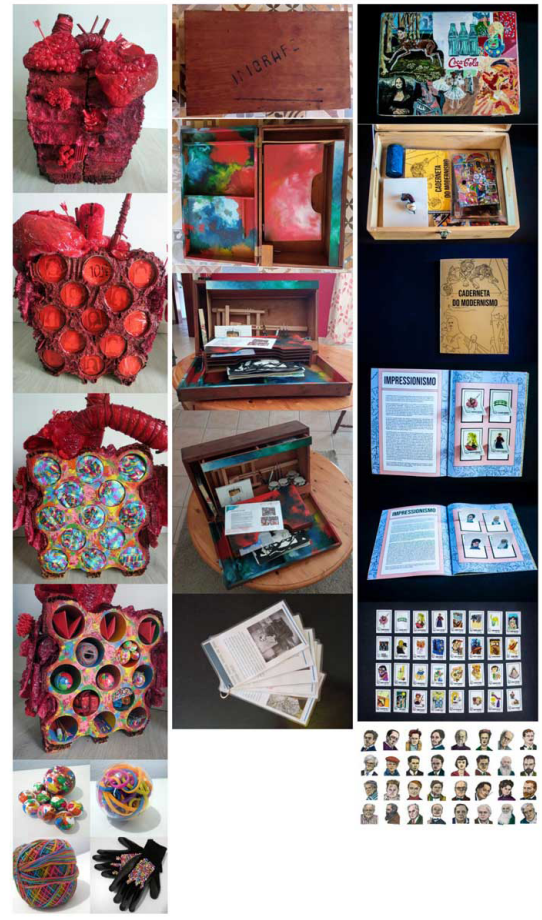
In "Coração Coletivo" (*The collective heart*) (for the 10th grade), Sara Santos creates a sculptural object that suggests, through volume and color, the human heart. Inside there are several hollows that keep small objects and instructions for games or performances to be carried out by the students. Within the scope of relational aesthetics, this sculpture invites performance and play, through which it deals with affective issues and individual and group identity.

In "Maleta da pintora" (*The woman painter's suitcase*) (for the 10th year of schooling), Sofia Henriques and Daniela Cruz approach naturalist painting and the affirmation of women artists in the Portuguese context of the 19th century. They appropriated for the purpose an old suitcase with compartments, which they changed by painting their interior and exterior surfaces. Inside the suitcase, in addition to a set of flashcards by Portuguese women painters, they include several drawings and paintings they made, as well as pigments and paints, demonstrating the cause-effect relationship between *au plein air* painting and the emergence of tube paint.

In "Maleta do Modernismo" (*Modernist suitcase*) (for 7th, 8th and 9th grades), Rita Justino, Sara Costa, Sara Mendes, Sara Ribeiro and Inês Rocha create various graphic materials that explain the emergence of avant-gardes and their impact on art of the 20th and 21st centuries. As a large group with diverse backgrounds, their members worked as a team, combining traditional drawings and paintings with digital illustrations and quizzes carried out through online educational applications.

These three examples present very different formalizations - the sculptural object, the altered *objet trouvé*, the traditional pedagogical toolbox- and also propose very different activities to be carried out in the classroom - play/performance, manipulation of pictorial materials and a multimedia approach of the history of art that expands the knowledge of the class to the internet and social networks.

The creation of an art/pedagogical toolbox as an artistic object reinforces the competence of teachers as creators, reminding them of their basic training, and involves students in a multisensory exploration of artistic content. It allows both – teachers and students – a direct experience of contemporary artistic practices.



1| Sara Santos (2021), "Coração coletivo", *The collective heart*
2| Sofia Henriques, Daniela Cruz (2021) "Maleta da pintora", *The woman painter's suitcase*
3| Rita Justino, Sara Costa, Sara Mendes, Sara Ribeiro, Inês Rocha (2021) "Maleta do Modernismo", *Modernist suitcase*

Experiments in Radical Pedagogy: the practice of art in the Waldorf education

Ana Ramos
3Ecologies Institute, SenseLab, Concordia University, Canada

Abstract
In The Metamorphosis of Plants, Johann Wolfgang von Goethe brings an interesting comprehension of plants. Instead of the analytical description of independent parts, Goethe argues for a holistic observation of plants. For him, an intentional dimension of interdependence is present: a relational dimension where every part of the plant coexists as one single organism. On the one hand, our perception has been trained to compartmentalize. On the other hand, Goethe argues that another way of observation and comprehension is possible, based on the very concept of relation. This concept has been the cornerstone of process philosophy among main authors such as William James and Alfred North Whitehead. The interest of Goethe is to have developed a scientific method based on relation. What happens to philosophy when we bring it to the playground? Seven years old children naturally practice relationality as a state of being. This paper is the outcome of a teaching experience in the Waldorf School Imagine (Val-David, Canada). It articulates a perspective on the concept of art as closely related to relation. In the Waldorf education context, it becomes a practice anchored in the very act of teaching.

Keywords: relation, radical empiricism, process philosophy, art, pedagogy.

Experimentos en Pedagogía Radical: la práctica del arte en la educación Waldorf

Resumen
En La Metamorfosis de la plantas, Johan Wolfgang von Goethe aporta una interesante comprehensión de las plantas. En lugar de la descripción analítica de partes independientes, Goethe aboga por una observación holística de las plantas. Para él, está presente una dimensión relacional donde cada parte de la planta coexiste como un solo organismo. Por un lado, nuestra percepción ha sido entrenada para compartimentar. Por otro lado, Goethe argumenta que es posible otra forma de observación y de comprensión basada en el concepto mismo de la relación. Este concepto ha sido la piedra angular de la filosofía de proceso entre los principales autores como William James y Alfred North Whitehead. El interés de Goethe es haber desarrollado un método científico basado en la relación. ¿Qué sucede con la filosofía cuando la llevamos al patio de recreo? Los niños de siete años practican naturalmente la relacionalidad como un estado del ser. Este artículo es el resultado de una experiencia docente en la Escuela Waldorf Imagine (Val-David, Canadá). Articula una perspectiva sobre el concepto de arte en estrecha conexión con la relación. En el contexto de la educación Waldorf, se convierte en una práctica anclada en el acto mismo de enseñar.

Palabras clave: relación, empirismo radical, filosofía de proceso, arte, pedagogía.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introduction

"To be moved" is an English expression that means to be affected by something. It can imply feelings of compassion or of sympathy. In fact, what it means is that something affects your field of experience. That "something" enters the field of experience and moves the field in a specific and definite way. This is the purpose of art within Waldorf education. According to Rudolf Steiner (2015), founder of anthroposophy and Waldorf education, art is closely related to beauty and to the human ability of representation. When Steiner uses the word "representation," it should actually be understood in the sense of a "non-representational art" (O'Sullivan, 2013). This is what Steiner (2015) means when he refers to an "artistic imagination" (p. 53).

A T-ness experience

Here is an example. The stories that surround the introduction to the letters in first-year grade do not "represent" the letter in the same Saussurian sense that the word "horse" directs the thought to a general classification of the animal (Saussure, 2013). The stories make it present; it "re" presents in the sense of making it available for experience again. It consists, really, of a new experience, with all the unicity that it involves. The story, through the instigation of the child's imagination, creates, within the field of experience, feelings of that letter. The difference with the Saussurian horse is that, actually, that general horse does not evoke a complex, actual, and rich horse experiential field artistically articulated here and now. The story associated with the letter "T," on the other hand, generates a Table-feeling that remains imprinted in the child's experience. It nourishes the imagination and builds a sense-milieu, articulated around table-experiences, that generates lived meaning. This sense-milieu, which can also be called a relational field of experience, is what is moved.

Once the qualities of the letter have been experienced through art, the teacher allows the intellectual content to appear. It is important to stress the use of the verb "to appear" here. It means that the intellectual content presents itself, emerging from within the conundrum of lived experiences. Hence, it is not passed along from one's mind to the other as an object, or something that we learn by heart. For instance, when introducing a letter, the story comes first. Then, within the learning process, the drawing of the story has great importance. This work allows the child to render visible, through the affective force applied to the color, the qualities of experience generated by the story. The content is not only activated through the ears when the teacher tells the story, or through the eyes during the drawing activity. It permeates many aspects. Every day starts with a rhythmic session with movements that are closely related to the content of that day. This section puts the content into action, without explanation, and allows for a T-ness feeling to be explored in the body. Concretely, it transposes T-ness into rhythm. The lived experience of the T-ness associated with the letter "T" is imprinted in the whole of the child's body. It is only then that the teacher lets the letter "T" appear from within the table drawing. On another page that will be consecrated solely to the appearance of that letter, the "T" rules majestically at the center of the page surrounded by a beautiful frame of colors. At that point, the child will have had the time to integrate a "T" experience that gives a lived meaning to the letter. A lived meaning is what Gilles Deleuze (1990) calls an event in Logic of Sense. By the time the child is ready to write, a lived sense of what is being done can resurface. How does T-ness feel? The Saussurian signification of the horse points to a generality. On the contrary, sense is an event. The thickness of feelings that surrounds the Waldorf-T-letter-experience is a lived experience.

The importance of art

Art permeates the whole Waldorf curriculum. Its importance is not limited to the apprenticeship of the letters in the first-year grade. It is part of the foundation of the Waldorf practice of pedagogy to cultivate beauty through art. Steiner (2015) affirms that "art must permeate everything" (p. 28–our translation), and proposes to use the child's innate artistic sense to instigate imagination and create images (p. 41). The images function as a lure for feeling. The image of the table, for instance, creates feelings related to sharing a meal and the warmth of a kitchen, but it can also be used as a hiding place. This is how the child is moved by the content. The experience field shifts, attention is focused and something happens: the child is moved. Here, sympathy, as Henri Bergson defines it, is at play. On the one hand, to Bergson (1913), "intelligence is, before anything else, the faculty of relating one point of space to another, one material object to another; it applies to all things, but remains outside them" (p. 175). On the other hand, sympathy is a discernment "from within, quite otherwise than by a process of knowledge—by an intuition (lived rather than represented)" (Bergson, 1913, p. 175). This imperative of art in Waldorf practice of pedagogy creates the conditions for the child to feel the content. Bergson would say that the child enters, with his whole body, into the subject of study.[1] Art profoundly moves all the senses. Putting it on the basis of how the child knows the world attempts to foster a predisposition in the adult-to-be to encounter the world with all the senses. In doing so, it is not only content that the Waldorf education offers to the children but a way of experiencing the world. One that carries the hope, by extension of school to society, of fostering a kind of participation that, according to Bergson's terminology, joins intelligence with intuition.

Relation

Based on Alfred North Whitehead's critique of the "Theories of The Bifurcation of Nature" (2006, pp. 14-25), our perception has been trained to compartmentalize. According to this vision, when studying plants, an analytical description of independent parts such as the leaf, sepal, petal, etc. takes place. Contrary to this vision, Johann Wolfgang von Goethe brings In The Metamorphosis of Plants a different comprehension. He argues for a holistic observation of plants. For him, another dimension of interdependence is present, which is intentional: a relational dimension. In this relational dimension, every part of the plant coexists as one single organism (Bortoft, 2001, pp. 67-8). This different way of observation and comprehension is based on the very concept of relation. This concept has been the cornerstone of process philosophy among main authors such as William James and Whitehead. The interest of Goethe is to have developed a scientific method based on relation through concrete experiments with color and plants (Goethe, 1970; 2009). This holistic observation of plants fostered by Goethe joins intelligence with intuition as well. Instead of a science that stays outside its objects of study, it is a science that attempts to find the unity of things emerging from the whole. It finds that unity, which is also the unicity emanating from things, by entering into things. In art, Suzanne Langer (1953) calls this unicity semblance.[2] It is like an atmosphere or a qualitative vibration that is felt. It affects us in a certain way; we are moved by it. The Waldorf practice of pedagogy follows the same principle: relation. When Simon O'Sullivan mentions that art "operates as fissure in representation" (2013, p. 16), he is referring

1 On this opposition between a vision from outside, turned "towards inert matter" (intelligence) versus a vision turned "towards life" (…) "entering into it," see Henri Bergson (1913), Creative Evolution, page 176. This idea could be paralleled with anthroposophy writer Ernst Lehrs (2014) who, in Man or Matter, elaborates a scientific method of investigation, based on Goetheanism, that attempts to know the world from a participative perspective. It evades pure objectivity, in the positivist sense, to attain what I would call pure relationality—in a radical empiricist sense (James, 2003). It is a perspectivism as presented in The Fold by Gilles Deleuze (1993).

2 See also Brian Massumi's Semblance and Event: Activist Philosophy and the Occurrent Arts (2013).

to semblance. It is something that we “enter” because you can only perceive it from the inside—and to be moved by it is to become its qualitative vibration. It is a lived quality. Children naturally practice relationality as a state of being. They approach things with a holistic observation that can be rephrased as a qualitative presence.

Conclusions

The content that the Waldorf teacher brings acts as a qualitative presence. The semblance offered lures feelings for the intellectual content. This is why the Waldorf teaching experience is also a learning experience (Rancière, 2004) and a practice of radical pedagogy. Radical in the Jamesian “radical empiricism” (James, 2003) sense: all relations (i.e. teachings) must be lived. To convey the qualitative presence, the semblance, the teacher must live it, feel it from the inside, and know it in the body sensations. Otherwise, children immediately feel it and the lure for feeling does not carry into effect. In other words, children are not moved by the content. Art becomes so imperative in the Waldorf curriculum because it is the ultimate way to convey feelings, which are, by nature, impossible to represent.

Acknowledgments

I would like to thank Joanna Desseaux, from the Waldorf School Imagine (Val-David, Canada), for the invitation that led me to this teaching experience. Furthermore, I would like to acknowledge Erin Manning, research chair in Speculative Pragmatism, Art and Pedagogy at Concordia University, for her continuous support.

References

Bergson, H. (1913) *Creative Evolution (A. Mitchell, Trans.). Henry Holt and Company*. (Original work published 1907)

Bortoft, H. (2001). *La démarche scientifique de Goethe.* Triades.

Deleuze, G. (1993). *The Fold* (T. Conley, Trans.). The Athlone Press. (Original work published 1988)

Deleuze, G. (1990). *The Logic of Sense* (M. Lester & C. Stivale, Trans.). The Athlone Press. (Original work published 1969)

Goethe, J. W. (1970). *Theory of Colours* (C. L. Eastlake, Trans.). The MIT Press. (Original work published 1810)

Goethe, J. W. (2009). *The Metamorphosis of Plants* (G. L. Miller, Trans.). The MIT Press. (Original work published 1790)

James, W. (2003). *Essays in Radical Empiricism.* Dover Publications. (Original work published 1912)

Langer, S. (1953). *Feeling and Form: A Theory of Art.* Charles Schribner’s Sons.

Lehrs, E. (2014). *Man or Matter: An Introduction to a Spiritual Understanding of Nature on the Basis of Goethe’s Method of Training Observation and Thought.* Rudolf Steiner Press.

Massumi, B. (2013). *Semblance and Event: Activist Philosophy and the Occurrent Arts.* The MIT Press.

O’Sullivan, S. (2013). *The Aesthetics of Affect: Thinking Art Beyond Representation.* In Visual Cultures as Objects and Affects (pp. 9-26). Sternberg Press.

Rancière, J. (2004). *Le Maître Ignorant: Cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle.* Fayard.

Steiner, R. (2015). *Connaissance de l’homme et art de l’éducation* (H. Bideau, Trans.). Triades. (Original work published 1979)

Saussure, F. (2013). *Course in General Linguistics* (W. Baskin, Trans.). Columbia University Press. (Original work published 1916).

Whitehead, A. N. (2006). *The Concept of Nature*. Echo Library. (Original work published 1920).

Audiovisual teaching resources applied to heritage conservation

María-José González-López, Beatriz Prado-Campos, Benjamín Domínguez-Gómez, Juan-Salvador Sanabria-Fernández
Universidad de Sevilla, España

Abstract
The use of technology as a teaching resource allows us to address aspects related to the conservation and restoration of cultural heritage in a new, accessible, agile and dynamic way. After the development, editing and publication of four experiences based on augmented reality, super-dimensional images, 3D modeling or virtual reality, as well as their use and application in the university environment, we present an assessment of the results obtained and the applications practices that these technological tools offer to students of the degree in conservation-restoration, of other related degrees; as well as, for the heritage specialist or the general public.

Keywords: conservation-restoration, new technologies, didactics, teaching resources.

Recursos docentes audiovisuales aplicados a la conservación del patrimonio.

Resumen
El uso de la tecnología como recurso didáctico nos permite abordar aspectos relativos a la conservación y restauración del patrimonio cultural de una forma novedosa, accesible, ágil y dinámica. Tras el desarrollo, edición y publicación de cuatro experiencias basadas en la realidad aumentada, las imágenes superdimensionables, el modelado 3D o la realidad virtual, así como su uso y aplicación en el entorno universitario, exponemos una valoración de los resultados obtenidos y de las aplicaciones prácticas que estas herramientas tecnológicas ofrecen a los estudiantes del grado en conservación-restauración, de otras titulaciones afines; así como, para el especialista en patrimonio o el público en general.

Palabras clave: conservación-restauración, nuevas tecnologías, didáctica, recursos docentes.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

La metodología docente empleada mayoritariamente en el grado de conservación-restauración de bienes culturales está íntimamente ligada al examen directo de las obras y la exposición detallada de diferentes casos de estudio. Para ello, el docente suele apoyarse en elementos textuales y multimedia, si bien no siempre dispone de los recursos deseados sobre determinados temas o bienes, como tampoco es posible estudiar ciertas obras *in situ* por las dificultades que entraña desplazarse fuera del aula, su acceso, ubicación, formato, peso, etc. lo que obstaculiza la profundización sobre determinados supuestos.

Dado que las nuevas tecnologías nos ofrecen interesantes alternativas para hacer frente a este problema, en el marco del III Plan de Docencia de la Universidad de Sevilla, los miembros del grupo de investigación HUM-956 "Conservación del Patrimonio: Métodos y Técnicas" junto con los técnicos del Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías (SAV) nos propusimos desarrollar diferentes recursos docentes. Llevados a cabo a partir de la convocatoria del año 2015 en adelante, exponemos en este trabajo el resultado alcanzado hasta el momento, que se concreta en cuatro recursos diferentes disponibles *online,* de acceso libre y gratuito.

El objetivo principal de estos proyectos ha sido conocer y evaluar los posibles usos y aplicaciones que, en el campo de la conservación y restauración de los bienes culturales muebles, nos aportan recursos innovadores como la realidad aumentada, las imágenes superdimensionables, el modelado 3D o la realidad virtual, en respuesta al problema del conocimiento y divulgación de bienes complejos y/o de gran formato, como es el caso de los retablos, o de difícil acceso (imágenes de vestir expuestas al culto, por ejemplo), entre otros. De su interés hace referencia el que algunos de estos recursos han sido seleccionados e incluidos en el proyecto I+D RAFODIUN (EDU2014-57446-P), Plan Estatal 2013-2016 Excelencia I + D, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad14.

Metodología

En todos los casos, su desarrollo ha constituido tres etapas sucesivas: recopilación de la documentación previa existente, generación de nuevos datos derivados de la comparación entre la información obtenida de la observación in situ y la aportada por la documentación gráfica de apoyo y, finalmente, la selección de detalles, elaboración de nuevos datos y exportación de estos atendiendo a los requerimientos técnicos de cada uno de ellos.

Denominador común para la selección de las obras ha sido el que reuniesen una serie de requisitos básicos para su inclusión, como son a) La accesibilidad a la obra para su estudio y documentación; b) Disponibilidad de estudios previos de partida necesaria para la elaboración del recurso; c) Representatividad en cada uno de los casos que haga, además, extrapolables los resultados a otras piezas de similar tipología y, d) Permisos para poder documentar y divulgar los resultados.

En términos generales, cada uno de los recursos se basan en que permiten la navegación libre o guiada; en el primer caso recorriendo el usuario la obra (general y detalles); y, en el segundo, activando los diferentes vínculos o *snapshot* que se han incluido en los modelos de manera espacial y que permiten el despliegue de ventanas emergentes que llevan asociada información específica que explican y contextualizan lo visionado, incorporando terminología específica, fotografías de detalle, etc. Además, a cada uno de estos recursos le da apoyo una web o interfaz específica, donde figuran de forma jerarquizada y estructurada en diferentes apartados, tanto la contextualización e historia del objeto como la metodología aplicada, el equipo técnico participante o la bibliografía de referencia, entre otros datos de interés.

Recursos realizados

Indicadores Visuales de Alteración en Pintura sobre Tela (I.V.A.P.T.A.) (2016)

ACCESO AL RECURSO: https://ra.sav.us.es/index.php/realidad-aumentada/4-ivapta

El proyecto *Indicadores Visuales de Alteración en Pintura sobre Tela*, IVAPTA, desarrolla una aplicación informática para dispositivos móviles de realidad aumentada aplicada al conocimiento y detección de alteraciones específicas de la pintura sobre tela del anverso (IVAPTA ANVERSO) y reverso (IVAPTA REVERSO). Para el desarrollo de la aplicación se utilizó el óleo sobre lienzo denominado *Inmaculada Concepción,* atribuida al pintor Francisco Meneses Osorio (Sevilla, c. 1640 – enero 1721), propiedad del Ayuntamiento de Sanlúcar la Mayor. Tras su estudio, se identificaron y agruparon en seis familias sus alteraciones (alteración cromática, deformación, intervención anterior, perdida de sujeción/adhesión, pérdida de materia y rotura) lo que muestra el enfoque metodológico e investigador del proyecto, haciendo alusión, no solo al daño detectado sino también a su procedencia y al proceso de deterioro.

Para usar el recurso se deben seguir los siguientes pasos: descargar la aplicación en el dispositivo móvil desde RepoRAUS, Google Play o App Store, activar el marcador, seleccionar el descriptor del tipo de familia de alteraciones y pulsar sobre cada marcador numérico para obtener la información de la alteración seleccionada que aparecerá de forma visual, textual y sonora. El resultado es una herramienta de consulta fácil, asequible, visual y descriptiva que permite a profesionales, docentes, estudiantes y público en general, conocer, reconocer y evaluar el nivel de riesgo que representa para la integridad del bien.

Imagen superdimensionable del Retablo del Descendimiento, Parroquia de San Vicente (2018)

ACCESO AL RECURSO: https://ra.sav.us.es/rv/imagen/retablosanvicente/retablo-del-descendimiento.html

En este segundo caso, se valoraron las posibilidades que presentan las nuevas tecnologías para el conocimiento y divulgación de bienes complejos y/o de gran formato como son los retablos. Para ello se seleccionó el “Retablo del Descendimiento” obra del escultor Andrés de Ocampo (s. XVII), localizado en la parroquia de San Vicente Mártir, en Sevilla.

De forma más concreta, se facilita el conocimiento de este bien cultural de grandes dimensiones, acercándolo al espectador de forma fácil y accesible, mediante la navegación por su superficie a partir de una imagen superdimensionable obtenida a partir de una fotografía gigapixel, que permite visionar la obra tanto de forma general, como mediante detalles de alta resolución.

El recurso consta de una aplicación donde se pone a disposición del usuario información de diverso tipo- visual, infografías y textos explicativos- de los actuales componentes del retablo original (relieve del Descendimiento y relieve de La Serpiente) sobre aspectos considerados de interés: morfología, análisis iconográfico, técnica, intervenciones anteriores y alteraciones.

Figura 1. A la izquierda, proyecto IVAPTA; a la derecha, interfaz del proyecto “Retablo del Descendimiento”.

La imagen de candelero. La Inmaculada Concepción de la parroquia de Nuestra Señora de la Granada, Guillena (2019)

ACCESO AL RECURSO: https://doi.org/10.35466/RA2019n4592

El principal objetivo de este recurso es dar a conocer qué es y cómo está construida una imagen de candelero. Para ello, empleamos un escáner 3D, el cual nos proporcionó la digitalización tridimensional completa de la escultura de la *Inmaculada Concepción,* atribuida a Juan de Mesa y Velasco, de la parroquia de Nuestra Señora de la Granada (Guillena, Sevilla). Se realizaron varios modelos de la misma obra, lo que permite la navegación tridimensional completa de la pieza, tanto vestida como desvestida, sin necesidad de manipulación ni acceso real, con el fin de poder visualizar los elementos compositivos y constructivos de la misma. Además, incluye una animación que simula el movimiento de las extremidades superiores.

Uno de los marcadores permite la redirección a una página web donde se encuentra información complementaria de forma jerarquizada y estructurada en diferentes apartados, entre los que se encuentran la presentación del recurso, los objetivos, los datos descriptivos, la tecnología constructiva, sus elementos constitutivos, intrínsecos y extrínsecos ; así como la bibliografía. Todos ellos, incluyen tanto información textual como gráfica que permite ilustrar y comprender mejor la escultura de candelero.

La capilla del reservado de San Isidoro del Campo: una inmersión virtual (2021)

ACCESO AL RECURSO: https://doi.org/10.35466/RA2022n5728

La “Capilla del Reservado” se encuentra ubicada junto a la Sala Capitular del Monasterio de San Isidoro del Campo (Santiponce, Sevilla). A partir de 1636 se decora con obras de relevancia: pinturas murales; una serie de seis cuadros dedicados a la Vida de la Virgen y el retablo en madera dorada y policromada en el que se incluyen tres magníficas esculturas de Juan Martínez Montañés.

El recurso permite visualizar en Realidad Virtual esta capilla y los bienes que la integran, bien por medio de una navegación libre, bien de forma guiada, siguiendo los iconos de referencia que nos redireccionan a videos que aportan información detallada de cada una de las obras citadas. Además, tanto el retablo como sus esculturas pueden visionarse en alta resolución, lo que permite apreciar detalles de ejecución imposibles de distinguir *in situ*.

Con independencia de la finalidad pedagógica conferida inicialmente en su diseño, este recurso tiene además una función divulgativa y conservadora; de un lado, dando a conocer a la sociedad en general de una forma amena y accesible, los bienes culturales contenidos en una de las capillas más importantes pero desconocidas de este monasterio y, de otro, ponerlos en valor, suministrando al usuario, la información de interés sobre sus características técnicas e históricas que ayudan a entender su significancia en el contexto en el que fueron creados.

Figura 2. A la izquierda, proyecto 3D imagen de candelero; a la derecha, detalles del proyecto “Capilla del Reservado”

Conclusiones

Los recursos elaborados, así como la interfaz o web creada exprofeso en algunos casos, han resultado de elevada capacidad pedagógica, tanto por el formato en el que se suministra como por la información que contiene. Permiten el estudio y conocimiento de bienes culturales por medio de técnicas no invasivas y gracias a la aplicación de nuevas tecnologías. Destaca la facilidad de acceso al bien y, por tanto, al estudio de sus características morfológicas, tecnológicas y conservativas de manera cómoda y efectiva, obviando, para alguno de los casos expuestos, los costosos y complejos andamiajes necesarios para tal fin o la alteración del normal funcionamiento del espacio en donde se localiza la obra. Igualmente, la posibilidad de conocer en detalle la morfología de una escultura realizada para ser vestida, se convierte en un recurso didáctico de primer orden, por cuanto resulta difícil tener acceso a ese tipo de obras, por el carácter devocional que presentan.

Tanto el docente en clase como el alumno de forma autónoma pueden navegar y visionar (de forma general y/o en detalle) las obras, obteniendo información de gran calidad que les va a permitir estudiar, exponer y/o determinar aspectos relacionados con los contenidos de las asignaturas, incluso obteniendo mejores resultados y precisión que con la observación *in situ* directa las obras. Con todo, pueden también ser de utilidad al alumnado de otras titulaciones afines, como Historia del Arte, Comunicación Audiovisual o Turismo. Además de su utilidad pedagógica, contribuye al conocimiento y conservación del patrimonio cultural, ya que esta herramienta multimedia facilita el estudio de los bienes culturales con un método no invasivo, poco costoso y de gran rentabilidad y utilidad con múltiples aplicaciones en el ámbito del conocimiento y la divulgación del patrimonio cultural en todas sus vertientes. Con ellos ponemos a disposición de los usuarios interesados en el Patrimonio Cultural cuatro recursos innovadores, accesibles y diversos de gran utilidad en el desarrollo de la actividad profesional, formativa, o simplemente de consulta, con información de calidad e inmediata de los bienes estudiados, fácilmente utilizable en los dispositivos habituales que todos tenemos a mano.

Agradecimientos

Quisiéramos expresar nuestro más sincero agradecimiento al Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías (SAV) de la Universidad de Sevilla y en concreto, a sus técnicos que han hecho posible estos proyectos.

Referencias

Barroso Osuna, J.M., Cabero Almenara, J.,...,Casado Parada, I. (2017). Diseño, producción, evaluación y utilización educativa de la realidad aumentada. Sevilla: Universidad de Sevilla. Secretariado de Recursos Audiovisuales y NNTT.

González-López, M.-J., Prado-Campos, B., Domínguez-Gómez, B. (2019). Augmented reality and gigapixel image technologies: Two case of study of Andalusian Barroc Artifact. En *Science and digital technology for cultural heritage Interdisciplinary approach to diagnosis, vulberability, risk assessment and graphic information models* (Taylor & F, pp. 42-49).

González-López, M.-J., Prado-Campos, B., Domínguez-Gómez, B. (2018). *Imagen superdimensionable del retablo del Descendimiento, Parroquia de San Vicente (ID: 7045-2018)*. https://ra.sav.us.es/rv/imagen/retablosanvicente/estudio.html

González-López, M.-J., Prado-Campos, B., Domínguez-Gómez, B. (2019). La imagen superdimensionable aplicada al estudio de los retablos. Un caso práctico, el Retablo del Descendimiento (Sevilla). En *Vestir la arquitectura: XXII Congreso Nacional de Historia del Arte* (Comité Esp, pp. 1585-1590). Universidad de Burgos.

González-López, M.-J., Prado-Campos, B. (2017). La realidad aumentada aplicada a la conservación. Proyecto IVAPTA. Estudio y conocimiento de alteraciones en pintura sobre tela. En *La Ciencia y el arte VI: Ciencias experimentales y conservación del patrimonio* (Secretaria, pp. 221-236). Subdirección General de Instituto del Patrimonio Cultural de España.

Prado-Campos, B., González-López, M.-J. (2017). La Realidad Aumentada como Recurso Docente en la Conservación del Patrimonio. Proyecto IVAPTA. En FORO INTERNACIONAL SOBRE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR (Ed.), *Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC)* (pp. 824-829).

González-López, M.-J., Prado-Campos, B. (2017). Proyecto IVAPTA, estudio y conocimiento de alteraciones en pintura sobre tela. La realidad aumentada aplicada a la conservación. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, *91*, 24-25.

Imagination as a new challenge for Fine Arts higher education

Irene Ballesteros Alcaín
Universidad Complutense de Madrid, España

Abstract
As we delve into the 21st century, we find new challenges in artistic higher education that up until now have not been arisen. One of them is the difficulty to use the imagination, the transformation of what can be seen, in artistic creation. New technologies have transformed the way we see and understand the world, and the digital medium has become in what forms the manner we see and understand reality. Thus, digital images are the new communication media, so they have to be clear, concise, and, in a way, simple, far from any confusion or diverse dialectical levels. This promotes a change in the youngsters who start higher education in Fine Arts, as they have to acquire languages that each day are becoming less present in our environment. In this paper, we propose an initial analysis of the problem and which are their roots (digitalisation, the loss of the conception of the sublime, the simplification in the concept of beauty). We conclude with the affirmation that there is a need to address this issue to not lose a generation of artists.

Keywords: Fine Arts, education, creativity, imagination, digital media.

La imaginación convertida en el nuevo reto de las enseñanzas superiores de las Bellas Artes

Resumen
A medida que nos adentramos en el siglo XXI, vamos encontrando nuevos retos en las enseñanzas superiores artísticas que hasta ahora ni siquiera nos habíamos planteado. Uno de ellos es la dificultad para utilizar la imaginación, la transformación de lo que se ve, en la creación artística. Las nuevas tecnologías han modificado la manera en que vemos y entendemos el mundo, y el medio digital se ha convertido en aquello que forma nuestra visión de la realidad. Las imágenes digitales, por tanto, son el nuevo medio de comunicación, por lo que estas tienen que ser claras, concisas, y, en cierto modo, simples, alejadas de cualquier confusión o diversidad de niveles de diálogo. Esto propicia un cambio en los jóvenes que inician sus estudios a nivel superior en las Bellas Artes, ya que tienen que adquirir unos lenguajes que cada día se encuentran menos presentes en nuestro entorno. En esta contribución proponemos un análisis inicial del problema y de cuáles son sus raíces (la digitalización, la pérdida de la idea de lo sublime, la simplificación del concepto de lo bello), y concluimos afirmando la necesidad de abordar este reto para no perder una generación de artistas.

Palabras clave: Bellas Artes, educación, creatividad, imaginación, medios digitales.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

Resulta obvio decir, hoy en día, que vivimos en la era de la imagen. Saturados por los *mass media* y por las redes sociales, cada vez más gráficas, la imagen ya se utiliza para todo. No queda más que ver el caso de la actual guerra de Ucrania, en la que la batalla de la propaganda se juega, en efecto, en las imágenes compartidas a través de las redes sociales. El famoso dicho "una imagen vale más que mil palabras" se ha vuelto certero, pues el dibujo, los llamados memes, y la fotografía, han codificado un lenguaje nuevo comprensible y compartido por individuos de toda categoría social independientemente de su origen, localización y, en cierto modo, hasta generación. Sin embargo, el vivir en la era de la imagen también acarrea una serie de problemas, sobre todo si los observamos desde el punto de vista de la educación artística en las enseñanzas superiores. Elementos que al parecer no tienen correlación alguna, terminan siendo fiel reflejo de la sociedad en que vivimos, una sociedad que para Byung-Chul Han es "transparente". Según el filósofo surcoreano, "las cosas se hacen transparentes cuando abandonan cualquier negatividad, cuando se *alisan* y *se allanan*, cuando se insertan sin resistencia en el torrente liso del capital, la comunicación y la información" (Han, 2013, p. 11). La dificultad a la hora de desarrollar la capacidad imaginativa, tanto conceptual como técnica, se une al alejamiento de lo sublime y a la eliminación de las lecturas complejas. En otras palabras, los medios de comunicación de masas y las redes sociales terminan con la destreza creadora a la hora de establecer distintos niveles de discurso en la imagen, en la que la capacidad simbólica mengua para poder transmitir un lenguaje claro, directo y sencillo, que quepa dentro del mundo rápido en el que vivimos.

Causas de la dificultad en la concepción imaginaria

Nietzsche, en *El origen de la tragedia* (2007), describió que el arte es *sublime* debido a que "doma y sojuzga lo horrible y lo *cómico*, con lo que (…) nos libra de la repulsión de lo absurdo" (p. 82. Cursivas del autor). Lo sublime, por tanto, es aquello que es capaz de reconciliar la tragedia y la comedia, lo hermoso y lo feo, y en su ambivalencia es capaz de crear un código nuevo que se sustenta por sí mismo, un mundo en el que habita y que se coloca como un reflejo, una visión del mundo en el que se vive. La obra de arte, como objeto sublime, debe de ser capaz de aceptar la negatividad que corresponde a las cosas del mundo: lo bello no es simplemente bello, es bello por su extrañeza, por su diferencia, o, en palabras de Rilke (2007), porque la belleza "no es más/que el comienzo de lo terrible que todavía podemos soportar,/y lo admiramos tan solo en la medida en que, indiferente,/rehúsa destruirnos" (p. 209). Sin embargo, y como ya hemos dicho, el mundo hipermoderno digital es incapaz de lidiar con la negatividad, y, una vez vuelta la realidad transparente, "elimina el aura y desmitifica el mundo" (Han, 2017, p. 17). Esta desmitificación del mundo, esta pérdida de su aura, termina conllevando el desmantelamiento del sistema simbólico y de los signos, la complejidad plástica y técnica, y la ruptura con cualquier tradición que haya existido anteriormente. Mientras que la ruptura con la tradición en el aspecto técnico es, en las últimas décadas, celebrada y bienvenida, la pérdida del aparato simbólico y de los postulados dados desde la filosofía estética es un camino preocupante que han tomado los futuros artistas, eliminando las dificultades (y, por tanto, la negatividad) del lenguaje plástico actual.

Sin lugar a dudas, la irrupción de los medios digitales de creación, junto con la digitalización estética de la sociedad en la que vivimos, colaboran activamente en las dificultades que encuentran los jóvenes a la hora de asumir riesgos creativos en la simbolización y significación de los contenidos artísticos que producen. Han (2015) establece una relación clara entre la digitalización y lo bello, pues "la estética de lo bello es un fenómeno genuinamente moderno. No será hasta la estética de la modernidad cuando lo bello y lo sublime se disgreguen uno de otro. Lo bello queda aislado en su positividad pura" (p. 29). La imagen digital (por ejemplo, la ilustración digital) elimina la negatividad del grano, del accidente, convierte el acto de crear en un hecho controlado, medible, cuyo error no deja marca. La imagen límpida termina convirtiéndose en el reflejo de una sociedad que depura cualquier defecto, y

se convierte en la imagen perfecta que el creador tiene en mente, tan transparente que su contenido se difumina en unos rasgos ahora estereotipados y alejados en muchos casos de cualquier tipo de originalidad. Es cierto que estos medios digitales de creación permiten la simulación del grano del papel, de la textura de carboncillo, del pincel de óleo, etcétera. Pero no es más que eso, una simulación, en la que el artista digital no tiene que enfrentarse a la lucha contra el medio en el que trabaja.

Se ha usado la ilustración digital como ejemplo ya que hay cada vez un mayor número de jóvenes que ingresan en estudios superiores artísticos con la intención de trabajar en ese ámbito, y con planes de estudio cada vez más enfocados hacia el mundo digital y las nuevas tecnologías. Sin embargo, esto tiene menos que ver con la democratización tecnológica que con la influencia social que tienen la Web 2.0 y los medios de comunicación de masas. Ya Bauman en su libro *La posmodernidad y sus descontentos* (2014), afirmó:

> Tal y como sugiere Baudrillard, la importancia de la obra de arte se mide hoy en día en función de su publicidad y notoriedad (cuanto más numeroso sea su público, más importante será la obra de arte). *No son el poder de la imagen ni la capacidad de hacerse oír de la voz los que determinan la 'grandeza' de la creación, sino la eficacia de las máquinas de reproducción y copia,* que son factores fuera del control de los artistas (p. 129. Cursivas propias).

Esta dedicación a la copia y a la reproducción para entrar en sistema (esto es, el circuito artístico) termina produciendo imágenes simples, que se convierten en el modelo a seguir para unos jóvenes cada vez más introducidos en el mundo digital. La globalización, que prometía una nueva era dentro de las influencias artísticas, no ha llevado a otra cosa que a una estandarización en las producciones artísticas y un alejamiento en la complejidad del pensamiento que lleva a la dificultad de los nuevos alumnos para ser capaces de transformar las realidades que ven. Otro aspecto que se podría tener en cuenta, también, es la dificultad técnica, y, paradójicamente, la obsesión por la propia técnica, que provoca frenos a la hora de romper barreras y crear nuevos paradigmas. Tiene el mismo efecto la incapacidad para, por ejemplo, el dibujo, que el pánico a desafiar los preceptos academicistas. A pesar de ello, seguimos considerando que los problemas vienen del mundo digital imbuido en la transparencia: algunos de los mejores pintores, de excelente técnica, no tuvieron problemas a la hora de transformar la realidad que veían y de otorgar contenido alegórico a sus obras. Desde la *Alegoría del triunfo de Venus* de Bronzino, hasta autores más próximos a nuestro tiempo como por ejemplo Gustav Klimt o Lucien Freud, la técnica no era el impedimento, sino el modo de llegar a transmitir el contenido simbólico de la obra, de crear significados y significantes, de crear un discurso dentro de su obra que quedara más allá de la mera apariencia.

Conclusiones

Con todo esto, las enseñanzas superiores artísticas se enfrentan a una nueva dificultad añadida. Ya no se trata únicamente de enseñar unos conocimientos y unas habilidades, sino también de conseguir ampliar las estructuras de pensamiento con las que los jóvenes acceden a este nivel de enseñanza. Si bien en cierto modo es desalentador encontrarse con reticencias a la hora de que los alumnos emprendan un trabajo libre, con dificultades para elaborar un discurso conceptual que luego se transfiera a la práctica, con un bloqueo en el momento en el que se les anima a transformar la realidad que ven en algo distinto, también este problema se puede ver como una oportunidad. Una vez que se descubren las causas de estas carencias y se analizan, se pueden encontrar y trabajar distintas maneras de suplirlas, incluso aprovechando los propios medios digitales, ya que, aunque cada vez más escasos, también se encuentran trabajos de gran valor plástico y conceptual a través de ellos. Se está produ-

ciendo un cambio en la forma en la que los jóvenes observan el mundo y lo analizan, y es deber de los centros educativos el ser capaces de adaptarse a esa nueva realidad para dotar a los alumnos de las herramientas con las que poder crear de una forma más valiente y rompedora, sin preocuparse tanto del eco que su obra pueda tener en una red social (el mercado actual), como de realmente adentrarse en un mundo nuevo y complejo de significaciones y símbolos. Estos métodos, por supuesto, deberían adaptarse a cada alumno y cada circunstancia, puesto que este debe de crear un trabajo personal e identificable, que le otorgue una distinción artística respecto a otros. Es de esta forma y no de otra como podremos atajar este problema, corriendo si no el riesgo de dejar ir a una nueva generación de artistas sin haberles ayudado a descubrir todo su potencial.

Referencias

Bauman, Z. (2014). *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid, España: Editorial Akal.
Han, B.-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona, España: Herder Editorial.
Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona, España: Herder Editorial.
Han, B.-C. (2015). *La salvación de lo bello.* Barcelona, España: Herder editorial.
Nietzsche, F. (2007). *El origen de la tragedia*. Madrid, España: Austral, Editorial Espasa-Calpe.
Rilke, R. M. (2007). *Nueva antología poética*. Madrid, España: Editorial Espasa-Calpe.

Psychocriticism in the “New Art of Writing Plays” by Marco Antonio de la Parra

Domingo Ortega Criado
Real Escuela Superior de Arte Dramático (teacher), Madrid / Universidad Carlos III de Madrid (doctoral student), Spain

Abstract
At the end of the millennium, the Chilean playwright Marco Antonio de la Parra stated his intention, having passed his last period of writing, of dedicating his creation to understanding the new social model imposed by the global pattern of neoliberalism. The reflection on the strong social gap that was consolidating, motivated him to explore the limits of comedy in a series of plays that he called “New Art of Writing Plays”, in reference to Lope de Vega’s poetry. This paper, which is based on a thesis directed by Dr. Julio Enrique Checa Puerta at the Carlos III University of Madrid, proposes an approach to the eight plays in which he transgressed the limits of dramatic genres, composing a novel tragicomedy and with the that relevant keys are revealed to comprehend of humor in the theater from the field of psychocriticism, developed by the literary critic Charles Mauron in his research.

Keywords: Marco Antonio de la Parra, Dramaturgy, Comedy, Chilean Theater, Psychocriticism.

Psicocrítica en el “Nuevo arte de hacer comedias de Marco Antonio de la Parra

Resumen
En las postrimerías del milenio, el dramaturgo chileno Marco Antonio de la Parra apuntó su intención, superado su último periodo de escritura, de volcarse creativamente en la comprensión del nuevo modelo social que imponía el patrón global del neoliberalismo. La reflexión sobre la fuerte brecha social que se estaba consolidando, le motivaba a explorar los límites de la comedia en una serie de trabajos que denominó “Nuevo arte de hacer comedias”, en referencia a la poética de Lope de Vega. Esta ponencia, que parte de una tesis bajo la dirección del Dr. Julio Enrique Checa Puerta en la Universidad Carlos III de Madrid, propone un acercamiento a las ocho obras de teatro en las que transgredía los límites de los géneros dramáticos componiendo una novedosa tragicomedia y con las que se revelan claves relevantes para la comprensión del humor en el teatro desde el ámbito de la psicocrítica concebida por los estudios de Charles Mauron.

Palabras clave: Marco Antonio de la Parra, Dramaturgia, Comedia, Teatro chileno, Psicocrítica.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introducción

El dramaturgo Marco Antonio de la Parra (Santiago de Chile, 1952), además de actor y director, ejerce la profesión de psicoanalista, en la que se especializó tras egresar como médico cirujano. *La secreta obscenidad de cada día* (1984), lo convirtió en uno de los autores de teatro hispanoamericanos más representados y su corpus cuenta con noventa y ocho obras.

Al inicio su lenguaje era irreverente y significaba una transgresión de los códigos del canon establecido, rebasando los límites de la tradicional separación entre contenido y forma. Mezclaba modalidades genéricas y expresivas, con elementos del cabaret, la farsa, la novela gráfica, el cine negro y los mitos, lo que se ajustaría al concepto de intertextualidad. Esta yuxtaposición de géneros y estilos, entre los que priorizaba la comedia, la denominó "masacre *concert*". Al profundizar en ello, lo que parecería absurdo descubre la aplicación de las técnicas del psicoanálisis en el teatro. Planteaba con esa vía el paradigma contemporáneo del humano enfrentado al poder político y a un sector social, desde la experiencia local de la opresión.

Ya entonces se hallaban algunos de los elementos de la comedia que abordaría a principios del siglo XXI. Entre tanto, su investigación siguió otros cauces. Desde 1986 y hasta 1999 escribió otras veinticinco obras en las que probó algo similar a las precedentes, pero desde un ángulo distinto, ensayando con el lenguaje y las imágenes. Lo denominó la "plástica poética del sueño", y así se refería a los sueños que sirven de material en los procesos psicoterapéuticos, donde la fragmentación del relato, con las imágenes supuestamente inconexas de una realidad cotidiana igualmente supuesta, permite una interpretación. Así lo expuso en *Cartas a un joven dramaturgo* (1995), uno de los ensayos más valorados sobre la escritura dramática.

En estos textos se descubre originariamente una culpa, personal y/o colectiva. Sobre ella domina el neoliberalismo. De él parte un deseo causado por la ambición, la infidelidad o la búsqueda de la identidad, entremezclándose. Esa suerte de *hýbris* trágica –de ahí el acercamiento a este género en ese segundo periodo– provocará un sacrificio y su fatalidad cruzando la trama de la obra. La esperanza para alcanzar el restablecimiento social la sitúa en la conciencia individual, que sería la que podría luchar desde una "revuelta íntima" (Kristeva, 1998).

El Nuevo arte de hacer comedias en el tercer milenio

A finales del siglo imprimió un giro a su línea dramatúrgica. Retomó la investigación de los códigos de sus primeras obras con un aliento más transgresor y arriesgado, indagando en un teatro con el que «recuperar la pólvora y la energía subversiva de la comedia más incendiaria, tan saludable en tiempos tan difíciles para la sociedad sin perder la capacidad de la crítica más profunda» («Estamos en el aire», 2001). Su propuesta la formuló como un "Nuevo arte de hacer comedias" contemporáneo. Al igual que Lope de Vega preconizaba una poética que partiera del texto y otros elementos dramáticos para «imitar las acciones de los hombres / y pintar de aquel siglo las costumbres» (2020, p. 147), De la Parra contemplaba al principio de siglo XXI el simulacro de la vorágine neoliberal en la que viven personajes cotidianos, lo que les hace entrar en la demencia, siempre con la atención de los demás en ellos como si fueran insectos para el estudio. Se muestran en platós de televisión, dentro de películas absurdas, en aeropuertos imposibles. La sangre, la violencia o el instinto prohíben el amor e impiden el nacimiento de un hombre nuevo. El miedo a todo ello está presente en los protagonistas, incapaces de resolver sus conflictos. Una vez fragmentado el discurso, el lenguaje parece sin subtexto, pues sus situaciones límites provocan una catarsis que desenmascara a cualquier personaje. Los géneros dramáticos se mezclan en una novedosa tragicomedia, que demanda una conexión diferente con el público. De tal manera que llevaría a retroceder, más allá de la poética barroca a la comedia antigua que representó

Aristófanes, con lo que enlazaría en lo mítico y lo religioso, y a avanzar después a la idea de las comedias bárbaras de Valle Inclán. No en vano, De la Parra calificó a estas obras de «comedias salvajes».

El resultado fue la escritura de trece textos, entre los que destacan: *Paul & John* y *Querido Coyote* (2000), *SOFá* (2000), *Auto sacrogenital* (2000), *(Estamos) En el aire* (2001), *La vuelta al mundo* (2002), *Road Movie* (2004) o *Decapitation* (2004).

La comedia de Marco Antonio de la Parra bajo la visión de la psicocrítica

Como se ha indicado, para este autor la exploración del efecto psicoanalítico en el teatro tiene una conexión implícita con el humor, el cual «puede ser pariente cercano de la angustia, es indudablemente hijo de la imaginación» («Nacido en Paula», 1996). La referencia a la angustia procura una clave esencial respecto al sentido psicoanalítico que tanto Bergson –especialmente– como Freud proporcionaron sobre la risa y su relación con el inconsciente.

El psicoanálisis trata de distinguir la expresión del psiquismo latente y sus posibles enfermedades en los síntomas físicos y en el contenido del lenguaje, a la vez que la experiencia sensorial provoca modificaciones inconscientes del alma. De tal modo, si ese desplazamiento de lo psíquico hacia lo corporal se consolida en el lenguaje, el mismo lenguaje haría el camino inverso, manipulando el poder de las palabras sobre el escenario del cuerpo. Para este dramaturgo, la constatación del sufrimiento de los individuos, que se convierte en social, debe confrontarse. Por esa razón, el lenguaje y sus códigos descifrados con la psiquiatría proponía cifrarlos en lo cómico del teatro para abrir unas vías de comunicación interior / exterior, y ampliar su proceso de interpretación / comprensión. Se dejaría así las puertas abiertas para que el público alcance un efecto catártico que se produciría colectivamente, siempre que el humor llegara a ser eficaz. De donde deriva la pregunta sobre qué hace que la risa se suscite en unas obras y no en otras. Incluso se advierte que la misma puesta en escena obtiene resultados muy distintos de una a otra función. No es objeto de este artículo responder esa duda, porque depende más del arte de la actuación, que no se revisa aquí. Pero sí se aprecia que la recepción es un elemento esencial para la comedia. Charles Mauron afirmaba que la comedia «agrupa a las obras de teatro que se orientan a suscitar en el público ciertas reacciones psicológicas, y excluyen, al menos relativamente, otras» (1998, p. 12).

Y aquí es relevante el papel de la reversibilidad en la comedia. La continuidad y la lógica / coherencia de las acciones humanas, actos y consecuencias, son irreversibles en la tragedia, se sitúa más próxima al sueño que al juego y está impedida para retornar la sucesión de los acontecimientos. Sin embargo, en la comedia los personajes pueden retornar e incluso deshacer las acciones conforme a la afirmación aristotélica de que en ese género se alcanza un final feliz. O, al menos, la recepción asume que lo que se ve en el escenario es un juego y toda acción podrá revertirse.

De la Parra trata de unir ambos aspectos: sueño y juego se intercambian en sus comedias para advertir que del mal sueño se puede escapar a través de la sanción que procura la comedia, así como previene de la crueldad del juego, la cual congela la risa humana al verse esclavo de su finitud. De modo que apela al despertar de la conciencia profunda social a través de lo absurdo, sin abandonar el humor tendencioso, incluso grosero. Esta transformación del sueño en juego es lo que Mauron llamó «intrusión del absurdo» (1998, p. 39).

Aparece la relación del autor con sus fantasmas a través de una galería de prototipos de personajes. El padre, la madre, el detective, el perseguidor… adquieren la función de catexis con las que el autor descarga su angustia. En la distancia necesaria para evitar la censura o para no enfrentar el miedo a la violencia mostrando una realidad más identificable, menos distanciada, la comedia permite al propio autor un triunfo momentáneo sobre la angustia de muerte que lo rodea. Reírse de la tragedia

cotidiana es una necesidad del autor. Cabría decir que si él es quien se ríe, es espectador de su obra y, por tanto, su primer receptor. Debido a ello, se puede observar el análisis psicocrítico enfocado en la autoría, más que en los públicos. Sin embargo, se percibe que existe un análisis psicocrítico tanto en la aceptación (éxito) o rechazo (fracaso) de las puestas en escena (o de las no-puestas en escena).

La angustia de muerte derivará a la angustia económica, a la política, a la imposibilidad de vuelta a la adolescencia perdida por culpa de la instauración de un sistema liberal que cambia las armas por créditos financieros, la censura por autocensura, la propaganda por publicidad, el miedo por la culpa y toda esperanza se convierte en azar, como en un concurso de televisión.

El uso del lenguaje verbal es un lugar de comparativa entre lo trágico y lo cómico. No solo en particular en este autor, sino en cualquier autor como cree Mauron (1998, p. 76). Siguiendo las investigaciones de la psicología del lenguaje verbal o de la filosofía del lenguaje, toda acción verbal encierra un contenido latente que lo conecta al emisor en su proceso de interpretación, que en teatro se definiría como transducción.

Para ello, emplea el tiempo como otro de los elementos para la recepción de la comedia. Ya sea por incoherencia, suspensión, anticipación o aplazamiento, alterar el orden previsto de los hechos motiva los impulsos emocionales que llevan a la sorpresa. En muchos casos, esta sustituye al conflicto en su desarrollo cronológico por lo imprevisto o el suspense; de ahí la mezcla de intriga con comedia en estos textos.

Asociada a la intriga, la sorpresa aumenta con la sustitución de roles o su descontextualización, lo que de nuevo provoca la incoherencia de los caracteres. Es el carnaval que permanece durante todo el año gracias a la comedia: el pobre es rico y el rico, inmundo; la mujer se trasviste para salvar su opresión; en una república de mujeres, el soldado estará obligado a cambiar pañales. Otra vez, la distancia entre el objeto manifestado en la representación.

Conclusiones

La creación podría verse afectada si se observasen modelos constantes en este “sistema” psicocrítico, pues existirían patrones estereotipados más propios de la imitación. No obstante, tanto las mutaciones, las corrupciones o las discontinuidades mantienen vivo el arte creativo, que dependería de los contextos por los que atraviesa. Esos canales expresivos –que Mauron llama “nuevas fantasías imaginativas” creativas (1998, p. 75)– se diferencia de las fantasías imaginativas de la psiquis humana, aunque estén íntimamente relacionadas.

Es el Nuevo arte de hacer comedias en Marco Antonio de la Parra, aunque se debería revisar el término y trasladar la “nueva comedia” del barroco español a la comedia griega. Parece más cercana al origen de la comedia Komoidía, “canto de la comitiva comunitaria”, que alterna la voz del individuo con la del coro y trata la realidad del colectivo como objeto de burla de manera expiatoria para alcanzar conjuntamente el triunfo de la fantasía.

«Quien ríe no puede morder» afirmaba Norbert Elias (citado en Eagleton, 2021), por lo que arrancar una risa paralizaría la agresión, una pretensión que De la Parra ha buscado en su teatro. La comedia es el género que sirve con más inmediatez y menores recursos a la rehabilitación colectiva. En una entrevista argumentaba que en la sociedad «es tanto el dolor, que por eso yo apelo al chiste de doble sentido, al juego de las apariencias» (1984, p. 43). Su empleo como efugio de la angustia redescubre la necesidad de estimular reacciones emocionales en el público. Las convierte en una lectura –más o menos consciente– propia de cada espectador gracias a la distancia que suscita el humor. Esto ayudaría a la superación de las circunstancias y a la esperanza del restablecimiento de una sociedad dañada por la historia reciente.

Referencias

Bergson, H. (2002). *La risa*. Losada.

De la Parra, M. A. (1995). *Cartas a un joven dramaturgo*. Dolmen.

——— (2000). *Novelas enanas*. Aguilar.

——— (2001). *Auto sacrogenital*. Cuadernos Escénicos, 3, 72-76.

——— (2005). *SOFá* (En línea). Celcit. https://www.celcit.org.ar/bajar/dla/203/ (consulta: 15-04-2022)

——— (2007). *El arte del peligro*. Frontera Sur.

——— (2008). *(Estamos) En el aire*. *Conjunto*, 148-149, 29-44.

Eagleton, T. (2021). *Humor* (M. Peyrou, Trad.). Taurus.

Estamos en el aire. (2001, julio). Cultura Urbana, 20.

Freud, S. (1986). *El chiste y su relación con lo inconsciente*. Alianza.

Mauron, C. (1998). *Psicocrítica del género cómico*. Arco/Libros.

Kristeva, J. (1998). *El porvenir de una revuelta*. Seix-Barral.

Nacido en Paula. (1996, julio). *Paula*, 48.

Lope de Vega, F. (2020). *El arte nuevo de hacer comedias*. Idea/Igas.

Ulibarri, L. (1984, junio 5). De la Parra, presente. *Apsi*, 145, 43-44.

* Nota sobre la bibliografía: Los textos referenciados *La vuelta al mundo* (2002), *Decapitation* (2004) y *Road Movie* (2004) no están publicados.

Do you listen or do you listen? A look from art therapy

Raquel Santana Clemente
Arteterapeuta. Doctorando en Universidad Politécnica de Valencia, España

Abstract
This communication invites us to reflect on listening to oneself internally through the artistic exhibition, the interest arises after the following: “A journey towards the interior. Through art therapy in mental health”. Productions carried out in art therapy by a group of people with SMI (Serious Mental Disorder), executed in weekly art therapy sessions in a period from October 2019 to October 2021. Once ended this period, the opportunity to give visibility to mental health through an exhibition was given. Each user selected several works to show them to society. Something curious about that experience was what motivates me to be interested in the observation of how the people who approached the exhibition spoke timidly about their own, using people to be able to give themselves a voice, almost always assuming that they were talking about the other people.

*Keywords:*Art therapy, art, listening, emotions, mental health, exhibition.

¿Escuchas o te escuchas? Una mirada desde la arteterapia.

Resumen
En esta comunicación se invita a hacer una reflexión sobre la escucha interior de uno mismo mediante la exposición artística, el interés surge tras la siguiente: “*Un recorrido hacía el interior. A través de la arteterapia en salud mental”.* Producciones realizadas en arteterapia por un grupo de personas con T.M.G (Trastorno Mental Grave), ejecutadas en sesiones semanales de arteterapia en un periodo que abarca desde Octubre de 2019 a Octubre de 2021. Dónde tras el cierre de dicho periodo como arteterapeuta se propuso dar visibilidad a la salud mental mediante una exposición en la que cada usuario seleccionó varias obras para mostrarlas a la sociedad. Algo curioso de aquella experiencia fue lo que me movió a interesarme por la observación de como las personas que se acercaban a la exposición hablaban tímidamente de lo propio utilizando al otro para poder darse voz, dando casi siempre por hecho que hablaban del otro.

Palabras clave: Arteterapia, arte, escucha, emociones, salud mental, exposición.

Introducción

Para poder comenzar con esta comunicación debo plantearos la siguiente cuestión: ¿Escuchas al otro a través de su obra o te escuchas a ti mediante su obra?

Estamos acostumbrados a ver exposiciones de arte desde bien pequeños, por el colegio, por la familia o afición, se estudian las distintas épocas: griega, romana, renacimiento etc.…las técnicas, los autores e incluso la historia de los autores. Hablamos de si nos gusta o no nos gusta la obra, ¿Pero y lo que nos mueve? ¿Nos planteamos profundizar en cuál es el motivo de que nos guste o no? ¿Tal vez por ejemplo porqué es una obra oscura? ¿Qué puede ocurrir en uno con la oscuridad interna?

Este interés surge tras un proyecto en arteterapia dónde en su cierre se propuso hacer una exposición del recorrido de nueve personas con T.M.G (trastorno mental grave) realizadas en sesiones semanales de arteterapia en un periodo que abarca desde Octubre de 2019 a Octubre de 2021. En ese periodo se realizó un acompañamiento desde esta disciplina la cuál combina la capacidad de expresión del arte sumada a una base psicoanalítica.

Las producciones fueron expuestas para mostrar la capacidad de la arteterapia en el desarrollo psicoemocional promoviendo cambios significativos en las personas, potenciando su desarrollo y evolución como seres individuales y sociales dando voz en esta exposición desde lo visual a la salud mental.

No es habitual mostrar este tipo de recorridos ya que es algo muy íntimo y delicado por ello la selección fue realizada por cada uno de los participantes mostrando cada uno un trocito de sí mismo.

Este grupo de personas son usuarios de un centro de rehabilitación de salud mental del departamento de salud Liria-Arnau de Vilanova, siendo un colectivo que trabaja cada día contra el estigma asociado a la enfermedad mental. Por ello también la importancia de que las producciones estuvieron divididas en conjuntos de nueve bloques los cuales permiten que cada uno muestre una pequeña parte de su trayectoria, permitiendo ser escuchados y hacerse visibles por la sociedad.

UNA EXPOSICIÓN DEL OTRO. El reflejo del observador

La exposición estaba compuesta de imágenes, textos escritos por ellos, pequeñas piezas modeladas, y todo dividido en distintos bloques. En la inauguración y los días posteriores comencé a ver algo inesperado, algo que no me había planteado, los observadores conectaban con las obras ¿pero eran conscientes de que una parte de ellos conectaba por algún motivo con alguna obra en particular?

Pude ver como una mujer leía uno de los textos que hablaba sobre el amor:

> “Es una palabra muy bonita y me gusta, me da mucha fuerza y me dan muchísimo amor la familia más del que merezco y me hace sentir bien y con ganas de ser fuerte y me siento bien de empezar arteterapia porqué me siento súper bien y me gusta dibujar me da paz y tranquilidad”

Sus ojos comenzaron a humedecerse, algo de ella había conectado con aquella producción, me acerqué, dejaba ver tristeza, me miró, era una mirada que parecía querer ocultar algo, ¿De qué se trataba esa emoción? y ese ocultar? ¿Era ella consciente que ese texto estaba dialogando con algo de su sufrimiento?

Aquel suceso me hizo pensar, en si aquella mujer habría podido elaborar algo de lo propio, o si tal vez aquello quedó solo en el otro, en aquel texto ajeno, dejando así de lado lo que le pertenece, y alejándose de su propia escucha.

En aquel momento comencé a prestar más atención a los intereses de los observadores que acudían a la exposición, otra persona me pregunto por una imagen que había de la silueta de la mano de uno de los creadores, me decía que le parecía pedir ayuda, ¿Pedir ayuda? ¿Cómo era para esa persona creer que esa mano representaba aquello? ¿Cómo conectaba la ayuda en su experiencia?

Sin querer la gente hablaba de lo propio con esas lecturas hacía las producciones ajenas, las obras parecían convertirse en el reflejo de los observadores. ¿Pero los observadores eran conscientes del significado que le otorgaban a la producción?

Todo aquello me hizo pensar sobre la idea que tenemos de una exposición, y lo que allí estuve observando. De repente mi interés sobre la escucha de la persona en arteterapia se convirtió en la escucha que tiene la persona hacía uno mismo ¿Cómo poder plantear de nuevo la exposición de forma que se proponga que los espectadores se escuchen así mismos a través de aquello que les conecta? ¿Tal vez pudiendo hacer una devolución de aquello?

Esto me lleva a seguir mi interés profundizando en la escucha desde una metodología empírica, basada en la experiencia artística, y en cómo convertir al observador en creador. Para ello me interesa focalizar la atención entre el diálogo obra-espectador, y hacer hincapié en la identificación del observador en la producción artística.

> "Sólo a través de la identificación con nosotros mismos podremos llegar a identificarnos con otros. Cuando un niño se identifica con su propio trabajo, cuando aprende a entender y a apreciar el ambiente que lo rodea, compenetrándose de él, desarrolla la aptitud imprescindible para comprender las necesidades del prójimo. El proceso de creación involucra la incorporación del yo a la actividad; el propio acto de crear proporciona la comprensión del proceso que otros atraviesan al enfrentar sus propias experiencias"(pag.28) El desarrollo de la capacidad creadora. Viktor Lowenfeld, W.Lambert Brittain.

Por eso como dice Lowenfeld en lo citado anteriormente, pienso la importancia de la experiencia y en este caso la experiencia en la exposición para que algo de la identificación en ella sea elaborado y comprendido como propio. Para ello, opto por seguir dando visibilidad al proyecto de: Un recorrido hacía el interior a través de la arteterapia en salud mental, pero con una nueva mirada que invite a hacer partícipe al observador en el recorrido haciéndose presente en ese lugar.

La propuesta esta vez creará un recorrido por la exposición dónde se muestren las producciones divididas en nueve bloques. El recorrido estará dividido en tres partes:

- 1ª parte: observar el itinerario de los nueve bloques de la exposición.
- 2ª parte: ¿escuchas o te escuchas? Se invitará al observador a responder de una forma anónima.
- 3ª parte: Habrá una experiencia dónde el observador se convierta conscientemente en creador.

> "Crear es convocar tensiones y contradicciones, y darles formas nuevas a esas tensiones y a esas contradicciones, de modo que esas formas puedan albergarlas y hacerlas fecundas"(pág. 25) El psiquismo creador. Teoría y clínica de procesos terciarios. Héctor Juan Fiorini

Con esta cita quiero remarcar la importancia del arte en la sociedad con su gran capacidad para facilitar la expresión y llegar a lugares internos al que nos son a veces imposibles de sostener. Lugares a los a que he podido ver como desde la arteterapia se puede acceder a través de esa expresión mediante el arte, el juego, la ficción; llegando desde lo visual a una parte del interior de personas ajenas, que también como los usuarios del centro y el resto del mundo necesitan escucharse a una parte de si mismos.

Y por ello finalizo planteando la gran posibilidad de poder ver la exposición desde un lugar de apertura hacía uno mismo, siendo un recurso que está al alcance de todos desde bien pequeños en la educación. Y así produciendo un cambio de enfoque en la escucha que cambia la propia percepción a la posibilidad de verse reflejado en ese espejo que nos proporciona la obra artística. Finalizo Invitando así a todos ustedes a enfocar la mirada hacía su interior algo que tanto se necesita hoy en día y de esta forma permitir acoger lo propio, escuchando desde lo propio para poder escuchar al resto. ¿Escuchas o te escuchas?

Figura.1 Fotografía propia tomada el día de la inauguración en la biblioteca de la UPV

Figura.2. Fotografía de la presentación de la exposición con póster y explicación

Como arteterapeuta quiero agradecer en primer lugar a mis pacientes todo el recorrido en el que me han enseñado mucho desde la palabra continuidad pudiendo observar el significado tan bello de esa palabra que ha permitido a cada uno/a un abrir y sostener el sufrimiento interno desde la creación. Y también quiero agradecer a mi supervisor Miquel Izuel por invitarme a escucharme para así ver de qué se trata la escucha al otro.

Referencias

Durand, G. (1968). La imaginación simbólica. Amorrortu.
Fiorinni, H.J. (2006). El psiquismo creador. Teoría y clínica de procesos terciarios. Nueva versión.
Freud, A. (1980). Vicent Van Gogh. Un estudio psicológico. Blume.
Gardner, H. (1994). Educación artística y desarrollo humano. Paidós.
Krist, E., Kurz, O. (2010). La leyenda del artista. Ensayos arte y cátedra.
Kris, E. (1955). Psicoanálisis del arte y del artista. Paidós.
Lowenfeld, V., Lambert Brittain, W. (1980). Desarrollo de la capacidad creadora.Kapelusz.
Rogers, C.R. (1983). Libertad y creatividad en la educación. Paidós.
Read, H. (1986). Educación por el arte. Paidós.
Sigmund, F. (1970). La interpretación de los sueños. Indiebooks
Styron, W. (2009). Esa visible oscuridad. Norma
Winnicott, W. (1971). Realidad y juego. Gedisa.

Visit the Exhibition of Black Artist and Militant Abidias Nascimento at MASP: an introduction to Afro-Brazilian art and the art of Candomblé

Eunice Gonçalves Queiroz[1], Henrique Cunha Junior[2]

[1] Federal University of Bahia - UFBA, Brazil

[2] Federal University of Ceará- UFC and visiting teacher of Federal University of Bahia - UFBA, Brazil

Abstract

Abdias do Nascimento was an artist, politician, university professor, researcher and activist of the black movements who lived between 1914 and 2011. His intellectual formation is canceled with Pan Africanism and Africanity is expressed in all his artistic and intellectual work (GOMES, 2020). The works at this exhibition allow for multiple forms of readings. Reading as a set inserted in African art (On the aesthetics of African art), as part of the aesthetics of African art. Reading as part of the art focused on Brazilian Afro religions (Candomblé and Umbanda). Art as elements of Afro-mathematics (CUNHA JUNIOR, 2017). Art as part of African and Afro-descendant history and culture is requested today at different levels of Brazilian education due to law N. 10639-2003 (CALAÇA, 2013). Although the art of Abdias Nascimento allows for several forms of readings, the one that interests us in this article concerns to Africanity (CUNHA JUNIOR, 2001). His work allows for an immersion into African artistic work, although produced in Brazil (CUNHA JUNIOR, 2002). This Africanity of Abdias' work is interesting for the education of the population of Afro-descendants in Brazil regarding the instruction of African themes. The conceptualization of the article is based on the aesthetics of African art and the concept of Africanity. The methodology of Afro Brazilian Heritage is the path of choices and the research was carried out during the visit of the exhibition at Masp in March 2022. How the elements of Africanity work in the work of Abdias Nascimento is the main focus of this article. The photographs presented for the exhibition were taken by industrial designer and Afro-descendant researcher Eunice Queiroz (QUEIROZ, 2022). The art of Abdias in six paintings of the exhibition, where we have:

- Afro-Brazilian technology n.2
- Composition n. 3
- Cathedral no. two
- Sankofa n.2: rescue
- Egyptian Eye with Flags
- Adrinka ideogram

Keywords: Black Art, Afro-descendants, Urban paths, Anti-Black racism, Candomblé, Quilombism.

Visite la Exposición del Artista Negro y Militante Abidias Nascimento en el MASP: una introducción al arte afrobrasileño y al arte del Candomblé

Resumen
Abdias do Nascimento fue un artista, político, profesor universitario, investigador y activista de los movimientos negros que vivió entre 1914 y 2011. Su formación intelectual se cancela con el Panafricanismo y la africanidad se expresa en toda su obra artística e intelectual (GOMES, 2020) . Las obras de esta exposición permiten múltiples formas de lectura. La lectura como conjunto inserto en el arte africano (Sobre la estética del arte africano), como parte de la estética del arte africano. La lectura como parte del arte centrado en las religiones afro brasileñas (Candomblé y Umbanda). El arte como elementos de las afromatemáticas (CUNHA JUNIOR, 2017). El arte como parte de la historia y la cultura africana y afrodescendiente es solicitado hoy en los diferentes niveles de la educación brasileña en virtud de la ley N. 10639-2003 (CALAÇA, 2013). Aunque el arte de Abdias Nascimento permite varias formas de lectura, la que nos interesa en este artículo se refiere a la africanidad (CUNHA JUNIOR, 2001). Su obra permite una inmersión en el quehacer artístico africano, aunque producido en Brasil (CUNHA JUNIOR, 2002). Esta obra de Africanidad de Abdias es interesante para la educación de la población afrodescendiente en Brasil en cuanto a la instrucción de temas africanos. La conceptualización del artículo se basa en la estética del arte africano y el concepto de africanidad. La metodología de la Herencia Afrobrasileña es el camino de las elecciones y la investigación se realizó durante la visita de la exposición al Masp en marzo de 2022. Cómo funcionan los elementos de la africanidad en la obra de Abdias Nascimento es el foco principal de este artículo. Las fotografías presentadas para la exposición fueron realizadas por la diseñadora industrial e investigadora afrodescendiente Eunice Queiroz (QUEIROZ, 2022). El arte de Abdias en seis cuadros de la exposición, donde tenemos:

- Tecnología afrobrasileña n.2
- Composición núm. 3
- Catedral núm. Dos
- Sankofa n.2: rescate
- Ojo Egipcio con Banderas
- Adrinka ideograma

Palabras clave: arte negro, afrodescendientes, caminos urbanos, racismo antinegro, candomblé, quilombismo.

References

Calaça, M.C. (2013). M*ovimento Artístico e Educacional de Fundamento Negro da Praça da Republica: São Paulo 1960 - 1980.* Fortaleza: Tese de doutoramento em Educação. Universidade Federal do Ceara.

Cunha Junior, H. (2017). Afroetnomatemática: Da Filosofia Africana Ao Ensino De Matemática Pela Arte. *Revista ABPN, 22,* 170-122.

Cunha Junior, H. (2001). Africanidade, Afrodescendencia e Educação. Educação em Debate (UFC). *Fortaleza, 2*(23), 5-15.

Cunha Junior, H. (2002). África - Brasil no Pensamento Escolar. *Kawe pesquisa, Ilheus - BA, 1*(1), 14-18.

Cunha Junior, H. (2009). Candomblé: como abordar esta cultura na escola. *Revista Espaço Acadêmico N. 102* - Novembro de 2009. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7738. Acesso em: 05 abr 2022.

Gomes F. F. (2020). Um Só Destino: Exame Histórico Sobre o Pensamento Educacional e Politico de Marcus Garvey (1887-1940). *Fortaleza: Tese de doutoramento em Educação.* Universidade Federal do Ceara.

Queiroz, E.G. (2022). *Fotografando e interpretando as obras de Abdias do Nascimento na Exposição do Masp em 2022*. (artigo no pre-lo.).

all artworks: Abdias Nascimento Photos: Nice Goncalves

CIVAE 2022 | May 11 -12, 2022
4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Eunice Gonçalves Queiroz,
Henrique Cunha Junior,
Federal University of Bahia - UFBA, Brazil
Federal University of Ceará - UFC – Prof. Visitante, Federal University of Bahia – UFBA, Brazil

Visit the Exhibition of Black Artist and Militant Abidias Nascimento at MASP: an introduction to Afro-Brazilian art and the art of Candomblé.

Eunice Gonçalves Queiroz
Henrique Cunha Junior

Egyptian Eye with Flags

Afro-Brazilian technology n.2

Composition n. 3

Sankofa n.2: rescue

Summary

Abdias do Nascimento was an artist, politician, university professor, researcher and activist of the black movements who lived between 1914 and 2011. His intellectual formation is canceled with Pan Africanism and Africanity is expressed in all his artistic and intellectual work (GOMES, 2020). The works at this exhibition allow for multiple forms of readings. Reading as a set inserted in African art (On the aesthetics of African art), as part of the aesthetics of African art. Reading as part of the art focused on Brazilian Afro religions (Candomblé and Umbanda). Art as elements of Afro-mathematics (CUNHA JUNIOR, 2017). Art as part of African and Afro-descendant history and culture is requested today at different levels of Brazilian education due to law N. 10639-2003 (CALAÇA, 2013). Although the art of Abdias Nascimento allows for several forms of readings, the one that interests us in this article concerns to Africanity (CUNHA JUNIOR, 2001). His work allows for an immersion into African artistic work, although produced in Brazil (CUNHA JUNIOR, 2002). This Africanity of Abdias' work is interesting for the education of the population of Afro-descendants in Brazil regarding the instruction of African themes.

The conceptualization of the article is based on the aesthetics of African art and the concept of Africanity. The methodology of Afro Brazilian Heritage is the path of choices and the research was carried out during the visit of the exhibition at Masp in March 2022. How the elements of Africanity work in the work of Abdias Nascimento is the main focus of this article. The photographs presented for the exhibition were taken by industrial designer and Afro-descendant researcher Eunice Queiroz (QUEIROZ, 2022).

The art of Abdias in six paintings of the exhibition, where we have:
Afro-Brazilian technology n.2
Composition n. 3
Cathedral no. two
Sankofa n.2: rescue
Egyptian Eye with Flags
Adrinka ideogram

Adrinka ideogram

Cathedral no. 2

All artworks: Abdias Nascimento
Photos: Nice Gonçalves

Art History and society. Black artists and Candomblé Art in the history of Brazilian art and the art curriculum

Henrique Cunha Junior[1], Eunice Gonçalves Queiroz[2]

[1] Federal University of Ceará- UFC and visiting teacher of Federal University of Bahia - UFBA, Brazil
[2] Federal University of Bahia - UFBA, Brazil

Abstract

Art can be understood as human activity linked to manifestations of an aesthetic or communicative nature, carried out through a wide variety of languages. When one thinks of aesthetics within art, one has the understanding of beauty, but one must take into account the time and the values of the group, adding to this multiple interests. And when we deal with Black Art from the point of view of its origin, option of values, the term was almost never used in the artistic style acquired through the Eurocentric formal training given by schools, universities and art schools. However, the term Black Art has its origin in continuity with African art and the readings of the world made by Africans and their descendants in the Brazilian reality. Sometimes followed by artists of European or Asian origin immersed in the experience of black Brazilian populations and mainly in the religions of African origin in Brazil. The municipality of Embu is located in the city of São Paulo, a region where there was a great migration of people from different regions of Brazil and also where the art of the black population began to develop and express. Becoming more expressive in this municipality in the 1960s with various artists: sculptors, painters, poets, musicians, singers and scholars of black culture who ended up finding in Embu the place of their art. This work is structured by a critique of the unknown universe in part by the history of Brazilian art. The assessments of black art in Brazil are mostly Eurocentric and make our artistic values relegated to ignorance. When approaching artists who, in the way of developing art, had a link with the municipality of Embu das Artes, we highlight the existence of a large movement, content with provisional formal academic training and those with autonomous training.

Keywords: Black Art, Afro-descendant, urban path observation, Anti-Black racism.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Historia del arte y sociedad. Artistas negros y Arte Candomblé en la historia del arte brasileño y el currículo de arte

Resumen

El arte puede entenderse como la actividad humana ligada a manifestaciones de carácter estético o comunicativo, realizadas a través de una amplia variedad de lenguajes. Cuando se piensa en la estética dentro del arte se tiene la comprensión de la belleza, pero hay que tener en cuenta el tiempo y los valores del grupo, sumando a esto múltiples intereses. Y cuando tratamos el Arte Negro desde el punto de vista de su origen, opción de valores, el término casi nunca se usó en el estilo artístico adquirido a través de la formación formal eurocéntrica dada por escuelas, universidades y escuelas de arte. Sin embargo, el término Arte Negro tiene su origen en la continuidad con el arte africano y las lecturas del mundo hechas por los africanos y sus descendientes en la realidad brasileña. A veces seguido por artistas de origen europeo o asiático inmersos en la experiencia de las poblaciones negras brasileñas y principalmente en las religiones de origen africano en Brasil. El municipio de Embu está ubicado en la ciudad de São Paulo, región donde hubo una gran migración de personas de diferentes regiones de Brasil y también donde el arte de la población negra comenzó a desarrollarse y expresarse. Tomando mayor expresión en este municipio en la década de 1960 con varios artistas: escultores, pintores, poetas, músicos, cantantes y estudiosos de la cultura negra que terminaron encontrando en Embu el lugar de su arte. Este trabajo está estructurado por una crítica del universo desconocido en parte por la historia del arte brasileño. Las valoraciones del arte negro en Brasil son mayoritariamente eurocéntricas y hacen que nuestros valores artísticos queden relegados a la ignorancia. Al acercarnos a los artistas que, en la forma de desarrollar el arte, tenían un vínculo con el municipio de Embu das Artes, destacamos la existencia de un gran movimiento, contento con formación académica formal provisional y aquellos con formación autónoma.

Palabras clave: arte negro, afrodescendiente, observación de caminos urbanos, racismo antinegro.

References

Calaça, M.C. (2013). Movimento Artístico e Educacional de Fundamento Negro da Praça da Republica: São Paulo 1960 - 1980. *Fortaleza: Tese de doutoramento em Educação.* Universidade Federal do Ceara.

Cunha Junior, H. (2001). Africanidade, Afrodescendencia e Educação. Educação em Debate (UFC). *Fortaleza, 2*(23), 5-15.

Cunha Junior, H. (2002). África - Brasil no Pensamento Escolar. *Kawe pesquisa, Ilheus - BA, 1*(1), 14-18.

Gomes, F. F. (2020). Um Só Destino: Exame Histórico Sobre o Pensamento Educacional e Politico de Marcus Garvey (1887-1940). *Fortaleza: Tese de doutoramento em Educação.* Universidade Federal do Ceara.

Aidar, L. (2022). Art Naif. Disponível em https://www.todamateria.com.br/arte-naif/ Acesso em 12.ABR.2022.

Brah, A. (1996). *Cartografías de la diáspora – Identidades em cuestión.* Tradução Sergio Ogeda. 1996 Editora:Traficantes de Suenõs. 297p.

Cássio M'B. (2019). *Itaú Cultural.* Disponível em: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa22734/cassio-m-boy. Acesso em 10.ABR.2022

Município de Embu das Artes. (2022). Disponível em: https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-embu-das-artes.html. Acesso em 14.04.2022.

Santos, M., Cunha Junior, H. (Orgs.). *Série Conhecimento Africano e Afro-brasileiro - 1*. Fortaleza, CE: Editora Via Dourada, 2019, ISBN - 978-65-80609-00-0. Disponível em: AFRO_PATRIMONIO_CULTURAL_BIENAL. Acesso em 19.ABR.2022

Solano Trindade – o poeta negro. (2015). *Templo Cultural 2015 Delfos.* Disponível em: http://www.elfikurten.com.br/2015/06/solano-trindade.html

CIVAE 2022 | May 11 -12, 2022
4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Henrique Cunha Junior,
Eunice Gonçalves Queiroz,
Federal University of Ceará - UFC – Visiting Teacher, Federal University of Bahia – UFBA, Brazil
Federal University of Bahia - UFBA, Brazil

Art History and society. Black artists and Candomblé Art in the history of Brazilian art and the art curriculum.

Henrique Cunha Junior
Eunice Gonçalves Queiroz

Summary

Art can be understood as human activity linked to manifestations of an aesthetic or communicative nature, carried out through a wide variety of languages. When one thinks of aesthetics within art, one has the understanding of beauty, but one must take into account the time and the values of the group, adding to this multiple interests. And when we deal with Black Art from the point of view of its origin, option of values, the term was almost never used in the artistic style acquired through the Eurocentric formal training given by schools, universities and art schools. However, the term Black Art has its origin in continuity with African art and the readings of the world made by Africans and their descendants in the Brazilian reality. Sometimes followed by artists of European or Asian origin immersed in the experience of black Brazilian populations and mainly in the religions of African origin in Brazil.

The municipality of Embu is located in the city of São Paulo, a region where there was a great migration of people from different regions of Brazil and also where the art of the black population began to develop and express. Becoming more expressive in this municipality in the 1960s with various artists: sculptors, painters, poets, musicians, singers and scholars of black culture who ended up finding in Embu the place of their art.

This work is structured by a critique of the unknown universe in part by the history of Brazilian art. The assessments of black art in Brazil are mostly Eurocentric and make our artistic values relegated to ignorance. When approaching artists who, in the way of developing art, had a link with the municipality of Embu das Artes, we highlight the existence of a large movement, content with provisional formal academic training and those with autonomous training.

Source: Google images

Accompaniment as a cultural mediation practice between art and education. The case of *Creixem al Carme* in Valencia, Spain

Jodie Di Napoli
Universitat Politécnica de Valéncia (UPV), España

Abstract
This article reflects on how cultural mediation practices bring art and education closer while experimenting with new modes of cultural production rooted in caring and learning, specifically through the practice of accompaniment as a mode of relation between both fields. This is a process that has an effect on those agents and institutions involved in this relation, delving into issues of education theory, pedagogy, museology, and institutional critique. The practical case of *Creixem al Carme*, serves as an example to introduce the intrinsic natural connection between the practice of accompaniment and of generating autonomy while putting into practice a relationship between an early childhood learning center and its neighboring local contemporary art museum.

Keywords: cultural mediation, accompaniment, art, education, arts education.

Acompañamiento como una práctica de mediación cultural entre arte y educación. El caso de Creixem al Carme en Valencia, España

Resumen
Este artículo reflexiona sobre cómo las prácticas de mediación cultural acercan el arte y la educación mientras experimentan con nuevos modos de producción cultural enraizados en el cuidado y el aprendizaje, específicamente a través de la práctica del acompañamiento como modo de relación entre ambos campos. Este es un proceso que tiene un efecto en aquellos agentes e instituciones involucrados en esta relación, ahondando en cuestiones de teoría de la educación, pedagogía, museología y crítica institucional. El caso práctico de *Creixem al Carme* sirve como ejemplo para introducir la conexión natural intrínseca entre la práctica del acompañamiento y la de generar autonomía al poner en práctica una relación entre un centro de educación infantil y su vecino museo local de arte contemporáneo.

Palabras clave: mediación cultural, acompañamiento, arte, educación, educación artística.

Over the last two decades, the field of cultural mediation has grown in theory and practice in Spain, forging a discussion on the potentiality of cultural institutions within their local contexts in democratic societies when envisioning and implementing a cross-institutional and neighborhood-based approach. Projects in museums and other cultural organizations cited in this text as well as the practical case of *Creixem al Carme* (2016-2020) exemplify this approach in the field of cultural mediation, where the term *acompañamiento (accompaniment)* is being added to the field's technical terminology and practice methods. A theoretical view of the term within the field of cultural mediation is offered in this context. This text focuses on the role that the term *accompaniment* plays in the current practice of cultural mediation that bridges art and education and aims to strengthen communities.

Cultural mediation actions in effect both in and out of cultural institutions have been applying transdisciplinary and transversal approaches in order to understand and realize the potentiality of culture in society. These undertakings include planning for long-term impact and involve different entities such as government-based institutions, museums, public schools at all levels, non-profit organizations, independent professionals, and community groups. Notable examples of this are *Periferias escolares* in Tabakalera, San Sebastián, *Apadrina tu equipamiento* involving the Tot el Raval Foundation and Barcelona's urban district of Ciutat Vella, *Aquí trabaja un artista* at the Centro de Arte Dos de Mayo (CA2M), *equipoFAM* at Museo Nacional de Arte Reina Sofía in Madrid or *L' extraordinari* at Instituto Valenciano de Arte Moderno (IVAM), in Valencia, among others taking place in Spain.

Although each example has its particularities, owing to the nature of the institutions, the agents involved and the context wherein they take place, they nonetheless share a common goal: to bring into play a new approach model for cultural creation at the intersection of art and education, as well as for the involvement of institutions, outside agents and the resulting long-term impact vision within their local contexts. These innovative approaches exemplify the way museums and cultural institutions are coming to understand their relationship to their local meaning-making context and to the creation of knowledge through experiences based on personal relationships, fondness and tender attachment, and community ties. Historically, the educational service offered by museums has been grounded in one-sided client-specialist and knowledge-based approaches, with formulated activities offered to schools and community groups as well as knowledge input and information selected by museum specialists and delivered by educators. Generally, this has been a process for which numbers were crucial for gauging the quantitative measures of success that were often presented in annual reports. This outdated modus operandi has shifted towards a desire to be more inclusive and socially relevant. The publication *GIRA* of the Reina Sofía's Education Department describes a turn towards a *museo situado* (situated museum), an institution that is open to languages and understandings of the world where the interaction between exhibition and education devices is continuous, inseparable (Acaso *et al*., 2019, pp. 183).

The earlier cited programs express the shift toward a new relationship between the fields of art and education as spheres of cultural production, where all agents involved are possessors of knowledge essential to the development of institutions and art-making (Mörsch, 2014). The hybridization of practices in both fields shapes a transdisciplinary approach between art and education that expands both fields in non-representational terms towards a pedagogy of performance (Ellsworth, 1997), thus creating a field of thought and action where limits are transgressed in new kinds of relations between those disciplines, meanings, and participants. New values are put in place for these relations, which include affection, reciprocity, and community through the creation of emotional ties that can generate a long-lasting effect on all involved (Acaso *et al*., 2019).

The term *acompañamiento* in part reflects the appearance of new vocabulary being used by practitioners in the field of cultural mediation in Spain, as can be observed in mediation projects texts focusing on the intersection of art and education and which at the same time reflect on the role of caring and

affection in the field of culture. In some cases, this term is referred to as a form of cultural production (Martín, S., 2018, p.203) and as a practice of caring (Ruíz, 2021). Many important questions are raised when reflecting on the practice of accompaniment such as ¿Who accompanies Who?, (Blasco *et al*., 2018, p.183); or are we listening to those we are accompanying? (Ruiz, 2021). These questions are at the heart of a vulnerable process of institutional critique, in which active listening and an awareness of a mutual process are essential.

Paul Maela's (2012) definition of *accompagnement* as the practice of *être avec et aller vers (being with someone and going toward*) serves as a point of departure in a theoretical approach to this term in the field of cultural mediation at the intersection of art and education. Maela defines three key elements in this process (relation, movement, and direction). First, it is a human relation-dominated process in which the relationship comes first and movement is shaped in accordance to and with the other, in order to generate a direction *in concert*. He also notices that this process takes place in a space of oppositions, contradictions, ambiguities, and ambivalences that puts those involved "in tension" (Maela, 2012, pp.14). In fact, reciprocal tensions have a function in the intersection between the fields of art and education because by being exposed they facilitate different forms of knowledge, and can revert positions between subject and object, teacher and student, educators and the public (Martínez, 2017). The tension between autonomy and transgression among these fields is key in creating autonomy. "*Jusqu'où*?" (*Until where?),* Maela (2012, p.14) asks. The answer lies in each particular situation.

Taking the notion of the process of accompaniment as one in which autonomy is rooted in an educative/emancipatory sense implies that the process is seen as an opportunity to grow the human condition of those involved. When this accompaniment is solicited, not imposed, the movement involved in the process is less defined by setting someone in motion, but by mutually agreeing to define a rhythm based on the other. Other positions include active listening, being ethical (critical and reflective), and *non savoir* (*not knowing*), which privileges exchanges and dialogue, maintaining a critical questioning versus being affirmative. (Maela, 2012).

It is from the understanding of a mediation practice rooted in process of accompaniment that *Creix-em al Carme* (2016-2019) was shaped and developed. This program was generated by myself, an agent working independently of two institutions (a publicly funded museum- El Centre del Carme part of el Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana (CMCV), and L' Escoleta del Carme, a local private early learning center serving children aged 0-3 years old where families receive partial public aid. The project aimed to generate a new form of interaction within these spaces, creating a bond between the families of the early childhood center and neighbors and the museum through learning and a growing sense of belonging and caring, while maintaining an autonomous relationship between the early childhood center and the museum.

In 2016 Pilar Montesinos, director of L' Escoleta del Carme, had an interest in visiting museums, culture, and heritage spaces as they surrounded her school, located in the neighborhood of El Carmen part of Valencia's old city center. For the past fifty years, this neighborhood has suffered from neglect, depopulation, gentrification, and rising tourism. As an independent mediator professional that grew up in this neighborhood and had spent time in that museum with my parents, I approached Pilar Montesinos in an effort to understand the potential that cultural relationships could have in generating a sense of belonging in the neighborhood. Interviews with her and other families expressed a wish to freely access the CMCV (which at the time had an entrance fee) especially due to the architecture and garden of its cloisters and, also, for its renovated bathrooms in prime condition. A meeting was set between José Campos, the education coordinator at the museum, and L' Escoleta, where both expressed their interest in exploring a relationship. L' Escoleta wished for "a space for us and our families to just be in" (Pilar Montesinos, personal communication, April 13, 2022) and the museum wanted to open itself to

their local context and families. While plans to turn the museum into the contemporary cultural center it is today with a focus on early learning was taking place at institutional and political levels, this small initiative was promoted by temporarily granting the families and L' Escoleta free access to the site.

The first phase included active listening to groups as well as to the neighborhood organization Amics del Carme, who believed in how the generation of ties between educational and cultural institutions could contribute to a stronger sense of community. The accompaniment strategy applied was that of "*être avec*", available, present, while interpelling both representatives in an "I´m here, are you?" approach (Maela, 2012), meaning, sustaining an activity calendar and conversations reflecting on the process. Both parties always exhibited availability to move this project forward and my work consisted in promoting communication among both institutions and families as well as supporting L' Escoleta in designing and conducting museum visits, which have taken on a unique shape filled with particular rituals and strategies developed by Pilar, who has designed her own method for museum visits based on her experience in this project. Visits were planned as an ongoing experience starting directly in the school and involving the walking route to and from the museum. In the project's second year, and due to the opening of a room dedicated to early childhood at the museum called Espai de Telles, Pilar established weekly visits to the museum, where families still collect the children once a week and often stay for the afternoon.

Creixem al Carme aligned with L' Escoleta's pedagogical project of building self-confidence and independence among the children, observed how they learned their way to the museum, how to treat the space with care, and to develop their own relationship with the space. Pilar, who was not prone to visiting museums with the children, having previously observed staff trepidation about children as well as a lack of interest in local museums in early childhood learning (ages 0-3), now holds that the CMCV has become "their museum". At the personal and professional levels, it has contributed to an autonomous relationship with contemporary art for her and as a key component of early childhood learning in which all activities are designed, planned, and led by her and her team. She visits exhibitions on her own time and plans actions for the children, confident "in how the children unveil surprising connections that make the experience relevant to them, which they later share at home or when they visit the show with their families". Pilar is comfortable with interacting with museum security, artists and cultural professionals and is confident in a relation of trust that she has developed with an institution. "Whenever they need each other, we are open and able to support each other in different ways, from use of space to sharing feedback, etc.", she adds. Today she has been approached by other neighboring museums and theatres to put in place new relations and she is contributing to how families develop their own relationships with these spaces. When asked about the process of accompaniment, she sustains that it was necessary in a time and place and that it is a very necessary process in connecting museums and people.

With regards to the CMCV, this relationship has formed a permanent local constituency based on generating bonds between the museum and L' Escoleta families as part of their day-to-day living. Alba Pèrez Cadenas talks about the possibility of a museum being "inhabited" based on its capacity of being receptive to and perceived by the hospitality and the common experiences it can generate. (Acaso *et al*., 2019, p. 34)

This text has briefly touched upon the dimensions that the term *acompañamiento*, with its emancipatory proposal, serves as a process of cultural mediation generating long-term bonds among those agents involved and affected by this experience. It also contextualizes this practice within the Spanish context of cultural mediation, while reflecting theoretically on this term in relation to that of autonomy when it is exercised from a space at the intersection of art and education and in its practice through the case of *Creixem al Carme.* A better understanding of its sociocultural implications needs further research.

References

Blasco, S. *et al*. (2018). Acompañar, legitimar, tejer, extender, cerrar, reflexiones desde el equipo de facilitación, una conversación a hilos", *Una ciudad muchos mundos. Investigación artística y prácticas situadas*. Madrid: Intermediae. (pp. 182-201).

Ellsworth, E. (1997). *Teaching positions*: *Difference*, *pedagogy*, and the *power* of *address*. New York: Teachers College Press.

Maela, P. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers* 2012/3 (Nº110), (pp. 13-20).

Martín, S. (2018). Mediación como acompañamiento, *Una ciudad muchos mundos.* Investigación artística *y* prácticas situadas. Madrid: Intermediae, (pp. 202-206).

Martínez, S. (2017). Ni Ni. Entre arte y educación, en *Ni Arte y Educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico.* Madrid: Catarata. (pp. 27-44).

Mörsch, C. (dir.) (2014). Time for Cultural Mediation. Art Education of Zurich University of the Arts (ZHdK). Retrieved from: http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/ v1/?m=0&m2=1&lang=e

Ruíz, L. (2021). Mediación, cuidados y otros lugares comunes, *Concomitentes*,. Retrieved from: https://concomitentes.org/diario/mediacion-cuidados-y-otros-lugares-comunes05.05.2021. Consultado el 19.04.2022

Acaso, M. *et al.* (2019). *Gira 1*, *Colección Desaprender.* Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Social Design in a curricular context: A collaborative practice with a humanitarian purpose

Carla Cadete
Lusófona University, HEI-Lab, Portugal

Abstract
This article describes a pedagogical practice developed in a curricular context at Lusófona University of Porto (ULP) with students from the 2nd and 3rd years of Communication Design to encourage them to practice social design. The project carried out for *Associação Ajudar Moçambique* (AAM) involved undergraduate students in the second semester of 2020/21. AAM is a non-profit association whose main objective is social solidarity with the people of Mozambique. The briefing includes stationery, a trifold brochure, a press release and an advertising campaign to raise funds for health, education, housing and food. A social project that allowed students to recognize that Design should not only be used for-profit and it also provided an opportunity for students to apply the skills acquired during the course. Also, there is a solid possibility of having their proposals recognised and implemented in the job market. Educators should feel responsible in preparing young students and future designers to be able to face contemporary challenges, using their skills as an alternative method of intervention in social issues and to realise the role of design in promoting positive change. A project of this nature gives the client the possibility of obtaining a diversified offer of design solutions free of charge and for the Mozambique people hope to see the international community (Portugal) sensitised. Design as a social agent of change through collaborative pedagogical practice with multiple benefits for each party.

Keywords: Social Design, pedagogical practice, solidarity, design educators, real working world.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Diseño social en un contexto curricular: una práctica colaborativa con un fin humanitario

Resumen
Este artículo describe una práctica pedagógica desarrollada en un contexto curricular en la Universidad Lusófona de Oporto (ULP) con estudiantes de 2º y 3º año de Diseño de la Comunicación para incentivarlos a practicar el diseño social. El proyecto realizado para la Associação Ajudar Moçambique (AAM) involucró a estudiantes de grado en el segundo semestre de 2020/21. AAM es una asociación sin ánimo de lucro que tiene como principal objetivo la solidaridad social con el pueblo mozambiqueño. El briefing incluye papelería, un tríptico, una nota de prensa y una campaña publicitaria para recaudar fondos para salud, educación, vivienda y alimentación. Un proyecto social que permitió a los estudiantes reconocer que el Diseño no solo debe usarse con fines de lucro y también brindó una oportunidad para que los estudiantes aplicaran las habilidades adquiridas durante el curso. Además, existe una sólida posibilidad de que sus propuestas sean reconocidas e implementadas en el mercado laboral. Los educadores deben sentirse responsables de preparar a los jóvenes estudiantes y futuros diseñadores para que puedan enfrentar los desafíos contemporáneos, utilizando sus habilidades como un método alternativo de intervención en problemas sociales y para darse cuenta del papel del diseño en la promoción de un cambio positivo. El proyecto de esta naturaleza le da al cliente la posibilidad de obtener una oferta diversificada de soluciones de diseño de forma gratuita y para los mozambiqueños esperamos ver a la comunidad internacional (Portugal) sensibilizada. El diseño como agente social de cambio a través de la práctica pedagógica colaborativa con múltiples beneficios para cada parte.

Palabras clave: Diseño social, práctica pedagógica, solidaridad. educadores de diseño, mundo laboral real.

Introduction

Margolin challenges schools to rethink how they introduce students to the world of Design, “If social projects are present in the pedagogical objectives, students may eventually believe that they will be able to carry out such work, inside and outside the classroom.” (Margolin, 2014, p.68)

As part of the degree in Communication Design at the ULP, a social project was developed in the 2nd semester of the 2020/21 academic year with students from the 2nd and 3rd year to promote integration into the job market and to make them aware of the role of the designer as a transforming agent able of bringing about positive changes in society. A design practice for collective and social purposes, replacing predominantly commercial or consumer-oriented goals.

AAM is a non-profit association whose main objective is social solidarity together with the people of Mozambique. In this project, a set of visual communication supports was developed for AAM. The briefing includes the graphic design of stationery, a trifold brochure, a press release and an advertising campaign to raise funds for health, education, housing and food. AAM seeks to promote better access to health, education, housing and food for disadvantaged populations living around national parks and other conservation areas in Mozambique. The Big Hand Association, Gorongosa National Park and African Parks are AAM partners. In March 2019, after Idai Cyclone hit Mozambique, innumerable families lost their homes. With the support of The Big Hand Association, AAM created a victim support program by building 20 houses. Since December 2020, AAM and African Parks have been developing a pilot permaculture project, a solution to the fact that the soils in the archipelago are very sandy and have little organic matter. This project aims to promote a sustainable approach to conservation agriculture and is being developed with students from the Bazaruto archipelago through workshops to train the youth. At the same time, in recent years, there has been a decline in fish stocks and current agricultural

practices are not suitable for cultivation in sandy soils, which means that communities living on the islands face a threat due to the possibility of food shortage. That is why it is urgent to reassess how food production is carried out to ensure the future of communities in the park. The transformations that have taken place over the last few decades on a global scale have implied the design of a new performance resulting from an ethical and moral conscience. Faced with emerging challenges, design should play the role of a transforming agent and mediating discipline, by prioritising environmental or social issues, such as freedom of expression, social inclusion, the right to education, housing, food and health. Therefore, designers are expected to be able to reflect and act innovatively and responsibly towards the present and the future, "Design shapes material and immaterial products and services that can solve problems and contribute to the well-being of humanity." (Resnick, 2019, p.4)

Victor Margolin defends that "Designers are certainly among those whose contributions are essential to visualise the material forms of a more human world. (Margolin, 2014, p.18). According to the author (2014), the designers' modus operandi, both in terms of what they do and what they propose to do, represents one of the most effective ways to change the world. In her most recent work, "Design as an Attitude" (Rawsthorn, 2018) argues that Design is one of the most powerful tools of our day. According to Brown, "What we need are new choices – new products that balance the needs of individuals and society as a whole; new ideas that tackle the global challenges of health, poverty, and education; new strategies that result in differences that matter and a sense of purpose that engages everyone affected by them." (Brown, 2009, p.3). Higher education institutions need to improve their academic responsiveness to increasingly complex labour market needs and industry requirements. They must also develop graduates with more entrepreneurial mindsets (Futerman, 2017). Also, with these exercises, it is intended that students understand the role of Design in society. Including these themes in programs of Design curricular units encourages and appeals for students and future professionals to include, whenever possible, in their projects a positive intention for society, "Furthermore, this aspect emphasises the responsibility of the educators in the formation of young students and future designers able to face contemporary challenges, using their potential as an alternative mode of intervention in complex social issues (...)" (Krucken & Mouckrek, 2008, p.135)

Work Methodology

The graphic proposals were carried out in an academic context with students in the curricular unit of Communication Design II (2nd year); and Communication Design IV (3rd year). Since the deadline for carrying out the proposals was very short (April 15th to May 21st, in a total of 12 hours), it was suggested to create small groups consisting of a minimum of two and a maximum of four students. This solution was challenging in the sense that it allowed testing methodologies practised in design studios and agencies – students were forced to distribute tasks, manage time, recognise the strengths of each member and to find a solution as a team. In this classroom practice, " 'Learning by doing together', as the first initiative stresses, can have positive impacts and results as a pedagogic and an interventional approach." (Krucken & Mouckrek, 2008, p.134). The projects were developed according to the Design Thinking methodology (Ambrose & Harris, 2010; Lupton, 2011) through a work process divided into three phases: problem definition, project ideation, prototype and implementation. Through "The process of participatory design applied to societal issues, within a community context, can foster the development of participant's competencies and skills, diffusing Design Thinking." (Krucken & Mouckrek, 2008, p.134). *The first phase – Problem definition:* Students' met with the client remotely to receive the briefing due to the pandemic. The AAM President presented the team, the partners and the projects

developed. She then gave the briefing where a set of communication supports were proposed: basic stationery, a trifold brochure, a press release and an advertising campaign (physical and digital) to acquire funds for health, education, housing and food. At the end of the meeting, support material was sent to the students: the Association's PowerPoint presentation and an extensive set of photographs. Based on the delivery date submitted by the customer, the teacher prepared an internal briefing to guide students, where the objectives were presented and a schedule showing the available dates for each phase: the mid-presentation and the final date for submission and evaluation.

The second phase – Project ideation: This phase began with a research and analysis of the client, the corporate identity image, the projects developed, the proposals to be developed, the target audience and the period available for carrying out the recommendations. The creative process was developed during this phase, which began with exercises to stimulate creativity – brainstorming, key-words, action verbs, visual brain dumping, mind map, and mood board. A process developed from a divergent phase (several ideas were generated) to a convergent (pictures were selected), "If the convergent phase for problem-solving is what leads us towards solutions, the goal of divergent thinking is to multiply options to create choices." (Brown, 2009, p.67). The created solutions gave way to an exploratory process where they were tested with different typography, scales, colours, compositions, techniques and materials. After several proposals had been developed, the students analysed the positive and negative aspects (SWOT analysis), and in certain situations they presented solutions to overcome the weaknesses revealed. This phase requires exceptional guidance from the teacher since their experience allows them to pay attention to specific aspects that often go unnoticed by the student. A mid-presentation and evaluation were carried out at this stage, where these factors are highlighted and usually overcome.

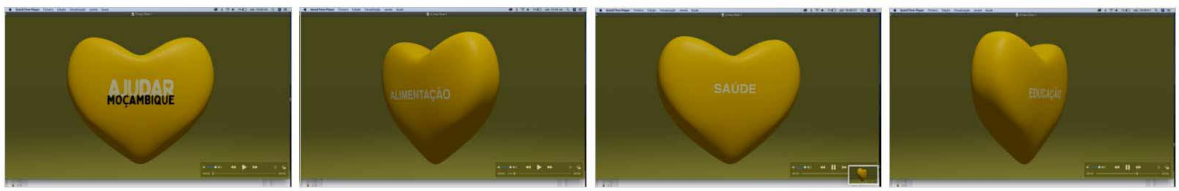
The third phase – Prototype and implementation: The analysis carried out previously allowed the students to choose one or two solutions, which were tested, compared, reviewed, developed into a testable solution to the problem and applied to all visual supports (Figs.1 to 5). Different software was used: Adobe Illustrator, Adobe Photoshop and Adobe After Effects, which proves the importance of this challenge in which students could apply different resources learned throughout the course.

All groups internally presented the final projects and were evaluated according to specific metrics: fulfilment of all stages of the creative process, creativity, adequate response to the briefing, meeting deadlines, the reasoning of all the options and final solution. This phase is crucial as it prepares students for the final presentation to the client.

After this moment presentation to the client was scheduled and in the first week of June, the groups submitted their proposals. At the end of each presentation, the members of the Association asked questions and highlighted positive and negative aspects. AAM received the complete dossier for each group with all project phases and the final decision was announced in late June. The success and positive relationship between the Association and the Academy generated the proposal of new projects for the selected group of students.

The group carried out new projects for disseminating and fundraising AAM held on November 25th, 2021 at *Efanor* School. While the previous proposals were carried out in a curricular context with the teacher's guidance, these new proposals are being developed in an extracurricular context with students' total autonomy.

Figure 1. Proposal for the fundraising campaign poster. Ana Teresa Rafael and Oleksandra Sayenko, 2nd year of Communication Design bachelor, ULP



Figures 2, 3, 4 and 5. Proposal frames for fundraising campaign (social media). Miguel Ferreira and Mafalda Almeida, 2nd year of Communication Design bachelor from ULP

Final considerations

This pedagogical approach has been proven to be an added value for students resulting in a compelling opportunity to work with clients on real projects by applying knowledge obtained during the Design course.

A collaborative practice with a pedagogical and humanitarian purpose helped students understand that Design should not be just for-profit but should also emerge areas such as access to healthcare, food, education and housing. A request for change and the need to prepare Design students to be socially responsible. For students, the possibility of having their solutions recognised and implemented and for AAM, the opportunity to obtain a diversified offer of suggestions for free.

The responsibility of educators in preparing young students and future designers to be able to face contemporary challenges, using their skills as an alternative method of intervention in social issues and to realise the role of design in promoting positive change. An example of a successful partnership between the Academy and the market and an opportunity to mitigate the transition between academic life and professional practice.

References

Ambrose & Harris (2010). *Basics Design 08: Design Thinking*. Bloomsbury. AVA Publishing.

Brown, T. (2009). *Change By Design: How Design Thinking Transforms Organisations and Inspires Innovation*. New York: Harper Collins.

Futerman, F. (2017). *"Design thinking" can prepare graduates for the real working world.* Retrieved from: https://theconversation.com/design-thinking-can-prepare-graduates-for-the-real-working-world-72509

Krucken & Mouckrek (2008). *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación, 2*(80), 125. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/325193892_Design_as_an_agent_of_change_Practice-oriented_initiatives_on_Design_Teaching DOI:10.18682/cdc.vi80.3699

Lupton, E., Philipps, J. (2011). *Graphic design thinking: Beyond brainstorming.* New York: Princeton Architectural Press.

Margolin, V. (2014). *Design e Risco de Mudança. ESAD de Matosinhos.* Vila do Conde: Verso da História.

Rawsthorn, A. (2020). *Design as an Attitude. Clément Dirié.* JRP, Editions & Les Presses du Réel.

Resnick, E. (2019). *The Social Design Reader.* London: Bloomsbury.

Learning based on interdisciplinary projects of integral formation of educational processes: the case of the Theater Company (CTC) of the Center of the South (CUSur) of the University of Guadalajara (UdeG), Mexico

Hugo Salcedo Larios[1], Rosa Elena Arellano Montoya[2], Jorge Martínez Ibarra[2], Oscar Rodríguez Romero[3]

[1]Departamento de Letras de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
[2]Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara, México
[3]Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, México

Abstract

In the university, the execution of projects that contemplate an adequate interdisciplinary work encourages the participating student population to develop skills regardless of their specific professional area. In this sense, the various tasks that must be undertaken for theater to happen, enable actions such as assertive interaction through the development of communicative strategies or critical reflection of the environment. Theatre is an interdisciplinary activity. In it converge lines of work not only in the field of acting, but also propitiates place for those that are related to art design, physical training, promotion and public relations, literary and contextual analysis, etc. Therefore, reviewing the operating strategies of the Theater Company (CTC) of the Center of the South (CUSur) of the University of Guadalajara (UdeG), highlights good practices, and can serve as a reference to denote the scope of this specific interdisciplinary practice, and show as in this case, the place occupied by integral training in the university educational process. For this task, reference is made to the notion of integral formation, project-based learning, and the integral function of theater as a formative practice and with unmissable playful emphasis.

Keywords: learning, interdisciplinary projects, integral training, educational processes, university theater.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Aprendizajes basados en proyectos interdisciplinarios de formación integral de procesos educativos: el caso de la Compañía de Teatro (CTC) del Centro Universitario del Sur (CUSur) de la Universidad de Guadalajara (UdeG), México

Resumen
En la universidad la ejecución de proyectos que contemplan un adecuado trabajo interdisciplinario propicia que la población estudiantil participante, desarrolle habilidades sin importar su área profesional específica. En ese sentido, las diversas tareas que deben emprenderse para que el teatro suceda, posibilitan acciones como la interacción asertiva mediante el desarrollo de estrategias comunicativas o la reflexión crítica del entorno. El teatro es una actividad interdisciplinaria. En él convergen líneas de trabajo no sólo del ámbito de la actoralidad, sino también propicia lugar a aquellas que se relacionan con el diseño de arte, el entrenamiento físico, la promoción y relaciones públicas, el análisis literario y contextual, etcétera. Por lo anterior, revisar las estrategias de funcionamiento de la Compañía de Teatro (CTC) del Centro Universitario del Sur (CUSur) de la Universidad de Guadalajara (UdeG), pone de relieve las buenas prácticas, y puede servir de referencia para denotar los alcances de esta práctica interdisciplinaria específica, y mostrar como en este caso, el lugar que ocupa la formación integral en el proceso educativo universitario. Para esta tarea, se hace referencia a la noción de formación integral, el aprendizaje basado en proyectos, y la función integral del teatro como práctica formativa y con imperdible énfasis lúdico.

Palabras clave: Aprendizajes, proyectos interdisciplinarios, formación integral, procesos educativos, teatro universitario.

Introducción

En este artículo se expone una metodología basada en proyectos interdisciplinarios de teatro, las experiencias y aprendizajes generados en la Compañía de Teatro del Centro Universitario del Sur (CTC) de la Universidad de Guadalajara (UdeG), cuya sede se encuentra en Ciudad Guzmán municipio de Zapotlán el Grande en el Estado de Jalisco, México. Cabe señalar que el Centro Universitario del Sur (CUSur) no cuenta hasta el momento con licenciaturas en artes. Esta agrupación más que un espacio para generar productos teatrales, su finalidad es “ofrecer un programa permanente de formación integral a la comunidad universitaria del Centro Universitario del Sur y su vinculación con la sociedad, a través del arte teatral como método pedagógico de transformación social” (Rodríguez, 2017, pág. 58) Al constituirse la CTC en enero de 2012 como un ámbito de formación integral de estudiantes y egresados, en búsqueda para lograr cambios sociales a través del arte teatral. La Compañía utiliza ‘el aprendizaje basado en proyectos’ como estrategia metodológica que coadyuve a lograr tal resultado. Dado lo anterior, es conveniente establecer qué es lo que se entiende en este documento por formación integral y cómo el arte se puede relacionar con un proceso de ese tipo. De igual manera, es indispensable enmarcar teóricamente el aprendizaje basado en proyectos para después contrastar dichas definiciones con el desempeño que ha tenido hasta ahora la Compañía de Teatro y los aprendizajes generados.

Hipótesis

El teatro es una actividad interdisciplinaria que permite la puesta en práctica de proyectos escénicos, sirviendo como soporte del desarrollo académico en la universidad. En este ambiente la práctica adecuada, es decir aquella que resalta la figura eje del estudiantado en el proceso de interacción de enseñanza – aprendizaje para la elaboración de conocimientos, incide en el resultado positivo que ha llevado a cabo, desde su creación, la Compañía de Teatro (CTC) del CUSur, debido al adecuado entrenamiento físico-corporal del equipo, el repertorio dramático relacionado con el contexto social, y el ofrecimiento de resultados que consideran la consistencia o naturaleza de un espectador específico.

La formación integral

El investigador Luis Enrique Orozco observa que los estudiantes que ingresan a las universidades presentan serias deficiencias formativas que obstaculizan sus procesos de aprendizaje, por lo que él parte del "reconocimiento que siempre ha hecho la institución universitaria de su responsabilidad como instancia de formación del carácter y de la personalidad del estudiante y de su pensamiento crítico" (2008, pág. 163). Orozco (2008) sugiere que el problema de base está en los medios utilizados tradicionalmente por la educación que precede a la etapa universitaria. Por ello, si una institución de educación superior se limita a la docencia y la investigación en el entendido que los estudiantes que recibe son personas concluidas, es decir, completamente formadas, corre el peligro de lanzar a la vida profesional a personas cuyo desarrollo ha quedado trunco. Orozco (2008) señala que las universidades tienen entonces que lidiar con estudiantes que presentan importantes carencias, heredadas de la utilización de medios educativos que tienen un alcance limitado y que contraponen las ciencias con las humanidades, así como lo racional contra lo humanístico. De acuerdo con este académico, a lo anterior se suma la imagen que las instituciones educativas tienen de sí mismas, así como el entorno social en que se encuentran y las fuentes a las que recurren para la práctica docente de las humanidades (2008). Como dicho autor expresa:

> Quizá no se tuvo en cuenta que una cosa es el aprendizaje intelectual y otra el despliegue creativo de una voluntad libre; que el desarrollo cognitivo no lleva consigo el crecimiento moral; que en el aprendizaje técnico, inclusive, de las ciencias humanas y de la filosofía puede perderse la posibilidad que brindan de que el individuo se encuentre consigo mismo en los asuntos que analiza (Orozco, 2008, p. 164).

Vale entonces proponer una serie de estrategias tendientes a facilitar ese proceso de formación o construcción de los seres humanos, vistos de una manera que no disgregue sus potencialidades y sus capacidades como si lo importante fuera la mera instrucción en una disciplina profesional. Tal grupo de estrategias debería estar pensado para facilitar un proceso de integración de la persona que vea a ésta como un mosaico conformado por múltiples piezas, cada una de las cuales debe entenderse a su vez como una parte inseparable del conjunto. En su artículo "Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes", Lourdes Ruiz expone lo siguiente:

> La formación integral implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural. Busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valoral (2012, p. 11).

De acuerdo con lo asentado por la autora, el propósito de la formación integral debe ser la transformación de la sociedad, lo que podrá lograrse si se procura la transformación de cada uno de los individuos que la conforman, lo que hace necesario que cada persona sea contemplada desde las múltiples facetas que presenta. Ruiz añade que la formación integral debe considerar una multiplicidad de aspectos, de los cuales destaca los siguientes:

> Ideológicos: solidaridad, conciencia personal y colectiva. Epistemológicos: teoría del conocimiento, relación sujeto-conocimiento. Funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión. Curriculares: plan de estudios, programas. Formación docente: actualización. Didácticos: proceso de enseñanza y aprendizaje. Extensión, Vinculación y Difusión (Ruiz, 2012, p. 11).

No considerar los aspectos señalados puede tener como consecuencia que se le otorgue el denominativo de formación integral a un proceso que en realidad no lo es. Tal podría ser el caso de una oferta constituida por espacios lúdicos, recreativos o de esparcimiento que no responden a objetivos claros, precisos y fundamentados que tengan un seguimiento, sino que más bien son un conjunto disperso de actividades concebidas para que los estudiantes cubran un requisito nominal cuya única función es engrosar indicadores en términos de cantidad, en detrimento tanto de la calidad como de los resultados *a posteriori* que pudiera tener un verdadero proceso de formación integral. Ahora bien, cuando se recurre a una disciplina artística como herramienta para la formación integral, hay que tener presentes las dos perspectivas desde las que se puede ver el arte: como medio, o como fin.

De esta manera entonces, cuando el arte es visto como un medio su función principal es utilitaria, el producto artístico fue concebido para cumplir una función específica, desde servir como objeto de uso cotidiano, constituirse como un puente entre lo mortal y lo excelso, o utilizarse para fines de reflexión o interacción social. En el caso contrario, cuando el arte es considerado como un fin, la obra artística es concebida con la única función de expresar simbólicamente una propuesta estética de su autor, lo que no deja de tener sus matices, como cuando el artista realiza su obra con la finalidad de obtener reconocimiento y recursos económicos.

De tal suerte, la Compañía de Teatro del CUSur ha enfocado sus esfuerzos a estimular el desarrollo personal y profesional de quienes participan en ella, mediante las herramientas que puede brindar el quehacer teatral. Conviene exponer que en el Centro Universitario del Sur no existen hasta el momento carreras para la formación en artes, que en la Compañía participan estudiantes y egresados de diversas licenciaturas, y que en ella se abren espacios para la investigación académica, con la idea de que, como afirma el investigador René Avilés:

> […] hay que vincular la docencia y la investigación con la difusión cultural; eso le daría a las universidades públicas el papel de vanguardia que hemos ido perdiendo. Hay que retomar la idea de la interdisciplina, tan utilizada hace algunos años, hoy poco frecuentada. No más científicos ajenos al arte, pero tampoco más artistas refractarios a las ciencias (Avilés, 2009, p. 66).

En esa línea de pensamiento, hay que puntualizar que la Universidad de Guadalajara es miembro activo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), misma que enfatiza que es necesario potenciar “el desarrollo de procesos integrales de formación, el estímulo a programas en distintas modalidades y formatos educativos, así como abrir oportunidades de formación y actualización” (ANUIES, 2019, www.anuies.mx/programas-y-proyectos/proyectos-academicos/innovacion-en-educacion-superior, pár. 1). En atención a ese postulado, la Universidad de Guadalajara se ha trazado tres objetivos en el Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030 con los que la Compañía de Teatro del CUSur se vincula, dado su carácter de programa de formación integral.

El Objetivo número 3 de dicho plan busca la "consolidación del enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje y en la formación integral del estudiante"; el número 9 apunta hacia la "consolidación de la Universidad como polo de desarrollo cultural y artístico a nivel nacional e internacional"; y el 10 al "fortalecimiento de la identidad y valores universales de los estudiantes, profesores y administrativos, con énfasis en la responsabilidad social de la universidad" (Universidad de Guadalajara, 2017). Como se advierte en el presente documento, la CTC busca contribuir al logro de tales objetivos y constituye en un espacio en el que la población juvenil puede potenciar su desarrollo a través de la participación y ejecución de proyectos de diversa naturaleza.

El aprendizaje basado en proyectos

Un proyecto es "una secuencia ordenada de decisiones sobre tareas y recursos, encaminadas a lograr unos objetivos en unas determinadas condiciones" (Roselló, 2014, pág. 23). Como se puede inferir, el hecho de identificar un objetivo y determinar los pasos que se habrá de seguir para lograrlo a través de la jerarquización de un grupo de decisiones, así como la toma de consciencia de las circunstancias en las que debe realizarse el proceso, supone la puesta en práctica de un gran número de habilidades, tanto cognitivas como socio afectivas. De tal suerte, la realización de un proyecto puede constituir una experiencia de aprendizaje y desarrollo polivalente para quienes participan en él. Es así como nace el concepto del aprendizaje basado en proyectos, mismo que, como explica Lourdes Galeana, "se fundamenta en tres ejes principales: las relaciones, la comunicación y el aprendizaje centrado en el estudiante" (2006, s/pág.). Como la misma Galeana refiere, este tipo de aprendizaje conlleva el abandono de los modelos educativos tradicionales, en los cuales el docente es la fuente de todo conocimiento; es así que éste se genera en conjunto, mientras se ponen en práctica una serie de habilidades personales y transpersonales que tienen como resultado una interiorización más significativa de los resultados a partir de la comprensión de los procesos (Galeana, 2006). También de acuerdo con la autora, la efectividad de un proceso de aprendizaje basado en proyectos podrá medirse por la consecución de los siguientes objetivos:

> Mejorar la habilidad para resolver problemas y desarrollar tareas complejas; mejorar la capacidad de trabajar en equipo; desarrollar las Capacidades Mentales de Orden Superior (búsqueda de información, análisis, síntesis, conceptualización, uso crítico de la información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición; aumentar el conocimiento y habilidad en el uso de las TIC en un ambiente de proyectos; promover la responsabilidad por el propio aprendizaje (Galeana, 2006, s/pág.).

Proyectos interdisciplinarios de teatro

Es menester puntualizar que la CTC ha realizado a la fecha tres proyectos cuya metodología se fundamentó en el enfoque pedagógico descrito anteriormente. Así, en 2013, la Compañía arrancó dos proyectos de intervención en la comunidad con el propósito de utilizar el teatro como herramienta para la transformación social. El primero tuvo el objetivo de crear conciencia sobre la problemática ambiental que enfrenta actualmente nuestro planeta, y consistió en la planificación y ejecución de una serie de talleres relativos a la educación ambiental. Los talleres fueron implementados con la participación de estudiantes de dos carreras (Periodismo y Desarrollo turístico sustentable), y la obra asociada fue *Hey, ¿qué pasa con la luna?* de Claudia Rosales, Ximena Morandé y Patricia Moller (1996). Las presentaciones de dicho montaje se llevaron a cabo en diversas escuelas de nivel primaria.

El segundo proyecto se tituló 'Talleres de equidad de género y prevención a la violencia intrafamiliar' y fue implementado con estudiantes de las carreras de Psicología y Periodismo. El montaje teatral asociado al proyecto fue *Nora, una mujer que decidió cambiar*, misma que se representó durante tres años. De acuerdo con la propuesta, tras la presentación de la obra se volvía a la comunidad para llevar

a cabo sesiones de trabajo, en las que se desarrollaron diversos talleres. Los resultados se recogen en la Tesis de licenciatura de Paula Valle, quien en ese momento estudiaba la carrera de Psicología, y participó también como actriz (Arellano, Rodríguez y García, 2017). En cuanto al aprendizaje basado en proyectos, hay que destacar que la directora de la Compañía, la doctora Rosa Elena Arellano Montoya, involucró a los participantes en las distintas etapas y procesos del trabajo, desde la planificación de las actividades hasta la gestión de los recursos. Con este trabajo se consiguió financiamiento por parte del Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMyC de la Secretaría de Cultura del Estado de Jalisco, México), para extender el proyecto en comunidades rurales y colonias de bajo nivel económico en distintos municipios de la Región Sur de Jalisco. En febrero de 2014, la pieza alcanzó las 50 representaciones, algo muy poco común en el teatro local.

El tercer montaje asociado al aprendizaje basado en proyectos fue *El juego que todos jugamos.* Para este trabajo, el actor y director de teatro, Mtro. Oscar Rodríguez se encargó de la adaptación del texto y la dirección escénica, mientras que Rosa Arellano tuvo a su cargo la producción ejecutiva, la gestión de recursos y la coordinación de la intervención social a través de talleres vivenciales. El proyecto fue titulado 'Teatro comunitario, *El juego que todos jugamos* en el desarrollo de habilidades para la vida (HpV) y la transformación psicosocial de jóvenes de Zapotlán el Grande, Jalisco' cuyo propósito fue "ofrecer herramientas para fomentar el desarrollo de habilidades para la vida, en los jóvenes que participaban como actores dentro de la obra El juego que todos jugamos de la Compañía de Teatro del CUSur, mediante la impartición de talleres teórico-prácticos" (Arellano, Ramos, Santana y Martínez, 2020, pág. 18). Cabe mencionar que las HpV, como explican Santana, Ramos, Arellano y Molina (2018), son:

> "Herramientas que ayudan a promover el bienestar –en el ser humano–, generando resultados positivos en la salud. Estas habilidades comprenden un conjunto de recursos que confieren a niños, adolescentes, adultos y jóvenes, la capacidad de avanzar en la promoción de la salud y de relaciones sociales positivas" (Santana, Ramos, Arellano y Molina, 2018, p. 226).

Este proyecto contó con la participación de 5 estudiantes de la carrera de Psicología, 4 de Periodismo y 1 de Derecho, y contempló entre sus objetivos llevar el montaje a escuelas de nivel secundaria, preparatoria y superior. De acuerdo con el plan, luego de la presentación de la obra se implementaron talleres de habilidades para la vida con jóvenes participantes. El montaje llegó a 57 presentaciones y representó al municipio de Zapotlán el Grande en el XVIII Encuentro de Teatro del Interior, en Lagos de Moreno, entidad al noreste del Estado. Cada uno de los tres proyectos referidos en este apartado cuenta con objetivos, metodología y supuestos de investigación, así como instrumentos de medición con los cuales se hicieron tanto los procesos de investigación como las acciones de intervención.

Aprendizajes de integrantes de la Compañía de Teatro del CUSur

Es pertinente destacar algunos de los testimonios de integrantes de la CTC donde manifiestan los aprendizajes obtenidos con su participación en la agrupación. Tal es el caso de Brandon Cruz, quien es uno de los miembros de la agrupación que más tiempo ha permanecido en ella, de septiembre de 2013 a la fecha. El participante Brandon Cruz comenta:

> El simple hecho de formar parte de una compañía que integra distintos proyectos académicos, representar en más de una ocasión a la institución, aprender sobre responsabilidad, compromiso, tolerancia, trabajo en equipo, son habilidades que ayudan mucho en el aspecto profesional y que los pude desarrollar en mi paso dentro de la CTC, aunado a esto también está el amplio bagaje de conocimientos que se obtienen, abrir el aprendizaje a temas nuevos, historia, política, sociedad, literatura, cine y muchos ámbitos más en los que aumentamos nuestro conocimiento, por el simple hecho de que el teatro así lo requiere (comunicación personal, 7 de abril de 2017 en Rodríguez, 2017, p. 89).

De la opinión de Cruz se puede deducir que, al menos para él, la Compañía está cumpliendo con su objetivo de ser un programa de formación integral, ya que las habilidades que ha desarrollado impactan positivamente tanto en su desarrollo personal como en el aspecto profesional. Liz Espíritu, quien egresó de la carrera en 2014 y fue una de las fundadoras de la agrupación, coincide con el testimonio anterior, anunciando que su estancia en la CTC le permitió desarrollar habilidades tanto para su vida personal como para su vida profesional:

> Este gran grupo ha sido una de las experiencias que marcan parte de mi vida y mi desarrollo profesional-artístico-personal, ya que descubrí la habilidad teatral que llevo, exploré y me deja explorar situaciones diversas en mí. Ha sido desde 2011, una escuela de autocontrol, descubrimiento, exploración, compartir, convivir, apoyar, crecer, y poner en práctica valores como honestidad, responsabilidad, compromiso, lealtad, amor, trabajo en equipo, comunicación, solidaridad. Indagas en debilidades y creces para poder vencerlas (comunicación personal, 17 de abril de 2017 en Rodríguez, 2017, pp. 89-90).

Otro testimonio que evidencia la aportación de la CTC en la formación personal y profesional de sus integrantes es el de Edith Covarrubias (egresada de la licenciatura en Periodismo y participante en la agrupación, de febrero de 2014 a la fecha):

> … esos elementos que aprendí en teatro los puedo combinar en mi parte profesional, pues ya se me facilita hablar en público. Antes era muy tímida y pues sabemos que periodismo es estar en comunicación con las personas, a veces nos toca estar en frente de grupos o personas, entonces, pues me ha abonado en esta parte, en el relacionarme con más personas, hacer vínculos. A lo mejor si no hubiera hecho teatro no sé si seguiría igual, tímida, callada, a lo mejor no haya logrado ese cambio y a lo mejor no me interesaría tanto la parte artística y cultural. Ahora sí puedo decir que, de 360 grados, me transformó el teatro (comunicación personal, 13 de septiembre de 2020).

Fátima Zaragoza es también egresada de la misma licenciatura y fundadora de la agrupación. Ella participó en -al menos- tres proyectos y la representación del personaje 'Belisa' en la pieza clásica *Las mujeres sabias* de Jean Baptiste Poquelín "Molière", que le valió el premio de mejor Co-actriz en el XV Encuentro Teatro del Interior celebrado en Lagos de Moreno, Jalisco. Cuando se le preguntó si haber estado en la CTC le trajo aprendizajes a nivel personal y/o profesional, ella respondió:

> … en mi abono en cuestión personal creo que me ayudó a tener más seguridad como persona, desenvolverme más, que más gente me conociera, pero bueno no tanto por conocer, sino que, ganarme a la gente de manera indirecta ni siquiera hice esfuerzos, entonces eso mismo como que me dio seguridad, y eso a veces se me dificulta, yo siendo yo, como que soy más tímida, más reservada y ya en el teatro pues ya me desenvuelvo más. En la parte profesional, el estar en la Compañía, me ayudó a regar más mi gusto por el arte y la cultura, en apreciar más el arte y la cultura, bueno a mí desde antes ya me había llamado la atención, pero en mi carrera profesional, yo estudié periodismo, entonces, me ayudó a vincularme más con el periodismo cultural y a comprender todavía mejor esta cuestión de que uno se va haciendo más humano… (comentario personal, 13 de septiembre de 2020).

Conclusiones

Teniendo en cuenta los avances y testimonios derivados de este esfuerzo institucional, se puede concluir entonces que pertenecer a la Compañía de Teatro del CUSur de la Universidad de Guadalajara, México, invita a la consideración de estrategias de interacción y participación, e incentiva la reflexión trascendente mediante el encaramiento de las distintas tareas en el ámbito artístico y de producción escénica. Las y los integrantes forman parte de un equipo de trabajo de corte humanista que considera al teatro como una herramienta para la formación integral aunado a sus propios procesos educativos que desarrollan desde la universidad, propiciándoles estrategias de comunicación eficaz, al tiempo que intervienen en una visión social del mundo, mediante la consideración de ejercicios escénicos pertinentes.

Esta tarea da un paso hacia adelante, al considerar por otro lado la función de los espectadores ya no sólo como meros receptores sino como parte fundamental del suceso escénico y miembros activos de la sociedad a quienes se dirige todo el esfuerzo. Al estudiantado que forma parte de esta agrupación, le aporta insumos para el desarrollo profesional, al tiempo que genera indicadores académicos para la institución pública que representa, fomenta también la vinculación universitaria de cara a una acción de transformación social, necesaria para enfrentar los difíciles retos que vivimos.

Referencias

ANUIES. (2019). *Innovación en Educación Superior.* Consultado el 15 de abril de 2022, de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Recuperado de: http://www.anuies.mx/programas-y-proyectos/proyectos-academicos/innovacion-en-educacion-superior

Arellano, R., Ramos, C., Santana, M., Martínez, J. (2020). *Promoción y desarrollo de habilidades para la vida por estudiantes del Centro Universitario del Sur y el Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara en Aplicaciones multidisciplinarias sobre la cognición y el comportamiento*. México: Editorial Nómada, (pp. 11-36).

Arellano, R., Rodríguez, O., García, R. (2017). El arte teatral como herramienta de transformación social. El caso de la Compañía de Teatro del Centro Universitario del Sur. *Memorias en extenso del II Simposio Internacional de Comunicación y Cultura.* Karla Covarrubias y Priscila Perazzo (coordinadoras). 24, 25 y 26 de abril de 2017. Colima, Colima. Consultado el 22 de abril de 2022 en https://drive.google.com/file/d/1fZMDpd23pU_Dpgz8-vSilmwAhi9VgtDs/view

Avilés, R. (diciembre de 2009). ¿Las funciones de la universidad pública son realmente tres? Intertexto con Laura Regil Vargas. Intertexto con Laura Regil Vargas. Difusión cultural universitaria: entre el ocaso y el porvenir. *Reencuentro*, 66-69.

Galeana, L. (2006). *Aprendizaje basado en proyectos.* CEUPROMED. Consultado el 22 de abril de 2022, de http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf

Orozco, L. E. (2008). La formación integral. Mito y realidad. Universitas. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas, 10,* 161-186. Cuenca, Ecuador. Consultado el 18 de abril de 2022 en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476150829008

Rodríguez, O. (2017). La Compañía de Teatro del CUSur. Análisis de su trayectoria e implementación de un proyecto de gestión que garantice su presencia en la vida cultural de Zapotlán el Grande, Jalisco. *Tesis para obtener el título de Maestro en Gestión y Desarrollo Cultural.* Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño (CUAAD) de la Universidad de Guadalajara. P. 275.

Rosales, C., Morandé, J., Moller, P. (1996). *Teatro y educación ambiental. Guía práctica para profesores y monitores.* Valdivia: CEA Ediciones.

Roselló, D. (2014). *Diseño y evaluación de proyectos culturales.* Barcelona: Ariel Patrimonio.

Ruiz, L. (31 de agosto de 2012). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad de Sonora,* 11-13. Consultado el 22 de abril de 2022, de http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf

Santana-Campas, M., Ramos, C. M., Arellano, R., Molina, J. (2018). Propiedades psicométricas del Test de Habilidades para la Vida en una muestra de jóvenes mexicanos. *Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades, 26*(2), 225-232. Consultado el 20 de abril de 2022 en http:// www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/libros8.html

Universidad de Guadalajara. (2017). *Plan de Desarrollo Institucional.* Consultado el 15 de abril de 2022, de Universidad de Guadalajara: http://www.udg.mx/PDI

Performing arts in education: an embodied experience of caring for fragility through relationships

Cristina Zappettini
University of Bergamo, Italy

Abstract
Performing arts represent a valid pedagogical and transformative experience for the person inhabiting the current time of fragility. Bodies, isolated from the pandemic, are brought back to the centre of educational institutions and social contexts of marginality. The emotional-bodily and affective-relational dimensions return as protagonists of the training processes. Through the mechanisms of *embodied simulation* (Gallese & Guerra, 2015) and *liberated simulation* (Gallese, 2010), which bring us to the knowledge of the neurophysiological processes of movement activation and emotions' expression, performing arts contribute significantly to the development of the relationship of the subjects involved in the performing practices, improving the ability to recognise the other as different from oneself. According to the perspective of *intersubjectivity* and *intercorporeality* (Ammaniti & Gallese, 2014), the relationship as *solicitude* (Ricoeur, 1997) leads to structure the integral human and global growth and heals fragilities, in the frame of the contact leading to express and manifest, with and through the body, experiences and deep emotions transformed into art and beauty for the observer.

Keywords: Performing arts, embodied simulation, Applied theatre, intersubjectivity, fragilities.

Artes escénicas en la educación: una experiencia encarnada de cuidado de la fragilidad a través de las relaciones

Resumen
Las artes escénicas representan una experiencia pedagógica y transformadora válida para la persona que habita el tiempo actual de fragilidad. Los cuerpos, aislados de la pandemia, son devueltos al centro de instituciones educativas y contextos sociales de marginalidad. Las dimensiones emocional-corporal y afectivo-relacional vuelven como protagonistas de los procesos de formación. A través de los mecanismos de simulación encarnada (Gallese & Guerra, 2015) y simulación liberada (Gallese, 2010), que nos acercan al conocimiento de los procesos neurofisiológicos de activación del movimiento y expresión de las emociones, las artes escénicas contribuyen significativamente al desarrollo de la relación de los sujetos implicados en las prácticas escénicas, mejorando la capacidad de reconocer al otro como diferente de uno mismo. Según la perspectiva de la intersubjetividad y la intercorporeidad (Ammaniti & Gallese, 2014), la relación como solicitud (Ricoeur, 1997) conduce a estructurar el crecimiento integral humano y global y sana las fragilidades, en el marco del contacto que lleva a expresar y manifestar, con y a través del cuerpo, experiencias y emociones profundas transformadas en arte y belleza para el observador.

Palabras clave: Artes escénicas, simulación encarnada, Teatro aplicado, intersubjetividad, fragilidades.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introduction

Marginalized at scholastic, educational and institutional level, the body is nowadays a *present but absent* body. During the pandemic, "schools, theatres, stadiums, squares, streets etcetera are useless, inert pieces, fragments of our cities without bodies (Borgogni & Zappettini, 2022). The theatrical work in the pedagogical field revolves around the use of the body in its entirety and having other bodies that resonate feelings, thoughts, and emotions, as shown by neuroscientific evidence (Zappettini & Borgogni, 2021). Theatre, in the multiple forms of *Applied Theatre*, or as a didactic tool that, through the performing arts, leads to the development of meaningful learning (Zappettini, 2010; 2018), can offer people the opportunity to connect to the other than themselves, through deeply transformative experiences that pass-through contact, gesture, movement involving the senses and emotions. The learning that arises and develops through human relationships, in the encounter of bodies in the here and now of sensory experiences, qualifies the human experience. A sense of common humanity arises, as in the path that led to the sixth edition of the festival *Quartieri di Vita,* in December 2021 (Zappettini, Borgogni, Carlomagno, In press), offering people from the outskirts of Naples a formative and transformative experience. Theatrical practices can also be a tool for the formation of the person through relationships with bodies and in space, for a re-education of contact in the delicate time of return to social life and reconstruction of ties weakened by pandemic isolation. University's subjects can follow a similar path. That was the case of the subject. Disegno, Arte e Musica (Zappettini & Cardaci, 2020), held in the autumn of 2021. Through the expressive arts the students enrolled in the Faculty of Primary Education at the University of Bergamo were able to express themselves through body and movement; the expressive arts have become a privileged channel for meeting the other and allow the opening of a reflection on the aesthetic dimension of educational action.

Fragile bodies in the face of the other

The intersubjectivity perspective developed in the psychodynamic and neurobiological fields is based on the awareness that "the emotion of the other is first of all constructed and directly understood through the reuse of the same neural circuits on which our first-person experience of that given emotion is based" (Ammaniti & Gallese, 2014; 30); it is *intercorporeality* that constitutes a form of primary knowledge that humans derive from their relationship with the other through sharing the same situated nature and intentional purposes (Ammaniti & Gallese, 2014). Such evidence, built on the phenomenological reflection developed in the last century by Husserl (1913, 1931) and Merleau-Ponty (1945), and the writings of Buber (1993) on the fundamentally relational character of man, finds nowadays confirmation in the latest Damasio (2022), revealing the conscious component of the emotional and affective states that bind us to others.

Today we observe *fragile bodies*, which struggle to open up and express themselves, which bear on their skin the signs of a critical time, which has marked the affective-relational dimension and the communicative-expressive one. The directors involved in the research project[1] aimed at monitoring theatrical processes in the pre-pandemic period report the observation of bodies that are stumped, castrated, frightened, restrained, tending to close in, impatient, suspended, rigid bodies, struggling to unveil their faces, which are veiled behind masks. Bodies that seek contact, a relationship, eager to open and overcome barriers. The theatre, although limited in the possibilities it could offer, was able to provide emotions, emotion, live encounters, in presence, offering the magic of being there, together, in the same space, at the same time. The body that hits the stage of the social theatre or that inhabits the

1 Please refer to the PhD work entitled "Fragile bodies, processes of creativity and pedagogical reflection in the performing arts", which is currently being developed by the autor and supervised by Antonio Borgogni.

lessons of Drawing, Art and Music in the classrooms of the University of Bergamo is a body that makes itself *absolutely visible*[2], naked, called upon to *act exposed* (Zappettini & Borgogni, 2021), and whose showing implies an openness, sincerity in letting itself be seen in its own fragility. The students initially express themselves with shyness and fear of making mistakes, they struggle to use their bodies and voices, they report the difficulty of crossing the threshold of the classroom because of work that takes them out of their comfort zones. Through play, music and creative expression, little by little the bodies are freed, opened up and put into play, giving poetry. The emotion that comes from being watched is a movement of energy that stirs and gives a sense of strength and vitality. The person in the scenic space reveals himself, shows his true face (Levinas, 1979) and the other manifests himself as "a body different from mine that moves in space, a face that turns to my presence" (Rivoltella, 2021; 64). The theatre is configured as a place in which each person's desire to 'be discovered, unveiled, naked; sincere in body and blood, in all human nature, with all that you can call as you please: spirit, soul, psyche, memory and the like' takes on citizenship. But always in a tangible way, therefore I say: in the body, because it is tangible. The meeting, the going to meet, the laying down of the armour, not being afraid of one another, in nothing. [...] Such a place is necessary. If the theatre did not exist, another pretext would be found" (Grotowski, 2016; 33-34). The body on stage is not absent, ignored, but openness can be an opportunity to shorten the distance with the other, experiencing an intimacy that does not hurt. *The body does not lie*, it often reveals distortions or defences that can be straightened out or dropped; through the theatre workshop the person can regain repressed or atrophied communicative and expressive potential. Bernardi, a social theatre's scholar, states: "The environment that presents the best opportunities for the development or reconstruction of the psychophysical relationship with oneself and with others is the theatre workshop" (Bernardi, 2004; 62). Neuroscience explains: 'When we watch someone express a given emotion with their face and this perception leads us to understand the emotional meaning of that expression, we do not achieve this understanding through inference by analogy. The emotion of the other is constituted and understood by the observer thanks to a mechanism of embodied simulation that produces in the observer a bodily state shared with the actor of that expression" (Gallese, 2007; 24). Experiencing the core of an emotion has pedagogical and transformative potential because it increases the sense of vitality, develops self-esteem and a sense of efficacy, helps to release negative energies, and encourages relationships with others. Through resonance and sharing with the Other, the experience regenerates and new meanings sprout. As Damasio argues, it is precisely the emotions and feelings arising in this conscious resonance, the central aspects of biological regulation, the communication bridges between cortical and sub-cortic structures, between mind and body (Damasio, 2012).

Figure 1. Course of Disegno, Arte e Musica, Zappettini, 2021

2 "Absolutely visible body, in a way: I know what it means to be watched by someone from head to toe, I know what it means to be spied on from behind, watched from behind, surprised when I expect it, I know what it means to be naked" (Foucault, 2006).

Art as a cure

In today's narcissistic society of the *desert of the Equal* (Han, 2017; 17), with the spread of *mainstream* communication, reinforced by pandemic confinement, social media increasingly become theatres of individuality, all foreignness and otherness is eliminated, the proximity of the Other gives way to the absence of distance of the Equal, everything is equally close and equally distant. In this context of expulsion of the Other who is different from oneself, theatre is inserted, as "expression, formation and interaction of persons, groups and communities" (Bernardi, 2004; 57). Social theatre, as well as performance art in educational and training contexts, differ from other branches of drama, because their primary purpose is not the aesthetic product, the entertainment market or theatrical research, but the process of growth and training of the people who participate in it. "The primary purpose of theatre is the production of relationships rather than the production of meanings" (Bernardi, 2004; 66). The relationship is the key to educational theatre, and if we go back to the theatrical research of the main pedagogical directors of the 20th century (Cruciani, 1995) we can precisely find the relationship among the main elements of reform that also pushed theatres to move away from the institutions traditionally attributed to representation (Cruciani, 2003); as Grotowski (1968; 67) states "The essence of theatre is an encounter". As neuroscience and inter-subjectivity demonstrate, and as is evident in the pedagogical field, in the themes of the person, of the face (Levinas, 1979) and of otherness (Buber, 1954), an approach to the person that enhances man's proprium is central, which is "openness to the other, being-with; an openness that is not simply an exchange of communication, but an experience of affective participation, reciprocity of presence" (Rivoltella, 2021; 62). The other we meet in the theatre "is the other in ourselves, that part of us that lives in exile in the deepest depths of our being. And it is the other human being, separated and distant from us by geography, culture or gender" (Barba, 2002; 4). In the postmodern society of indifference there is a tendency of the person to blindness, the contemporary *narcissist* tends to bend the other until the ego recognises itself, perceiving the world only in the nuances of itself, with the consequence that the other disappears, "the boundary between the Self and the Other vanishes, the Self merges and becomes diffuse. The self drowns in the Self" (Han, 2017; 34). Theatre fits in as a tool to bring the person to confront the Other, it brings back to the forefront a gaze that offers confirmation and recognition, and that raises feelings of self-worth, that reminds us how much we need the other, the other who sees, who loves, praises, recognises and esteems. The theatre stands as "invention and action of sociality and community, destroyed and threatened today by individualism and the homogenisation processes of global culture, and as training and research of psychophysical well-being of individuals through the establishment of companies. Groups producing performative, expressive and relational practices" (Bernardi, 2004; 58). Cognitive neuroscience shows us, with numerous evidence, the intrinsically relational nature of human beings, and it also transpires at the subpersonal neural level (Ammaniti & Gallese, 2014). Martin Buber (1954) identifies the fundamentally relational character of human beings, which manifests itself as either a third-person I-It relationship or a second-person I-You relationship. What distinguishes them is not the object but the style of relation, the epistemic state assumed by the Ego. These considerations suggest that there are various possibilities for approaching the other, one can relate to people as if they were inanimate objects, using the other in a consumerist way, or flattening the uniqueness of the other to one's own egocentric and solipsistic vision. From our point of view, the theatrical experience can transform the attitude and style with which one relates to the other from oneself, bringing him in front, It becomes You. Paul Ricoeur calls it *solicitude*, such as action or movement towards the other, based on the instance of reciprocity, "which constitutes the other as my simile and myself as the simile of the other" (Ricoeur, 1997; 41). Through the theatre, protected situations are created in which the other can stand in front of them, with all their history; each person is accompanied to feel in the deepest possible way, in order to move towards a care, an education, an

accompaniment of fragility. Theatre has a transformative power; it is the I-You relationship that is the key to change. In theatre, every life story is connected, resonates, with other stories, of people, groups, communities, institutions. Ricoeur (1997; 69) states: “the story of my life is a segment of the story of other human lives, we recognise ourselves through the fictitious stories of historical characters, characters from legends or from the novel”. Telling and representing one’s own story and those of others, faithful to the document or free in imagination, serves to understand, build, and realise one’s own identity and that of the group or community.

Figure 2. Quartieri di Vita, Zappettini, 2021

Conclusions

Art that heals fragility becomes beauty in the eyes of those who witness that transformation. It becomes a gift because it brings about change in critical contexts, as Spanish director Patricia Ruz said at Quartieri di Vita, emphasising the importance of art as a cure: “It processes and changes it all. It’s a gift for everyone”[3]. On stage, people begin to feel strong even in their vulnerability, strong in their own feelings, instead of weak and defenceless, angry and alone, they feel full of resources and really together with others. The emotional and relational repertoire grows, with the ability to give and receive love, to express oneself. There is care because the expressive impulse of emotion, play, fun is manifested. In theatre the playful component is intrinsic, one feels involved first-hand in a movement of research and discovery, where error becomes a creative opportunity, not knowing where one will arrive. A play is the *portrait* of a pain that transcends into beauty. When a person feels seen, looked at, when the observator empathises and is moved in the face of feelings that in the past have met with indifference or incomprehension; all that theatre can, in the resonance of those who act and those who observe, constitute the most powerful way of increasing self-awareness. “These are human frailties that pass us by in everyday life with their trails of impalpable shadows and elusive fluorescence, and that are not easy to recognise. They are fragilities that cry out in the silence of the soul and are only heard when in us there are traces of the sensitivity and attention that belongs to the order of grace” (Borgna, 2014; 71-72). The theatre then widens the perspective, gives a gift of vastness and depth to the gaze we have on the Other, it offers us a new possibility, to welcome the Other for the fragility of which he is the bearer.

3 Taken from the documentary Quartieri di Vita 2021 made by Nadia Baldi and screened during the final meeting of the festival, published on the Youtube channel: https://www.youtube.com/watch?v=EQOuwFAaEOc

References

Ammaniti, M., Gallese V. (2014). *La nascita della intersoggettività*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Bernardi, C. (2004). *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*. Roma: Carocci.

Borgna, E. (2014). *La fragilità che è in noi*. Torino: Einaudi.

Borgogni, A., Zappettini, C. (2022), A Disciplinary Body is a Disciplined Body, *Nuova Secondaria Ricerca*, *7*, 375-384.

Buber, M. (1954). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: S. Paolo.

Damasio, A. (2022). *Sentire e Conoscere*. Milano: Adelphi.

Gallese, V., Guerra, M. (2015). *Lo schermo empatico. Cinema e neuroscienze*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Gallese, V. (2010). *Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica*. In Morelli, U. *Mente e Bellezza. Arte, creatività e innovazione*. Torino: Umberto Allemandi Editore.

Han, B. C. (2017). *L'espulsione dell'Altro*. Roma: Nottetempo.

Lévinas, E. (1979). *Il tempo e l'altro*. Genova: Il Melangolo.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.

Ricoeur, P. (1997) *La Persona*. Brescia: Morcelliana.

Zappettini, C. (2018), *Geometeatrando con Flatlandia, Il movimento, l'espressività corporea e il laboratorio teatrale incontrano la geometria*. In Vicini, M. *Educazione motoria (0-11 anni). Riferimenti scientifici e normativi, percorsi ed esperienze*. Marcianum Press.

Zappettini, C., Borgogni, A. (2021). Performing arts and neuroscience: body and mirrors in theatrical expressivity. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, *5*, 161-171.

Zappettini, C., Borgogni, A., Carlomagno N. (In press). Quartieri di Vita 2021: Fragilities and Performing Arts in Neuroscience and Humanities. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics.*

Zappettini, C., Cardaci, A. (2020). Il corso di Disegno, Arte e Musica: un'esperienza educativa a colori nella formazione dei giovani docenti della scuola d'infanzia e primaria. In Marchiafava, V. & Picollo, M. (Eds.). *Colore e Colorimetria, contributi multidisciplinari*. (Vol XVIA, 474-481).

How to understand the musical creation on the key of improvisation

Florin Raducanu

Valahia University from Târgoviște, Romania

Abstract

I propose a short history of the art of musical improvisation, a technique present in both liturgical and secular music. Although constantly present in the interpretive practice of Baroque, Classicist and Romantic musicians, musical improvisation is associated in the twentieth century with jazz music. The composer who made the bridge between "classical" and jazz music was George Gershwin, whose creation was a model for the great European composers.

Keywords: Improvisation art, composition and improvisation, improvisation history.

Cómo entender la creación musical en clave de improvisación

Resumen

Propongo una breve historia del arte de la improvisación musical, técnica presente tanto en la música litúrgica como en la profana. Aunque constantemente presente en la práctica interpretativa de los músicos barrocos, clasicistas y románticos, la improvisación musical se asocia en el siglo XX con la música jazz. El compositor que hizo el puente entre la música "clásica" y el jazz fue George Gershwin, cuya creación fue un modelo para los grandes compositores europeos.

Palabras clave: Arte de improvisación, composición e improvisación, historia de la improvisación.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

Introduction

Professional musicians are confronted with a dichotomous perception of the art of sound. On the one hand, it refers to music from the physical perspective of the sound phenomenon - in fact, the reference to a frequency standard that has been changed periodically is of paramount importance in the high-profile interpretive act - and on the other hand, it tries to decode the message. score and pass it on, putting the physical-technical components at the service of a subjective message of an emotional nature, with an aesthetic component.

Above I mentioned the term "dichotomous" which describes the reality of dividing a concept into two parts, without losing its original meaning. The dichotomous perception of music has two components: 1. physical, objective, measurable perception. 2. the non-physical, subjective, non-measurable perception, but with the possibility to be described by referring to the aesthetic categories.

The physical perception of music is based on the rules of acoustics, a science that includes complementary fields such as mathematics and physics. Following the thread of history, we learn from Pythagoras that in order to understand the phenomena of a physical nature, we must appeal to an esoteric, metaphysical science.

The concept of archetype (as a pre-existing non-material model of the material world) is also present in the Pythagorean numerology, where the unit or monad (he monas) is the generator of numbers as a principle, the essence of things, because everything is one (is a unit). Pythagoras argued that unity is not a number, it is a generator of numbers whose fundamental property is parity and oddity. The unit contains both valences. Pythagoras goes further and states that from unity are born numbers and, from them, things; therefore, unity is also called the ,,mother of things". Aetius (1st or 2nd century AD) is the one who described the fact that Pythagoras called the pursuit of wisdom ,,philosophy" and considered as prime principles the numbers and symmetries that exist between them, which he calls harmonies...etc. He argued that the second cosmological principle is the *indeterminate dyad* (duas aoristos). He said that the dyad is indeterminate because it has a pure nature, so unlimited, indefinite. In order to understand what Pythagoras was referring to, we should turn to the exoteric doctrine, The Book of the Sealed Mystery - *Siphra Dtzenioutha*, being of real help.

On closer inspection, we notice that the evolution of music was quite slow in Antiquity and in the Middle Ages. Historical data indicates that Pythagoras theorized his untempered system with the differences between the diatonic (limma) and chromatic (apotome) semitones, as well as the musical scale based on the 3: 2 fraction, the interval generated by harmonics 2 and 3 (fifth). It happened around the 6th century BC.

From the point of view of the Pythagorean musical practice, the Pythagorean monochord is also a musical instrument, in which musical improvisation was practiced, as well as one of the first, mobile research laboratories", for this reason being called a ,,sound level meter.

At the beginning of the second millennium A.D. the emphasis was on church vocal music. As important elements in pre-medieval liturgical music, two important moments must be mentioned. In the Eastern church, with its center in Constantinople, in the sec. VIII-IX appears one of the first liturgical (imnological) books with musical notation *Octoehos*, attributed to John of Damascus (676-749 AD). It seems that previously, there was another liturgical book, *Tropologion* at the Patriarchate of Antioch, since the century VI, but John of Damascus and Cosmas of Maiuma created a cycle of ,,stichera anastasima" or resurrection hymns, and John of Damascus is mentioned as the creator of the Hagiopolitan *Octoehos* in the treatise *Hagiopolites* which survived only in copy dated sec. XIV, its origin being dated from the period after the Council of Nicaea (787).

A turning point, this time in the western church centered in Rome, was the approach of Pope Gregory IX. Gregorian chant, as it is known in history, was named after the Carolingian Empire (800-888) which referred to Pope Gregory (540-604 AD), with the aim of unifying the liturgical repertoire.

Gregorian chant used 8 modes of ancient Greek origin, but scholars claim that there were clear influences from the Jewish cult music. The Gregorian chant was based on the cantus planus (smooth singing, with gradual gait for the human voice). The voices sang in unison and the diversion technique was used for diversification by dividing the singers into two groups that sang in turn. The technique of responsory singing was also used, where the solo parts alternated with the group ones (a practice also taken from the cult Jewish music). As the documents show, in both Jewish and Christian ritual music (Eastern and Western) there is a constant improvisational technique through melismatic singing.

One of the first known musical treatise that contains rules for making polyphony is *Musica Enchiriadis*. Historians have fixed the ninth century as their date of birth, but there are discussions about the author. Some musicologists have attributed it to Hucbald, others to Odo of Cluny or Aboot Hoger. The treatise contains 19 chapters and chapters 10-18 deal with polyphonic music. It is very interesting that the author(s) show how consonant intervals should be used to compose or improvise the type of early medieval music called the organum (a note-by-note polyphony).

In France, history records the famous Notre Dame School, with its two prominent figures, Leonin and his successor, Perotin. The library in Florence has manuscripts from that period which show that Leonin (ex. Organum duplum for Christmas - *Viderunt Omnes*), who lived between 1150-1201, wrote with his name on the 4-line notebook. The same sources indicate that Perotin also used the 4-line portable, the two musicians being the initiators of the introduction of vocal polyphonic music in the church. The organum was a polyphonic form in which musical improvisation was practiced in two possible forms: a) of heterophonic type by improvisational deviation from unison; b) one of the voices sang the written song and the other (others) performed by ear (by ear) an improvised parallel structure “vox organalis”. Leonin and, in particular, Perotin developed the organum through variants of *duplum*, *triplum*, *quadruplum*, making the polyphonic syntax clearer.

In 1722 appears the Treatise on Harmony by the French composer and theorist J.P. Rameau. *Traite de L’Harmonie reduite a fes principe naturels* being the first scientific and theoretical approach that demonstrates and structures the vertical thinking/vision of music and the organization of homophone syntax.

In the same year (1722) appears the first notebook from Bach’s *The Well - Tempered Clavier* from the series of 24 Preludes and Fugues composed in the 12 tones (doubled by the homonymous variant) from the chromatic scale of the temperate system. This creation dated 1722 (notebook I) and continued in 1742 (notebook II) represents a musical revolution on several levels:

- the transition from modal to tonal polyphony
- coexistence and metamorphosis of polyphonic syntax into the homophonic one

The variational technique is based, on the one hand, on the science of applying style figures, and on the other hand, on the metamorphosis of the thematic material depending on the degree of improvisational creativity.

W. A. Mozart paid special attention to the variational technique, demonstrating flashes of genius with a solid foundation in the science of the art of musical discourse. A handy example in this regard is the improvisational-variational version (12 variations) of the famous song *Twinkle, twinkle little star.*

To stay on the variational register, Beethoven offers a lesson in variational technique and demonstrates unlimited improvisational creativity in the *33 Variations on a Diabelli theme*. The history of these variations made by Beethoven is linked to the year 1819 when Diabelli, as editor, proposes to several composers, who had connections with Austria, the realization of variations on the theme of a simple waltz of his C major. It seems that about 50 composers responded favorably. Among them was Carl Czerny, Franz Schubert Ignaz Moscheles, Johan Nepomuk Hummel and a son of Mozart, Franz Xaver. Very interesting is the fact that Franz Liszt, 11 years old, being a student of Carl Czerny, was

asked by him to make a variation on the theme of Diabelli. He composed the variation in 1822, which was published in 1823. It is clear evidence that Liszt was a brilliant child, both as a performer and as a composer-improviser.

This event, determined by Diabelli's experiment, marked the history of universal music by two exceptional elements. The first is related to the genius of the early child, Franz Liszt, who made a variation by changing the tone to the homonymous one and the ternary meter to a binary one (thus classifying them among the variations of character) thinking everything as a study of virtuosity. The second and most important aspect is that Beethoven's 33 (!) Variations represent, along with Bach's Goldberg Variations, a very high level of variational/improvisational compositional mastery, becoming a benchmark for this style.

In the 1920s, the attention of the international music world was focused on a creator who revolutionized musical thinking both technically and aesthetically. Jacob Gershowitz, the son of Russian Jewish immigrants, was born in New York City in 1898. At the age of 20, he achieved significant success with the *Swanee* song composed for *The Capitol Revue*, and ,,Harms Publisher" proposes a contract, at which point it is decided to change the name from Gershowitz to Gershwin. His brother Israel takes the pseudonym Ira.

The 1920s were prolific for Gershwin, with universal music benefiting from the creative input of this talented and visionary pianist and composer. In the midst of segregationism in American society, Gershwin took elements from African-American music (the blues idiom) and early jazz (ragtime) and made a symbiosis with European-style symphonic music.

The history of music shows that the musicians who participated in the premiere of Gershwin's Rhapsody were influenced by the new stylistic concept of symbiosis.

Igor Stravinsky composed the 1945 *Ebony Concerto*, dedicated to jazz clarinetist Woody Hermann. The composer himself worked on rehearsals with Hermann's jazz orchestra, the premiere taking place in 1946 at Carnegie Hall, the conductor of the jazz big band being the classical conductor, Walter Hendl. Earlier, in 1919, Stravinsky composed - inspired by the incipient ragtime jazz style - *Piano Rag music for piano*, dedicated to Arthur Rubinstein, but the premiere was made by the Spanish pianist Jose Iturbi.

As I mentioned above, Rachmaninoff was also present at the premiere of Gershwin's Rhapsody. This landmark event in the history of music had a great influence on it as well, with *Concerto No. 4 for piano and orchestra* being composed under the influence of Gershwin's rhapsody. Less known to the general public, this work was presented at the first audition in 1926, the premiere being considered a failure, after which the composer made two changes: in 1928 and 1941, respectively, the last current form included in the pianists' repertoire. An eloquent example of the influence of jazz on it is the following passage (which is a leitmotif) in the work *Variations on a theme by F. Chopin*. As a theme for the 22 variations, Rachmaninoff used the first 8 measures from *Prelude No. 20 in C min*. Thus, in variation no. 1 we observe this motif with a sinuous melody which - if taken out of context - can be confused with a fragment of the improvisations of saxophonists or clarinetists of jazz or modern jazz piano players:

This reason, which was exposed in variation no. 1 on the C pedal, at the end of variation no. 12 is extended and performed counterpoint on 2 voices, the left hand making a line that mimics the double bass in the jazz ensemble:

An extraordinary success based on the influences of jazz music - especially Gershwin's compositional approach - is Maurice Ravel's Sonata No. 2 in G major (1923-1927). The second part of the sonata is called Blues, which manages to reproduce the African-American idiom with an extraordinary technical mastery, doubled by a talent that makes the difference and - from our point of view - is the most successful creation of classical-jazz symbiosis of a European composer in a global context.

Third Stream is a new synthetic music genre in which the symbiosis between ,,classical" and jazz music is realized. In 1957 the American musician Gunter Schuller called this musical practice, but the beginning of this symbiosis is found in the musical concept of George Gershwin, who inspired European composers such as Maurice Ravel who declared in 1928: "*Abroad we take jazz seriously. It is influencing our work. The Blues in my sonata, for example, is stylized jazz, more French than American in character perhaps, but nevertheles strongly influenced by your so-called "popular music".*

Conclusions

What I proposed was a practical resolution of the dichotomy between *empiric* and *scientific* in the act of the extemporaneous musical creation. The term *dichotomy* is explained as a division between two parts of a concept, without loosing its initial sense.In our case, the concept – root is the musical creation known as "compositional art." The ramifications of this concept are in this case: 1. spontaneous musical creation – improvisation; 2. extemporaneous musical creation – composition.

The techniques or variation artifices are constitutive elements of the axiom – which the philosopher Francis Bacon saw as an empirical rule and/or a generalization based on experience" and Kant saw it as a synthetic intermediary sentence (in the sense of being the summary of various opinions) that must be considered a priori towards the speech about a certain theme".

Therefore, if we consider the definition of the axiom as Bacon saw it, as generalization based on experience, the musical improvisation is present as a creation act in all the musical cultures of the world, being governed by empirical laws.

On the other side, considering the definition of the axiom that Kant gave, the musical improvisation is an a priori act in the musical creative approach, being closely related with the variation or the variance that Dufourq saw in the music synonymy. Analogically, we can realize our own axiom: *improvisation = variation = music.*

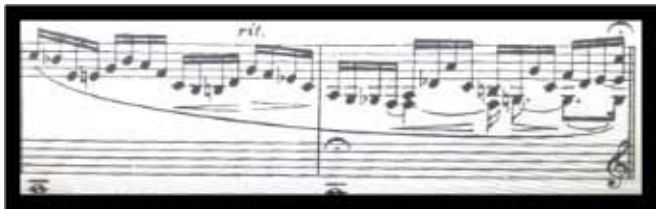


Fig.1. S. Rachmaninoff, Variations on a theme by F.Chopin (frag. from Var.no.1)

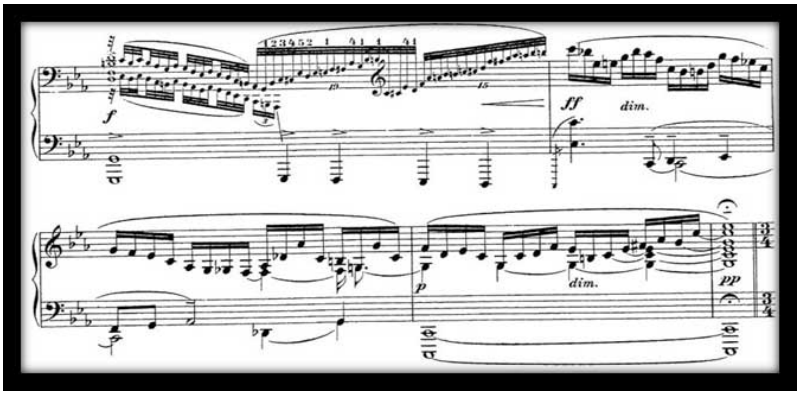



Fig. 2. S. Rachmaninoff, Variations on a theme by F.Chopin (frag. from Var.no.12)

References

Apel, W. (1961). The Notation of Polyphonic Music, 900-1600, fifth edition, revised, and with commentary. *Publications of the Mediaeval Academy of America, no. 38.* Cambridge, Massachusetts: Mediaeval Academy of America.

Bent, I.D., Hughes, D.W., Provine, R.C., Rastall, R., Kilmer, A., Hiley, D., Szendrei, J., Payne, T.B., Bent, M., Chew, G. (eds.). *Notation.* Grove Music Online.

Bewerunge, H. (1913). "Gregorian Chant". In Herbermann, Charles (ed.), *Catholic Encyclopedia*. New York: Robert Appleton Company.

Critchlow, K. (2006). *Preface at Iamblichos -Teologia aritmeticii.* Editura Herald.

Erickson, R. (2001). *Musica enchiriadis, Scholia enchiriadis*. The New Grove Dictionary of Music and Musicians. London: Macmillan.

John Thomas, A., Constantinides, H. (eds.)(2000). *Byzantine Monastic Foundation Documents: A Complete Translation of the Surviving Founder's Typika and Testaments. Dumbarton Oaks Studies.* Washington, D.C.: Dumbarton Oaks Research Library and Collection. ISBN 978-0-88402-232-9.

Mattnew-Walker, R. (1980). *Rachmaninoff*. London and New York: Omnibus Press. ISBN 0-89524-208-7.

Ravel (s.f.). Take Jazz Seriously! *Musical Digest nr.13* (March1928), pp.49-51, as quoted in Orenstein, A Ravel Reader,p.390

Schiff, D. (1997). *Gershwin: Rhapsody in Blue*. Cambridge, England: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511620201. ISBN 978-0-521-55077-2.

Schiff, D. (1997). *Gershwin: Rhapsody in Blue*. Cambridge, England: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511620201. ISBN 978-0-521-55077-2.

The potential of Animated Videos use by a Whatsapp Group in Kenya to Create Virtual Communities of Practice

Julia Bello-Bravo, PhD, Anne Namatsi Lutomia, PhD , Jennifer L Scruggs
Purdue University, USA

Abstract
In terms of filmmaking in the United States, the 1960s were a golden era. This trend resulted in the adoption of animated works or cartoons before the film's screening. Characters like Mickey Mouse, Bugs Bunny, and Betty Boop were born due to this popularity (Fagan, 1996). Later, puppets were utilized in films, beginning with Dolly's Toys in 1902. (Fagan, 1996). Human actions were shown via puppets and animations that captured human actions. The use of animation for instruction is becoming commonplace in education and training. Puppets and animations are good for learning because they generate emotions in a manner that face-to-face settings don't. Furthermore, animations provide opportunities for taboo dialogues that can be aestheticized to record the targeted intervention. Scientific Animations Without Borders (SAWBO), founded more than a decade ago, disseminates information around the world through the development of animated videos in various languages. Agriculture, climate change resistance, economics, health, peace and justice, and women's empowerment are covered in these animations. In this presentation, we discuss the case of a WhatsApp network group based in Kenya that formed in 2020. This group of 226 participants learned from each other using the video animations and adopted the practices learned to increase their food production. We center these farmers' experiences on the logic of Lave's virtual communities of practice.

Keywords: animations, communities of practice, virtual, learning, Kenya.

 ISBN 978-84-124511-5-3 e-ISSN 2445-3641

El potencial del uso de videos animados por parte de un grupo de Whatsapp en Kenia para crear comunidades virtuales de práctica

Resumen

En cuanto al cine en los Estados Unidos, la década de 1960 fue una época dorada. Esta tendencia resultó en la adopción de obras animadas o dibujos animados antes de la proyección de la película. De esta popularidad nacieron personajes como Mickey Mouse, Bugs Bunny y Betty Boop (Fagan, 1996). Posteriormente, los títeres se utilizaron en películas, comenzando con Dolly's Toys en 1902 (Fagan, 1996). Las acciones humanas se mostraron a través de títeres y animaciones que capturaron acciones humanas. El uso de la animación para la instrucción se está convirtiendo en un lugar común en la educación y la formación. Los títeres y las animaciones son buenos para aprender porque generan emociones de una manera que no lo hacen las situaciones cara a cara. Además, las animaciones brindan oportunidades para diálogos tabú que se pueden estetizar para registrar la intervención específica. Scientific Animations Without Borders (SAWBO), fundada hace más de una década, difunde información alrededor del mundo a través del desarrollo de videos animados en varios idiomas. Estas animaciones cubren la agricultura, la resistencia al cambio climático, la economía, la salud, la paz y la justicia, y el empoderamiento de las mujeres. En esta presentación, discutimos el caso de un grupo de la red WhatsApp con sede en Kenia que se formó en 2020. Este grupo de 226 participantes aprendieron unos de otros usando las animaciones de video y adoptaron las prácticas aprendidas para aumentar su producción de alimentos. Centramos las experiencias de estos agricultores en la lógica de las comunidades virtuales de práctica de Lave.

Palabras clave: animaciones, comunidades de práctica, virtual, aprendizaje, Kenia.

Acknowledgments

Thanks to various SAWBO-RAPID collaborators in Kenya and the US for facilitating the implementation of this project. Kenya: Kataru Concept, Cause Impact and Global Youth Groove USA: Purdue Improved Crop Storage (PICS). Purdue University, John Hopkins University, Huesing Ag Ed, Sumaq Life

References

Bello-Bravo, J., Dannon, E., Agunbiade, T., Tamo, M., Pittendrigh, B. (2013). The prospect of animated videos in agriculture and health: A case study in Benin. *International Journal of Education and Development using ICT*, *9*(3).

Bello-Bravo, J., Tamò, M., Dannon, E. A., Pittendrigh, B. R. (2018). An assessment of learning gains from educational animated videos versus traditional extension presentations among farmers in Benin. *Information Technology for Development*, *24*(2), 224-244.

Cook-Craig, P. G., Sabah, Y. (2009). The role of virtual communities of practice in supporting collaborative learning among social workers. *British Journal of Social Work*, *39*(4), 725-739.

Delgado, J., Siow, S., de Groot, J., McLane, B., Hedlin, M. (2021). Towards collective moral resilience: the potential of communities of practice during the COVID-19 pandemic and beyond. *Journal of Medical Ethics*, *47*(6), 374-382.

Gachago, D., Cruz, L., Belford, C., Livingston, C., Morkel, J., Patnaik, S., Swartz, B. (2021). Third places: cultivating mobile communities of practice in the global south. *International Journal for Academic Development*, *26*(3), 335-346.

Grunspan, D. Z., Holt, E. A., Keenan, S. M. (2021). Instructional Communities of Practice during COVID-19: Social Networks and Their Implications for Resilience. *Journal of microbiology & biology education*, *22*(1), ev22i1-2505.

Khan, T. M. (2021). Use of social media and WhatsApp to conduct teaching activities during the COVID-19 lockdown in Pakistan. *International Journal of Pharmacy Practice*, *29*(1), 90-90.

Liberatore, M., Lepek, D., Ford, L. P., Carter, T., Pascal, J., Lamm, M., ... West, C. W. (2021). AIChE Virtual Communities of Practice–Supporting Faculty during the COVID-19 Pandemic. *Chemical Engineering Education*.

McLaughlan, T. (2021). Facilitating factors in cultivating diverse online communities of practice: a case of international teaching assistants during the COVID-19 crisis. *The International Journal of Information and Learning Technology*.

Nain, M. S., Singh, R., Mishra, J. R. (2019). Social networking of innovative farmers through WhatsApp messenger for learning exchange: A study of content sharing. *Indian Journal of Agricultural Sciences*, *89*(3), 556-558.

The Potential of Animated Video Use by a WhatsApp Group in Kenya to create Communities of Practice

Anne Namatsi Lutomia PhD, Kevin Affoukou MSc, & Julia Bello-Bravo PhD
Department of Agricultural Science Education and Communication / Department of Entomology

CIVAE 2022 | May 11 -12, 2022
4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

INTRODUCTION

In terms of filmmaking in the United States, the 1960s were a golden era. This trend resulted in the adoption of animated works or cartoons before the film's screening. Characters like Mickey Mouse, Bugs Bunny, and Betty Boop were born due to this popularity (Fagan, 1996). Later, puppets were utilized in films, beginning with Dolly's Toys in 1902. (Fagan, 1996). Human actions were shown via puppets and animations that captured human actions. The use of animation for instruction is becoming commonplace in education and training.

Puppets and animations are good for learning because they generate emotions in a manner that face-to-face settings don't.

Animations provide opportunities for taboo dialogues that can be aestheticized to record the targeted intervention.

Founded more than a decade ago, Scientific Animations Without Borders (SAWBO) delivers knowledge globally through the creation of animated videos available in many language variants.

- Library contains over 100 animations
- 100+ different topics
- Over 240 language variants
- Over 50 million known viewers.

The video library covers a wide range of topics including agriculture, climate change resilience, economics, health, peace and justice, and women's

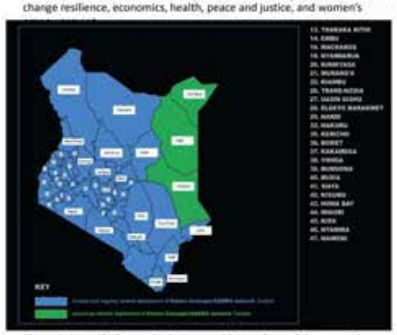


Figure 1: Map of 47 counties in Kenya with members of the network

BACKGROUND

Kataru Concepts/SAWBO formed a WhatsApp group network;

- SAWBO Kenya Network
- 218 participants – 101 female and 117 male
- Covering 47 counties
- Covering 200 constituencies out of the 310
- Sharing SAWBO *RAPID* videos.
- Network members -farmers, healthcare workers, professionals, and business people

Figure 2:
Top Left: Learning how to use the jerrican bean technique video animation
Top Right: Members discussing the jerrican bean technique
Bottom: Farmer harvesting cowpea leaves in western Kenya

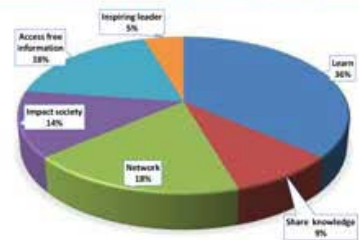
COMMUNITIES OF PRACTICE

Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly (Wenger (2002).

SAWBO WhatsApp network has elements of a Virtual Community of Practice

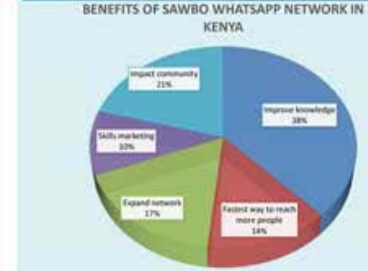
Model for emergence of communities of practice

MOTIVATIONS FOR JOINING SAWBO WHATSAPP NETWORK GROUP



MOTIVATIONS FOR JOINING SAWBO WHATSAPP NETWORK GROUP IN KENYA

BENEFITS OF JOINING SAWBO WHATSAPP NETWORK GROUP



TESTIMONIALS OF MOTIVATIONS OF THE WHATSAPP NETWORK

- *"Yes, being able to watch videos and apply the skills in my daily routine."*
- *"The SAWBO Kenya network also allows all members an equal opportunity to share their knowledge on issues."*
- *"SAWBO has videos which can increase my knowledge about farming, health, women empowerment and peacebuilding."*
- *"The network provides an opportunity to interact with people from across the country, continent and overseas who are interested in improving farmers lives."*
- *"I wanted to access training and free video animations training on basic everyday farm activities."*
- *"To share the knowledge with my community and improve our lives."*
- *"Our team leader's approach inspired me to join it and I liked the simple way of doing things."*

TESTIMONIALS OF BENEFITS OF THE WHATS APP NETWORK

- *"Being able to watch videos and apply the skills in my daily routine."*
- *"Disseminating information to the community at large and seeing them apply skills has improved our agricultural yields."*
- *"I have acquired new farming skills like planting in raised beds and trained many vegetable farmers in my village who have embraced the technology."*
- *"I am more informed and enlightened through this platform."*
- *"The group is a great idea with great people. We are going to expand our network further so that more people can benefit."*
- *"In less than four months I have learned a lot in agriculture and hope to learn more."*
- *"I am glad to be part this group. I have learned a lot in agriculture sector and will make me use the small portion of land to make money."*

NEXT STEP

We are embarking on understanding these communities of practice with the focus on how members learn, share, practice and innovate. Using systems approach, and communities approach framework will allow us to do a deep dive on impact in the field in real time.

ACKNOWLEDGMENT

This project was funded by the United States Agency for International Development (USAID) under the Scientific Animations without Borders (SAWBO) Responsive, Adaptive, Participatory Information Dissemination (RAPID) Scaling Program -SAWBO-RAPID, Cooperative Agreement No. 7200AA20LA00002, an Associate Award under 7200AA18LE00003 Feed the Future Innovation Lab for Legume Systems Research, was awarded to Michigan State University on May 18, 2020, for a one-year period, and then extended first to September 30, 2021, and then to December 31, 2021. The award is housed at Michigan State University's College of Agriculture and Natural Resources. IRB No IRB #:IRB-2021-1087, Exempt, PI Barry Pittendrigh, PhD Title: Baseline and Penetration Study of the SAWBO-RAPID Videos in Kenya, July 17, 2021

Thanks to various SAWBO-RAPID collaborators in Kenya and the US for facilitating the implementation of this project.
Kenya: Kataru Concept, Cause Impact and Global Youth Groove USA: Purdue Improved Crop Storage (PICS). Purdue University, John Hopkins University, Huesing Ag Ed, Sumaq Life

14/16 Artecultores: estrategia pedagógica para trabajar la identidad personal de jóvenes adolescentes a través del arte

Georgina González Domínguez
Universidad de Colima, México

Resumen
A partir de un primer acercamiento con jóvenes de la comunidad, y por experiencias anteriores que hemos tenido al trabajar con adolescentes en distintas situaciones sociales (tutelar, psiquiátrico, albergue, hospicio, casa hogar, escuela e institutos), confirmamos que la experiencia artística da nueva perspectiva al proceso de construcción de la identidad personal para permitir al individuo un mejor enfoque de su ser, estar y pensar. Por ello nuestro interés primordial acercar el arte a las adolescencias a chicos de 14 a 16. Tomando en cuenta que la comunidad (familia, sociedad, cultura) tiene su propia fuerza reguladora, que ayuda al individuo a desarrollarse de forma integral en el contexto en el que está inmerso, estructurada con elementos propios, tales como, percepción de la entidad, apropiación de prototipos culturales, imaginario comunitario, lógica de creatividad, un reconocimiento individual y de grupo, proponemos estrategias pedagógicas pertinentes para apuntalar y fortalecer la identidad personal a través de la experiencia artística. Por ello, diseñamos para las adolescencias una exploración individual/colectiva sobre ejercicios identitarios a través de provocaciones de creación desde distintos lenguajes artísticos que propicien el descubrimiento de sus habilidades y herramientas. La adolescencia es una etapa integral, independiente a cada persona, a su ritmo y dirección propios, según su proceso personal; afectado por los factores socioeconómicos y culturales que la rodean. Las adolescencias son un estado vulnerable, donde la inminente amenaza de la pérdida del estado infantil extra polarizado entre la dependencia e independencia de los padres, y el luto por un cuerpo que cambia sin aviso, genitalizándose. Todo problema tiene solución, todo escollo tiene la oportunidad de ser librado, todo reto ofrece un aprendizaje y así en nuestras historias tendremos relatos que verifican estas acepciones que bien o mal hemos librado en los procesos de construcción de nuestra identidad personal.

Palabras clave: Adolescencias, identidad personal, experiencia artística.

14/16 Artecultores: a pedagogical strategy to work on the personal identity of young adolescents through art

Abstract

Based on past approaches with young people from the community, such as having worked with adolescents in different social situations such as remand homes, psychiatric hospitals, shelters, hospices, group homes, schools, and institutes. We have confirmed that artistic experience gives a new perspective to the construction of personal identity, giving the individual a better focus on his being, living, and thinking. Our primary interest is to bring art closer to adolescents from 14 to 16 years old. The community (family, society, culture) has its own regulatory force, which helps individuals develop integrally in the context they are immersed. This identity is structured with critical elements like the entity's perception, cultural prototypes appropriation, community imaginary, the logic of creativity, and recognition (individual and group). Based on this, we propose appropriate pedagogical strategies to underpin and strengthen personal identity through artistic experience. For this reason, we designed individual and collective exercises to explore adolescents' identities. We encourage discovering their skills and tools through creative provocations from different artistic languages. Adolescence is a crucial stage, different for each person, and happens at their own pace, direction, and personal process. In addition, it is affected by the socio-economic and cultural factors that surround it. Adolescence is a vulnerable state, where the imminent threat of the loss of the infantile state is extrapolated between dependence and independence from parents and mourning for a body that changes without warning, becoming genitalized. Every problem has a solution. Every stumbling block has the opportunity to be overcome. Every challenge offers things to learn. Thus, in our life stories, we will have anecdotes that verify these meanings that we have overcome, well or not, in constructing our identity.

Keywords: Adolescence, personal identity, artistic experience.

Agradecimientos

Al acompañamiento y guía de los Doctores Eduardo Gómez Gómez de la Universidad de Colima, México y al Doctor Juan García Ramírez de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Referencias

Dolto, F. (2010). *Causa de los adolescentes, la* (1a ed.). Paidós México.

Weisman, Patricia, (2019). *Adolescencia.* Revista Iberoamericana de Educación OEI

Tirado, F., Martínez, M. A., Covarrubias, P., López, M., Quesada, R., Olmos, A., Diaz Barriga, F. (2010). *Psicología educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI* (1.a ed., Vol. 1). Mc. Graw Hill.

Robinson, K., Aronica L. (2018). *Tú, tu hijo y la escuela, el camino para darle la mejor educación*. Ed. Grijalvo

González Barradas, M.E. (2011). Identidad: un proceso constante, dinámico y fluido. una nueva configuración. CONHISREMI, *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico, 7*(3), 2011 24.

Ramírez Grajeda, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. *Andamios. Revista de Investigación Social, 14*(33), 195-216. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62849641009

Identidad en la adolescencia (2020, noviembre 22). *EcuRed*. Consultado el 14, enero 13, 2022 en https://www.ecured.cu/index.php?title=Identidad_en_la_adolescencia&oldid=3809353

Lemus de Vanek, Ma., Teresa, M.T. (2016). *La búsqueda de identidad como proceso creativo. De Elisabeth Lukas.* Logoforo. Recuperada de https://logoforo.com/2016/01/10/

Lipman, M. (1988). "Critical thinking - What can it be?". *Educational Leadership, 46*(1), 38-43.

---------- (1991). *Thinking in education.* Cambridge, MA, Cambridge University Press.

CIVAE 2022 | May 11 -12, 2022
4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Georgina González Domínguez
Universidad de Colima, México
Asesores: Dr. Eduardo Gómez Gómez
Universidad de Colima, México
Dr. Juan García Ramírez
Universidad Autónoma de Nuevlo León , México

14/16

Estrategia pedagógica para trabajar la identidad personal de jóvenes adolescentes a través del arte.

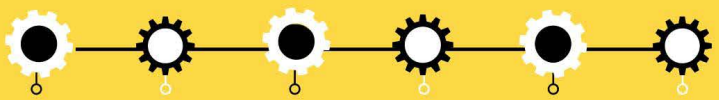
ANTECEDENTES: El planteamiento de este proyecto en proceso, es una exploración individual/colectiva a través de ejercicios identitarios propiciados por la danza, la música, las artes plásticas, la literatura y el teatro para propiciar en cuatro etapas, un acompañamiento a las adolescencias con el objetivo de ofrecerles distintas experiencias artísticas que les faciliten encontrar un canal de expresión con el que se sientan abiertamente cómodos al explorar su sentir-pensar-hacer, de modo que encuentren los elementos sustantivos en su proceso de construcción de identidad personal.

- Acepción
- Integración
- Investiación
- Exhibición

OBJETIVOS

- Fomentar la estructuración socio emocional del adolescente a partir del acercamiento a las artes,desde las aportaciones psicopedagógicas humanistas.
- Fundamentar procesos y recursos propios para la construcción de su identidad personal a través de las artes en atención a sus capacidades creativas, a sus intereses y necesidades socioculturales.
- Desarrollar su sensibilidad y promover conciencia con una visión estética del conjunto correspondiente a los rasgos característicos de su individualidad (actitudes y habilidades, su carácter, su temperamento) basándose en el autoconocimiento mediante el pensamiento crítico y creativo propuestos por Matthew Lipman y Ken Robinson.
- Favorecer encuentros reflexivos con los lenguajes del arte, así como de la comprensión de sus relaciones con el medio social y cultural en el que viven. Dando valor e importancia de la diversidad y la riqueza de ellos mismos y los compañeros con quienes trabajarán al vivenciar actividades cognitivas, afectivas y estéticas.

AMBITOS DE CONSTRUCCIÓN



Lenguaje y comunicación | Habilidades socioemocionales | Convivencia y ciudadanía | Apreciación y expresión artística | Colaboración y trabajo en equipo | Atención al cuerpo y salud

MUSICOGUIA