

Conference Proceedings

CIVAE 2023

**5th Interdisciplinary and Virtual
Conference on Arts in Education**

May 24-25, 2023

Edited by MusicoGuia

Conference Proceedings

CIVAE 2023

**5th Interdisciplinary and Virtual
Conference on Arts in Education**

May 24-25, 2023

Edited by MusicoGuia

Published by Adaya Press

editor@adayapress.com

www.adayapress.com

Conference Proceedings CIVAE 2023

5th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

May 24-25, 2023

Edited by Musicoguia

Text © The Editor and the Authors 2023

Cover design by MusicoGuia

Cover image: Pixabay.com (CC0 Public Domain)

ISBN 978-84-124511-9-1

e-ISSN 2445-3641

DOI <https://doi.org/10.58909/ad23571835>

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.). (2023). *Conference Proceedings CIVAE 2023*. Madrid, Spain: Adaya Press.

Table of contents

The Significance of Painting Appreciation in Learning for the Elderly Prof. Ph.D., Mitsuru Takahashi, Prof. Ph.D., Takiko Makiishi	5
Theatre as a tool for the development of nonverbal communication in learning and teaching languages Donatella Danzi	10
Socioecology and Composition: Research Possibilities for Music Education Irma Susana Carbajal-Vaca	15
El cerebro del autismo en el aprendizaje musical profesional Anabell Vilaró Colaianni	18
Fomento de la creatividad a través de un concurso de Ciencia y Arte Mariló López, Sagrario Lantarón, Sandra Carnero	22
Unspeakable Originality Michael A.R. Biggs	27
El baile flamenco como herramienta para fomentar la gestión de las emociones en personas víctimas de violencia de género Soledad Ruz Nieto	31
Learning basketball through contemporary art Irene López Secanell	36
Art and Society: an artistic and scientific-cultural reflection Maria Beatriz Licursi, Elsa Gabriel Morgado, Levi Leonido	41
From here to infinity: art education workshop on Yayoi Kusama Adria Parravicini Nardi	46
Desarrollo musical en la primera infancia: la “Music Learning Theory” en el aula de 0-3 años Ana Isabel Frías Pérez	51
In search of the holistic composer. Concepts and methodology for a research-based compositional praxis Dr. David Ruiz Molina	54

Introducing African Music in the Multicultural Music Classroom Professor David O. Akombo	59
A Healing Study of Architectural Decoration in Naturalistic Style -- Take Casa Batlló as an Example Yang Lu	60
Literature as a source of geographic information Armando García Chiang	64
Entangling Art Conservation and its Education with Quantum Physics: Implications and Possibilities Scott Joseph Peck, PhD., Nadine Kalin, PhD.	68
Three approaches to the psychological gesture of Michael Chekhov Mariano Gracia Rubio	75
Multimedia education strategies for developing historical painting skills: grounds and underdrawings in the Spanish golden age Silvia García Fernández-Villa	78
Germanizing: what matters is that students learn Lía de Luxán Hernández	83
Ejemplos didáctico-artísticos en un grupo de 3 años de Educación Infantil Vicente Monleón	86
Identity traces, an investigation of the urban place and the configuration of identities Carlos Torrado	92
Compatibilities between teaching and professional activity in arts education PhD. Harold Hernández Lozano	95
The haptic gesture in pictorial expression: Monet-Mitchell correspondences Imma Riera i Vicent	99
Revitalizing the Relationship of Art, Craft and Space Spatial Installations in Faculty of Fine Arts Özlem Karakul	103
Information and communication technologies (ICT) in voice pedagogy: analysis of two specialized tools Rebeca Viales-Montero	108
The weave; tradition and vanguard. Aesthetic considerations on a teaching project Aixa Takkal Fernández	113

Cross-curricular teaching and learning with CLIL Marzia Luzzini, Ivana Milković, Luciana Soldo, Esther Luisa Nieto Moreno de Diezmas	118
Art and technology innovation. Sustainable artists paints new generation. TEMPERA F05 Dra. Amparo Galbis Juan	124
Learning Management System applied to choral singing from the perspective of self-regulation Sandra Regina Cielavin, Adriana N. A. Mendes	129
“Traveling with Giotto & Co”: 14th-century art in Padua, the teenagers’ art exhibition Elda Omari	133
A Comparison of Bauhaus and Village Institutes: Art Education, Artist and Educator Bahar Küçük Karakaş, Zeynep Sadiklar	141
The Education of Early Cinema to promote the Intangible Cultural Heritage (ICH) in the school context Annamaria Poli	146
The role of the arts in entrepreneurship education Ana María Gallinal Moreno	152
A creative, relational and theoretical-practical-plastic model in the educational and artistic field Alfonso San José González	157
La Máscara Larvaria en la educación actoral Pau Cirer Ferra	160
Competencias digitales del profesorado de educación básica en la enseñanza de las artes visuales Ramón Esteban Cárdenas Pérez	165
Writing Audit: A Case Study of the Use of NLP Digital Tools in LSP Writing Instruction Belén López-Arroyo, Lucía Sanz-Valdivieso	170
Didactics of the History of Art in the Master’s Degree for Teachers: decoding the artworks of artists through active methodologies Silvia Cazalla Canto	177
Philosophical considerations to the principles of piano teaching of the pedagogue Heinrich Neuhaus (1888-1964) Marie Lavandera Piñero	183
Street Theatre: for a new itinerary in the Higher Education of Dramatic Art Rafael Félix Rodríguez Marzo	188

Multi-sensory sound experiences M^a Victoria Trillo Martínez	192
The subject of psychoanalysis and the creative process: a reflection of the theoretical-methodological continuity in educational research in visual arts Magalí Pastorino Rodríguez	198
Performance in the classroom: a holistic and integrative artistic-pedagogical proposal Adria Parravicini Nardi	202
Relationship between Creative Practices and the Academic Performance of students in the Third Cycle of Primary Education Marina Rodríguez Paredes	207
Safety protocol in the use of thinners and solvents for oil-resin artists paints Dra. Amparo Galbis Juan	213
Project “The other self in stop-motion”: plasticity and movement conjugation Simone Martins dos Prazeres	218
Musical Transcription in History and its Didactic Use: A Case Study for Clarinet from Arcangelo Corelli’s Sonata Op. 5 no. VIII David Arenas Ruiz	222
Flamenco singing on the flute: comparative analysis of the vocal techniques of flamenco singing and the extended techniques of the flute in the flamenco genre María José Martínez González, María del Valle de Moya Martínez	227
DALL-E 2 and the use of text-to-image Artificial Intelligence (AI), a new tool to be implemented in Schools of Arts and Design EASD in the Valencian Community: a practical application in the classroom Francisco Javier Jiménez Sánchez	231
Intuitive Thinking in Representation of Space: Narration Through Architectural Model Making Zeynep Sadiklar, Bahar Küçük Karakaş	238
The key features of improvisation in music Ilkhas Mammadov	244
Red Tabu' - Breacking down prejudice through Art Aurora Rullo	248
Creation of digital literary genres in the Degree of Audiovisual Communication Rosanna Mestre Pérez, Nel-lo Pellisser Rossell	251

Applied performing arts: definition, conceptualization and context Sergio Pastor Polaino	256
Music and its power in the Mathematics teaching mediation MSc. Rejane do Nascimento Tofoli, Ph.D. Marcos Rizolli	262
Melipillan Heritage Portrait Project. Recognizing cultural heritage through community collaboration José Marcelo Bravo Sánchez, Gastón Sánchez Bustamante, Gonzalo Arze Arce	267
Feminist Artivism in Design Studies María Rosario Sáez Salvador	272
Relative clauses in the Spanish class Andrea Escudero Vázquez	277
Use of a gamified application in the motivation of Mathematics subjects at a higher level Christian Córdova Pérez, Elena Fabiola Ruiz Ledesma, Lorena Chavarría Báez	280
Artistic-visual spaces for the didactic approach to the arts at the University Mariana-Daniela González-Zamar	286
Musical concepts through the experimentation in the Early Childhood Education classroom Beatriz Hernández Polo	291
Geometry in Art. A teaching experience Mirtha Pallarés-Torres, Jing Chang Lou, M. Eugenia Pallarés-Torres	296
Music and acting improvisation, a two-way path Antonio M. Villalba, Daniel Batán, Grupo de Investigación en Artes TAI (GIAT)	301
Each school is a house of artists - The role of the artistic-cultural mediator in the educational contexts Patrícia Filipa Ribeiro Martins	305
Tratamientos del texto cultural en el ecosistema digital: plataformas redimensionadas y campus digital en la enseñanza a distancia de los Conservatorios franceses Javier Soriano	311
Introducing 'Polycentric Intersubjectivity' in the classroom: the case of the M.A. Seminar 'Recent Trends in Ethnomusicology' Marco Roque de Freitas	314
The role of art in personality development Enikő Turcsányi	321

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" (VpIC). 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



Dr. Elisabet Aranda

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



MA./CAT. Fernando Raña Barreiro

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



MSc. Clarissa D. Melo

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



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. María José Gómez Aguilera

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



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. 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. Paloma Peláez Bravo

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



Dr. Almudena González Brito

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

KEYNOTE SPEAKERS



Dr. Donatella Danzi

Theatre as a tool for the development of nonverbal communication in learning and teaching language and culture

May 24, 2023 – 3:00 to 4:00 p.m.

Dr. Donatella Danzi (ITALY) is 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). She performs an intense activity in the field of glottodidactics as a founder of Parla Italiano (Speak Italian), which promotes Italian culture in the world and, since 2015, as President of the Madrid Committee of the Dante Alighieri Society. She holds a degree in Italian Philology from the Complutense University of Madrid (Extraordinary Awards for Bachelor's Degree and Diploma Course), where she obtained a Master's Degree in Teacher Training and a Doctorate in Literary Studies with the doctoral thesis in "La glotodidáctica teatral y la glotodidáctica teatral-musical" ("The Theatrical Glottodidactics and The Musical-Theatre). She studied theatre in Milan and, in Madrid, at the William Layton Theatre Laboratory. As an actress, she has participated in several international theatre festivals and she has worked in cinema, theatre and television. Since 2010, she is the manager in Madrid for the official Italian language certification exams PLIDA, which are officially recognized by the Italian State and are issued with the scientific approval of one of the oldest and most prestigious Italian Universities "La Sapienza" in Rome. In 2005, she created the laboratory Parla Italiano Facendo Teatro which utilizes theatre for the learning of Italian as a foreign language by launching numerous shows. In 2016, she founded the International Festival of Foreign Language Theatre in Madrid. She has taken care of the Italian diction of several operas, in productions of the ESCM as well as of the International Opera Studio of Gijón. She has published articles and research monographs and the books *Glottodidáctica Teatral* (Ñaque Ed.), *Glottodidáctica Teatral II* (Ñaque Ed.) and *La glottodidattica teatrale e la glottodidattica teatrale musicale* (Aracne Ed.).



Dr. Marti Barrera

Singing in a Spanish as a Foreign Language Classroom. The art of singing to improve pronunciation

May 25, 2023 – 3:00 to 4:00 p.m.

Marti was born in Bogota, Colombia. She has an undergraduate degree in Respiratory Therapy and a Master's Degree in Marketing. She worked for many years in the pharmaceutical industry as part of the marketing staff. In 2003, she married and moved to the United States, the country where her husband was born. She has over fifteen years of experience in teaching, creating, designing, and developing curriculum for educational programs in Spanish and English. Currently, Marti is teaching Spanish as an Adjunct Professor for Hood College, Middle School Spanish Teacher for Crestwood Middle School (CMS) in Frederick, MD and teaching an online Marketing course as an Adjunct Professor for post graduate students in Oklahoma Christian University (OC) in Edmond, OK. She taught Spanish Linguistic as an Adjunct Professor, Spanish as a Foreign Language in High School for level II, Level III Honors and Level IV Honors, AP Spanish Language and Culture and she worked for five years as a Spanish Instructor teaching Spanish for Health Care Professionals in Los Angeles County. Marti has used singing as a tool to teach Spanish as a Foreign Language in all her classes, past and present. She strongly believes it helps pronunciation. Wishing to improve her skills to create and develop curriculum and teach Spanish, she enrolled at Valencia International University (VIU) in Valencia (Spain) for a Master's Degree in "Teaching Spanish as a Foreign Language" (Online Program); graduation is scheduled for April 2024. Marti currently lives in New Market, MD. with her husband, two children, a dog and two budgerigar parakeets. In her free time, she loves spending time with her family, enjoying a cup of tea and knitting.

The Significance of Painting Appreciation in Learning for the Elderly

Prof. Ph.D., Mitsuru Takahashi

Professor, The Open University of Japan, Professor Emeritus, Tohoku University, Japan

Prof. Ph.D., Takiko Makiishi

Professor Emeritus, Sendai Shirayuri Women's University, Japan

Abstract

What is the educational significance of viewing paintings? In particular, what is its significance for the learning of elderly people? This paper attempts to answer these questions by means of experiments using brain activity measurements and questionnaire methods with young and the elderly students as subjects. The conclusions are: (1) Comparing the students, it cannot be said that the elderly students are necessarily inferior to young students. (2) In their impressions after viewing the paintings, the elderly students more accurately and richly expressed detailed techniques, composition and colour combinations, etc. (3) In their impressions after listening to the explanations, the young students were more likely to interpret the explanations as given, while the elderly students tried to construct their own impressions based on the explanations. It has pointed out that appreciation of paintings is suitable for learning in old age.

Keywords: Appreciation of Paintings, Learning through Lifelong, Brain Activity, Elderly.

La importancia de la apreciación de la pintura en el aprendizaje de las personas mayores

Resumen

¿Cuál es el significado educativo de ver pinturas? En particular, ¿cuál es su significado para el aprendizaje de las personas mayores? Este artículo intenta responder a estas preguntas mediante experimentos que utilizan mediciones de la actividad cerebral y métodos de cuestionario con estudiantes jóvenes y mayores como sujetos. Las conclusiones son: (1) Comparando a los estudiantes, no se puede decir que los estudiantes mayores sean necesariamente inferiores a los estudiantes jóvenes. (2) En sus impresiones después de ver las pinturas, los estudiantes mayores expresaron con mayor precisión y riqueza las técnicas detalladas, las combinaciones de composición y color, etc. (3) En sus impresiones después de escuchar las explicaciones, los estudiantes jóvenes tenían más probabilidades de interpretar las explicaciones dadas, mientras que los estudiantes mayores trataban de construir sus propias impresiones basadas en las explicaciones. Ha señalado que la apreciación de las pinturas es adecuada para el aprendizaje en la vejez.

Palabras clave: Apreciación de Pinturas, Aprendizaje a lo Largo de la Vida, Actividad Cerebral, Adulto Mayor.

Introduction

What is the educational significance of viewing paintings? In particular, what significance does it have for the learning of older people? To answer this question, we need to clarify what they are learning in the first place and how they are learning it.

In general, it has been said that in old age, agility in behaviour declines, and memory and comprehension also decline. However, recent research in cognitive science has shown that while fluid intelligence declines, crystalline intelligence does not, and in fact, wisdom gained from experience and verbal representations continue to improve¹.

What is the purpose of education? It is generally understood as the acquisition of knowledge. However, A. Sen argues that this is an argument that reverses “purpose” and “means”, but rather to expand of people’s capacities, that is, the power that enable them to achieve their chosen goals (Sen, 1992). How does this function relate to painting appreciation? This study focuses on the ability to comprehend, feel, generate and express understanding rather than rote memorization.

In this paper, we measure the changes in brain activity during the viewing of paintings and, using a questionnaire method, consider the way in which paintings are viewed and the composition of their meanings.

Methods and procedures of experiment

The students were fitted with a brain activity measuring device and then viewed five famous paintings replica², Raphael’s “Madonna of the Goldfinch”, Kandinsky’s “Composition”, Monet’s “Waterlilies”, Henri Rousseau’s “Dream” and Picasso’s “The Painter and Model”, (that is, except Raphael, they were works from the transition from modern painting to contemporary painting in three different schools). The students looked at the painting by three different viewing ways. The first is the “solo type”: visit alone. The second is “interactive”: the visitor interacts with the paintings. Finally, the ‘Explanatory’ type: visitors view the work while explaining and asking questions about it³.

During the viewing, the subjects wear the HOT-2000, a lightweight blood flow measuring device, to try to capture the process of changes in brain activity. At the same time, we attempted to analyse what kind of meaning they construct in the process of change in brain activity, based on the questionnaire about what kind of content they thought about during the viewing. The viewing time was designed so that it could be decided freely according to the judgment of the subjects.

The subjects were university students, but as they included students of the Open University of Japan, they ranged from their 20s to their 80s. The survey was conducted on about 20 subjects, but due to a word limit, this analysis also includes Open University students aged 70 and over and female university students in their 20s.

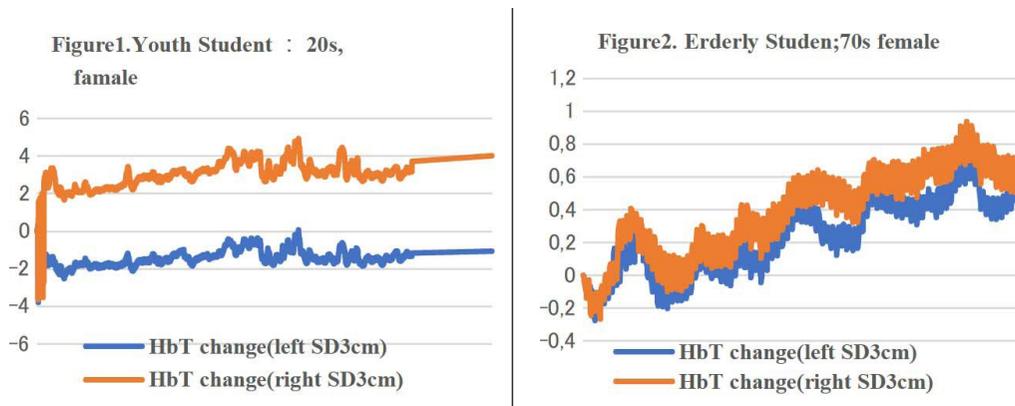
1 Fluid intelligence shows a continuous decline after about 40 years of life, while crystallized intelligence remains stable or improves. Rather, it has been pointed out that the elderly have richer powers of expression and experiential knowledge (OECD,2007) .

2 How we evaluate aesthetic experience depends on its context. For example, the brain activity differs between paintings in museum collections and cheap printed materials. In general, works in museums activate brain activity. This suggests that contextual information can activate memory and modulate visual pleasure levels. The use of replicas in this experiment naturally has a large impact.

3 This means how the learning spaces we create facilitate learning. In other words, it tries to answer the question of whether it leads to deeper learning. This suggests that the role of the educator is to create a space for interaction between visitors and between visitors and curators (Damsa *et al.*, 2019).

Through a comparison between young and elderly students

(1) Appreciation of Raphael's "Madonna of the Goldfinch"



Raphael's classical "Madonna of the Goldfinch". There are several paintings of "Madonna and Child", but this is a famous work that shows the influence of da Vinci's composition. It contains the Raphael Blue colours and religious allegories alluding to the fate of Christ.

Looking at the brain activity of young students, there is a large difference in the way the left and right frontal lobe function when observing while listening to a commentary. Cognitive function is slightly high compared to low language function.

Raphael's classical "Madonna of the Ginkgo". There are several paintings of "Madonna and Child", but this is a famous work that shows the influence of da Vinci's composition. It contains the Raphael Blue colours and religious allegories alluding to the fate of Christ.

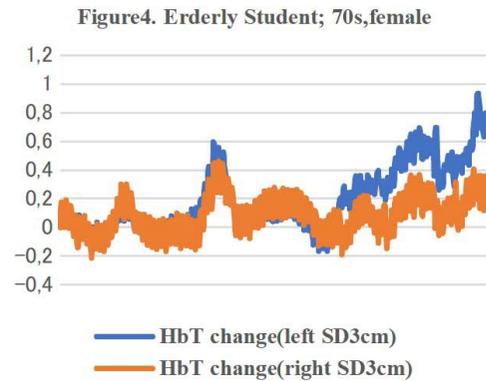
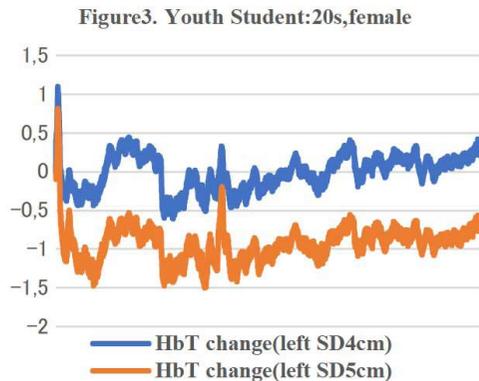
Looking at the brain activity of young students, there is a large difference in the way the left and right frontal lobes function when observing while listening to a commentary. Cognitive function is slightly high compared to low language function.

The subject says "The future destiny of Joseph and Jesus is expressed." I felt it was expressed through the book Mary is holding and the bird in Joseph's hand." Understanding from appreciation is simply tracing understanding along the lines of 'explanation'.

What about elderly students? According to the questionnaire, "I was impressed by the description of the Virgin and Child, the detailed description of the landscape and the description of the Virgin and Child still smiling". Furthermore, "I thought that the Virgin's compassionate look over John and Christ, and the innocent way Christ and John hold hands in the mystery, expressed the Virgin John Christ's love of parents and children and love of humanity." is understandable. The subject pays attention to the details of the picture. "I felt that the future fate of Joseph and Jesus was being expressed. I felt that it was being expressed through the book that Mary was holding and the bird in Joseph's hand." In other words, isn't the expression simply tracing the understanding that is in line with the "explanation" received at the time of viewing?

Brain activity during the viewing of Raphael gradually increased in both language and cognitive functions. From these changes, it can be seen that the children are trying to understand the paintings by observing them carefully. This is of greater significance in terms of active engagement of attention and curiosity, which are important in learning.

(3) Monet's "Water Lilies"



Monet's Waterlilies is a familiar work to the Japanese. Above all, the work is strongly influenced by Japanese painting (ukiyo-e and fusuma-e). It is composed in a composition that ignores the perspective that was fundamental to Western painting, and the water lilies and willow trees are said to have been transplanted from Japan, making the work at first glance as familiar to the Japanese as Japanese painting.

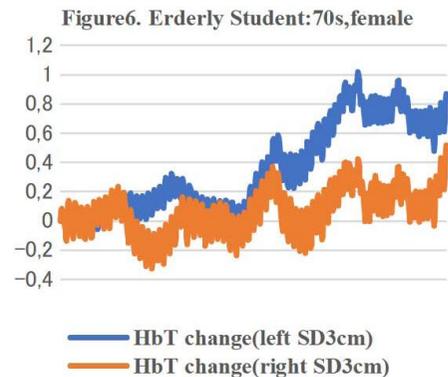
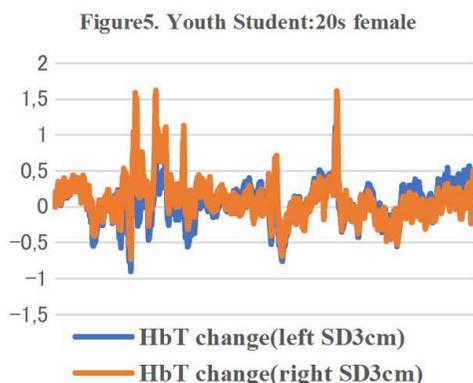
In the case of the young student, it can be seen that there is a significant difference in the way the left and right brains work. In other words, the verbal function is high, but the cognitive function is low, in contrast to when watching Raphael. This may indicate an emphasis on listening to the 'explanation' rather than the activity of trying to understand.

The subject stated: "I used a lot of colours.. The way they used so many colours to express the water lilies left a strong impression on me. I was surprised that the river part was drawn vertically and the flower part horizontally in a round shape". She know that there is an influence of Japanese painting, but it is not enough to capture the characteristics of an Impressionist work.

An elderly student commented: 'I was impressed by the colourful depiction of water lilies floating on the surface of the water. I was also impressed by the meticulously painted willow branches reflecting on the surface of the water, all filled with flowers, leaves and twigs, leading the viewer into a world of temporary tranquillity". Furthermore, he sees the painting as "a meticulous painting, but with colours that fill the entire frame, and from the painting Monet tried to express the beauty of nature in his own mind".

Thus, while we understand the external beauty and composition of the painting, when we look at brain activity, the left and right functions influence each other synergistically.

Picasso's "Painter and Model"



The work was created at a time influenced by Picasso's Cubism and the culture of African folk masks. In young students, brain activity fluctuates in such a way that both frontal lobe areas overlap for the first time during the visit while listening to the 'commentary'. They may be trying to understand the world Picasso depicted while listening to the commentary.

The painting is impressive in that the human face, profile and eyes are depicted here and there. The colours were subdued and the picture felt right at home. She added: 'I thought it might represent parts of a person cut out from different angles. I felt that the work cut out and collected angles such as the profile, eyes and palette". In this way, while referring to the colour, composition and techniques of Cubism, the understanding of the work is in line with the knowledge provided by the 'commentary'.

The elderly students' understanding of the works was also based on their knowledge of the works, as explained in the commentary. 'While I was viewing the paintings, I had the impression that I was viewing them in an interesting way by unravelling what he was trying to appeal to in his paintings. He saw it as "a technique that simultaneously depicts the depth and pleasure of painting and tries to express painting as an enjoyable puzzle".

In particular, we understand that Picasso's seemingly simple compositions and designs are influenced by Cubism, but looking at them in an 'interesting' way is important in terms of learning. In terms of brain activity, it can be seen that the brain is gradually becoming more active.

Conclusion

From the discussion so far, several points should be made in terms of the learning of older people. First of all, it cannot be said that elderly students are necessarily inferior to young or elderly students. It is becoming more active. Although it is not possible to analyze more subjects in this analysis, individual differences may be large.

Secondly, the elderly students expressed their impressions after viewing the paintings more precisely and in richer detail in terms of technique, composition, colour combinations, etc. In particular, in terms of expressing what they felt, the elderly students were more likely to express their feelings.

Thirdly, what is important in terms of learning through the appreciation of paintings is to create one's own understanding of the work. In other words, learning is also a process of meaning construction. In their impressions after listening to the commentary, young students tend to interpret the work in accordance with the commentary, while older people try to construct their own impressions based on the commentary. In other words, it is more important to create "one's own understanding" than "correct understanding".

Again, it is not the case that older people have inferior comprehension, learning ability or semantic construction. In this sense, learning through the appreciation of paintings is a method that can enrich the capability of older people.

References

- Crina, D., Nerland, M., Andreadakis, Z. (2019). An ecological perspective on learner-constructed learning spaces. *British Journal of Educational Technology*, 50(1).
- Stanislas, D. (2020). *How We Learn: Why Brains Learn Better Than Any Machine*. Penguin Books.
- Kandel, E. (2019). *Reductionism in Art and Brain Science*. Seido Press (in Japanese).
- OECD (2007). *Understanding the Brain: The Birth of Learning Science*. OECD Publishing.
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Harvard University Press.
- Zeki, S. (1994). *A vision of the Brain*. Blackwell Scientific Publication.
- Zeki, S. (2000). *Inner Vision: An Exploration of Art and the Brain*. Oxford University Press.

Theatre as a tool for the development of nonverbal communication in learning and teaching languages

Donatella Danzi

*Directora del Congreso Internacional de Glotodidáctica Teatral en España
Escuela Superior de Canto de Madrid, España*

Abstract

Extra-linguistic competence is an integral part of communicative competence and is analyzed and studied within glottodidactics and disciplines that deal with communication as a fundamental element of human experience. This paper will focus on how theatre can represent one of the most interesting spaces for the development of kinesic competence from an intercultural perspective in language learning. The article is based on different reference theories and our own experience at the Escuela Superior de Canto de Madrid and in the glottodidactics laboratory “Parla Italiano Facendo Teatro”, pointing out how theatre can complement the intellectual discovery of explanatory academic methodologies about extra-linguistic competence and unite them with the sensory and physical discovery of the gestures of the “hic et nunc” of the communicative event.

Keywords: theater, theatrical language teaching, kinesthetic competence.

El teatro como herramienta para el desarrollo de la comunicación no verbal en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas

Resumen

La competencia extralingüística es una parte integral de la competencia comunicativa y es objeto de análisis y estudio dentro de la glotodidáctica y de las disciplinas que se ocupan de la comunicación como elemento fundamental de la experiencia humana. En el presente trabajo se focalizará la atención sobre cómo el teatro puede representar uno de los espacios más interesantes para el desarrollo de la competencia cinésica desde una perspectiva intercultural en el aprendizaje de los idiomas. El artículo se basa en diferentes teorías de referencia y nuestra propia experiencia en la Escuela Superior de Canto de Madrid y en el laboratorio de glotodidáctica “Parla Italiano Facendo Teatro”, señalando cómo el teatro puede complementar el descubrimiento intelectual de metodologías académicas explicativas sobre la competencia extralingüística y unirlas al descubrimiento sensorial y físico de la gestualidad del *hic et nunc* del evento comunicativo.

Palabras clave: teatro, glotodidáctica teatral, competencia cinésica.

Introducción

El teatro es una herramienta valiosa para el desarrollo de la comunicación no verbal en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas. En estudios previos presentados en el Congreso Internacional CIVAE (Danzi, 2019, 2020) se ha profundizado en las razones científicas que permiten demostrar la importancia de la práctica teatral en la enseñanza de idiomas y en el uso del teatro para el desarrollo de la competencia intercultural y transcultural. En esta ocasión se desea focalizar la atención en el teatro para el desarrollo de las competencias extralingüísticas.

A nivel glotodidáctico, las teorías y el modelo de competencia comunicativa propuesto por el glotodidacta italiano Paolo Ernesto Balboni (2015) destacan que enfocar un curso de lenguas extranjeras sólo en el desarrollo de la competencia lingüística no es suficiente para alcanzar la competencia comunicativa, ya que las *competencias extralingüísticas, socio-pragmáticas e interculturales* son elementos fundamentales del acto comunicativo.

La práctica teatral puede ayudar a los discentes en el proceso de adquisición del idioma permitiéndoles analizar y descubrir, no solo los aspectos lingüísticos del idioma extranjero, sino también los aspectos extralingüísticos de la competencia comunicativa como la *proxémica*, la *cinésica*, la *cronémica*, la *vestémica* y la *objetémica*.

En este estudio se centrará la atención en el teatro para el desarrollo de la dimensión cinésica desde una perspectiva educativa e intercultural ya que "occorre prendere atto della natura sociale e pertanto della matrice culturale dei codici cinesici: i modi di gestire, di atteggiarsi e di muoversi sono retti da codici fortemente strutturati che variano da cultura a cultura" (Freddi, 1979, p.13).

La competencia cinésica en el desarrollo de la competencia comunicativa

La competencia cinésica es la capacidad de entender y comunicarse, de forma voluntaria o involuntaria, a través de gestos, movimientos, posiciones del cuerpo y expresiones faciales. El término cinésica fue acuñado por el antropólogo estadounidense Ray Birdwhistell (1918-1994), quien en la década de 1950 se ocupó de los aspectos comunicativos aprendidos y llegó a sostener que el 65% de la comunicación se realiza a través de la visión de los gestos (Birdwithstell, 1970). El antropólogo y biólogo Charles Darwin (1809-1882) ya había intuido la importancia de este tipo de comunicación cuando en 1872 publicó *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*, lo que favoreció el surgimiento de investigaciones modernas sobre las expresiones faciales y teorías que en años posteriores fueron confirmadas mediante estudios científicos.

En 1971, el psicólogo Albert Mehrabian, fue uno de los primeros en resaltar la eficacia de los mensajes verbales y no verbales, desarrollando un modelo que identifica tres elementos básicos en todos los actos de comunicación: el *lenguaje corporal*, la *voz* y las *palabras*.

Dentro del lenguaje corporal se contemplan *la mirada, la sonrisa, las manos, los brazos, las piernas, la expresión facial y los gestos*. Estos últimos se pueden clasificar en diferentes tipos: *deícticos*, que indican a una persona o un objeto; *icónicos*, que describen en el aire la forma o imitan los movimientos de una persona; *batónicos*, en los que las manos se mueven rítmicamente de arriba abajo para marcar y enfatizar las sílabas acentuadas en una frase; y *simbólicos* o *emblemáticos*, que en una cultura determinada tienen un significado y una traducción compartida culturalmente en frases o palabras. Hay diferentes criterios de clasificación y numerosos estudios que se han ocupado de profundizar en este tema, entre otros, los desarrollados por Efron (1941), Ekman y Friesen (1969), McNeill (1992), Kendon (2004).

Los gestos realizados tanto inconscientemente como conscientemente son parte integral de la comunicación. En Italia, en el campo de la enseñanza de idiomas, se ha abierto una línea de investigación destinada a explorar la difusión e interpretación de los gestos simbólicos italianos desde una perspectiva intercultural y educativa. (Diadori, 2002; Caon, 2018; Balboni y Caon, 2015).

Estos estudios destacan la importancia de la competencia cinésica en la comunicación, a menudo descuidada en los manuales de italiano y, a veces, excluida en los contextos educativos para el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, la comunicación humana es *multimodal* y a través de los gestos comunicamos emociones, pensamientos y sentimientos, aunque a menudo no seamos conscientes de ello. Dario Fo (1926-2016), Premio Nobel de Literatura en 1997, escribió en su *Manuale minimo dell'attore*: “non ci rendiamo assolutamente conto dei gesti che produciamo [...] Questa dimensione ce l'hanno inculcata a partire dalla scuola. In ogni momento, fin dalla scuola materna, ci hanno corretto la pronuncia di ogni parola, mai il gesto che la sostituisce, o l'appoggio” (Fo, 1987, p. 49).

Las últimas investigaciones neurocientíficas (Damasio, 1994; Rizzolatti y Sinigaglia, 2006) demuestran cómo el gesto tiene no solo un valor comunicativo, sino también cognitivo, y ayuda al desarrollo del lenguaje y la palabra favoreciendo el reconocimiento del mundo que nos rodea. Estos estudios hacen reflexionar sobre la importancia de un enfoque didáctico que, en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, no olvide los canales sensoriales, incluyendo el cinésico, ya que el *cuerpo* y la *mente* están implicados en los procesos de adquisición de un idioma.

Los estudiosos Ekwall y Shaker afirman que “las personas recuerdan el 10% de lo que leen, el 20% de lo que oyen, el 30% de lo que ven, el 50% de lo que oyen y ven juntos, el 70% de lo que dicen y el 90% de lo que hacen juntos” (Ginnis, 2002, p.24). El pedagogo americano Edgar Dale ya en el año 1969 sostenía que el aprendizaje aumenta progresivamente según el grado de implicación de la actividad realizada: *recitar, realizar una representación dramática*, aparecen en el *Cone of Learning* de Dale como una de las actividades con el mejor resultado en términos de memorización a largo plazo.

El teatro para el desarrollo de la competencia cinésica. Nuestra experiencia docente en la Escuela Superior de Canto de Madrid y en “Parla Italiano Facendo Teatro”

En nuestra experiencia docente en la Escuela Superior de Canto de Madrid y en el laboratorio de glotodidáctica teatral “Parla Italiano Facendo Teatro” – que este año celebra su decimoctavo aniversario – hemos comprobado cómo el teatro puede ser uno de los espacios más interesantes para enfocar la relación entre gesto y palabra en la enseñanza de idiomas, permitiendo a los estudiantes *reflexionar* y *experimentar* con su propia gestualidad y la de los personajes interpretados, convirtiendo la práctica teatral en un vehículo para el desarrollo de una verdadera competencia comunicativa en el idioma que se está aprendiendo.

El teatro es espacio, palabra, tiempo y cuerpo. Antonin Artaud (1896-1948) afirmaba en su libro *Le Théâtre et son double* que la mímica y el cuerpo son el primer alfabeto de la humanidad. Quienes han olvidado el poder de comunicación y el mimetismo mágico de un gesto, pueden volver a aprenderlo a través del teatro (Artaud, 1938).

Algunos de los grandes creadores del teatro del siglo XX, como Konstantín Stanislavski (1863-1938), Vsevolod Meyerhold (1874-1940), Antonin Artaud, Jerzy Grotowski (1933-1999) o Eugenio Barba (1936) han explorado el gesto como dimensión activa del alma, expresión del corazón, lenguaje de las pasiones humanas, medio y vehículo de conocimiento del personaje y también como herramienta de exploración interior y de conocimiento del mundo.

La comunicación de los seres humanos es multimodal y a través de los gestos y el lenguaje del cuerpo comunicamos *emociones, pensamientos y sentimientos*, pero cada cultura tiene sus propios códigos y los estudiantes necesitan tomar conciencia de ello. En el lenguaje teatral, los gestos casi nunca son casuales: siempre tienen un *porqué* y un *cómo*, lo que implica por parte de los estudiantes una *reflexión activa* sobre la dimensión cinética.

En “Parla Italiano Facendo Teatro” hemos comprobado que hay preguntas que ayudan a los estudiantes a *observar* y *explorar*, para luego *experimentar* la dimensión cinética de los personajes que interpretan y de ellos mismos. Estas son:

- ¿Cuáles son las acciones y gestos que realiza el personaje en esta escena? ¿Son gestos intencionados o inconscientes? Si son intencionados, ¿qué quiere conseguir el personaje en este momento preciso de la escena? Y si son inconscientes, ¿qué nos comunican sobre él? ¿Qué nos manifiestan sobre su vida interior?
- ¿Qué gestos haría el personaje si fuera de otra nacionalidad? ¿Hay gestos que en tu país tengan significados diferentes? ¿Hay similitudes?
- ¿Podemos anticipar en base a sus gestos cuáles serán sus acciones futuras dentro de la escena?
- ¿Hay una coherencia entre los mensajes verbales y no verbales del personaje? ¿Hay un gesto que podría resumir su esencia y naturaleza?
- ¿Qué gestos harías tú en las mismas circunstancias? ¿Serían los mismos? ¿En qué circunstancias has realizado gestos similares a los del personaje? ¿Cómo te sentías?



Figura 1. Los alumnos de “Parla Italiano Facendo Teatro” en *Sogno (ma forse no?)* de Luigi Pirandello

Algunas de las técnicas que utilizamos para reforzar la competencia cinésica son, entre otras: juegos de roles e improvisaciones con palabras y sin palabras; puesta en escena de textos; adaptación y realización de escenas situándolas en diferentes países y culturas; y escritura de textos teatrales con acotaciones extralingüísticas.

En “Parla Italiano Facendo Teatro” intentamos que nuestros estudiantes *comprendan* la complejidad del lenguaje corporal, sepan *descifrarlo* dentro de un contexto preciso e *integrarlo* dentro de la comunicación verbal. Así la práctica teatral permite a nuestros alumnos enriquecer y combinar el conocimiento intelectual de teorías relativas a la competencia no verbal con el desarrollo de la conciencia corporal del acto comunicativo, en definitiva, “vivir” el idioma italiano.

Según nuestra experiencia, es importante destacar cómo el desarrollo de la competencia extralingüística debe estar *integrado y equilibrado* con el desarrollo de las demás competencias necesarias para la acción comunicativa: la competencia lingüística y paralingüística, y la competencia socio-pragmática e intercultural. Esto es posible con una *planificación* de las unidades didácticas que no olvide los principios y las reglas de la didáctica de lenguas, todo ello realizado con una metodología *motivadora, activa, participativa y cooperativa*, que es posible llevar a cabo a través del teatro.

Conclusiones

La enseñanza de idiomas no debería descuidar el desarrollo de las competencias extralingüísticas en el aula, sino crear un espacio didáctico donde integrar todos los elementos verbales, no verbales y paraverbales que componen la comunicación interpersonal. El teatro utilizado como estrategia glotodidáctica permite a los discentes desarrollar las competencias cinésica, proxémica, cronémica y los ayuda a utilizarlas de manera efectiva en la comunicación en el idioma extranjero. A través de la improvisación y el trabajo en escenas teatrales, los estudiantes pueden no solo desarrollar la competencia lingüística, sino también experimentar y comprender cómo las acciones, gestos, movimientos corporales y expresiones faciales influyen en la percepción de un mensaje. La glotodidáctica teatral promueve en los alumnos, desde una perspectiva intercultural, una reflexión sobre la complejidad del lenguaje corporal, facilitando que consigan descifrarlo dentro de un contexto determinado y los prepara a integrarlo dentro de la comunicación en el idioma extranjero. Asimismo, los ayuda a comprender la cinésica de los demás, mejorando así su capacidad de interacción social y empatía en la comunicación. El teatro, por tanto, se convierte no solo en un medio de aprendizaje y enseñanza de idiomas, sino en una herramienta de conocimiento y exploración de uno mismo y del mundo que nos rodea.

Referencias

- Balboni, P.E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET Università.
- Balboni, P.E., Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Marsilio.
- Birdwithstell, R. (1970). *Kinesics and context*. University of Pennsylvania Press.
- Caon, F. (2018). *L'italiano a gesti. Attività per lo sviluppo della dimensione non verbale*. Bonacci Editore.
- Danzi, D. (2019). La glotodidáctica teatral. El valor privilegiado del teatro en la enseñanza de idiomas. *Conference Proceedings CIVAE 2019*. MusicoGuia, 47-52.
- Danzi, D. (2020). El teatro para el desarrollo de la competencia intercultural en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas. *Conference Proceedings CIVAE 2020*. MusicoGuia, 293-298.
- Danzi, D. (2022) *La glottodidattica teatrale e la glottodidattica teatrale musicale*. Aracne
- Diadori P. (2002). La gestualità nell'insegnamento dell'italiano lingua straniera. En Blommaert R., Capece T. (Eds.). *La competenza linguistica in italiano: non solo parole*. Vrije Universiteit, Bruxelles, 23-65.
- Efron, D. (1941). *Gesture and environment. A tentative study of some of the spatio-temporal and 'linguistic' aspects of the gestural behavior of Eastern Jews and Southern Italians*. King's Crown Press.
- Ekman, P., Friesen, W.V. (1981). *Nonverbal behavior in psychotherapy research, in nonverbal communication, interaction and gesture*. Mouton.
- Fo, D. (1996). *Manuale minimo dell'attore*. Einaudi Editore.
- Freddi, G., Farago Leonardi, M., Zuanelli, E. (1979). *Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici*. Minerva Italica
- Ginnis, P. (2002). *The teacher's toolkit: raise classroom achievement with strategies for every learner*. Crown House.
- Kendon, A. (2004). *Gesture. Visible action as utterance*. Cambridge University Press.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind. What gestures reveal about thought*. University of Chicago Press.

Socioecology and Composition: Research Possibilities for Music Education

Irma Susana Carbajal-Vaca

Universidad Autónoma de Aguascalientes, Mexico

Abstract

Aim for contributing to a balanced bioethical culture, near to the proposition of Mauricio Beuchot's analogical personalism, the creative-musical process of music students and teachers is studied in relation to the basic level educational needs to socialize urgent environmental issues and generate knowledge through incidence science (Pronaces, 2021). This research perspective, within the framework of Conacyt's National Strategic Programs, aims to have a positive impact on the solution of socio-ecological problems. In this communication we present the results of the first stage of the research "This is how the trees of my region sing: Voices of hope for Mexico" registered at the Autonomous University of Aguascalientes with the code PIE22-1 of the Educative Research Program (PIE, 2023).

Keywords: music education, composition, incidence science.

Sociología y composición: Posibilidades de investigación para educación musical

Resumen

Con el objetivo de contribuir a una cultura bioética equilibrada, cercana a la propuesta del personalismo analógico de Mauricio Beuchot, se estudia el proceso creativo-musical de estudiantes y profesores de música en relación con las necesidades educativas del nivel básico para socializar temas ambientales urgentes para coproducir conocimiento de manera transdisciplinaria desde el paradigma de la ciencia de incidencia (Pronaces, 2021). Esta perspectiva de investigación, en el marco de los Programas Estratégicos Nacionales, se propone impactar positivamente en la solución de problemas socioecológicos. En esta comunicación presentamos resultados de la primera etapa de la investigación "Así cantan los árboles de mi región: Voces de esperanza para México" registrado ante la Universidad Autónoma de Aguascalientes con la clave PIE22-1 del Programa de Investigaciones Educativas (PIE, 2023).

Palabras clave: educación musical, composición, ciencia de incidencia.

Acknowledgments

Our deepest gratitude to all the composers, researchers, artists, teachers and students who have joined in achieving the objectives of this research.

References

- Beuchot-Puente, M.H., del Moral-Palacio, J.-A. (2020). *Reflexiones sobre bioética y ecología*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de: https://editorial.uaa.mx/docs/reflexiones_bioetica_ecologia.pdf
- Busse, V., Hennies, C., Kreutz, G., Roden, I. (2021). Learning grammar through singing? An intervention with EFL primary school learners. *Learning and Instruction* 71. doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101372>
- CNDH (2014). *El derecho humano al medio ambiente sano para el desarrollo y bienestar*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Recuperado de: <https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/22-DH- alMedioAmbSano.pdf>
- CONALITEG (2020). *La entidad donde vivo. México*. Dirección General de Materiales Educativos. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <https://www.conaliteg.sep.gob.mx>
- Jahren, H. (2017). *La memoria secreta de las hojas. Una historia de árboles, ciencia y amor*. Paidós.
- PIE (2023). *Proyectos de investigación por centro y programa. Primer semestre de 2023*. Dirección General de Investigación y Posgrado / Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de: <https://www.uaa.mx/portal/wp-content/uploads/2023/03/Investigaciones-en-Proceso-2023-1.pdf>
- Pronaces (2021). *Glosario Programas Nacionales Estratégicos, Sistemas Socioecológicos y Sustentabilidad*. Conacyt.

CIVAE 2023 | May 24 -25, 2023
5th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Irma Susana Carbajal-Vaca
Professor Research, Music Department,
Universidad Autónoma de Aguascalientes, Mexico



**Socioecology and Composition:
Research Possibilities for
Music Education.**

INTRODUCTION

- Research: "This is how the trees of my region sing: Hopeful voices for Mexico." Registered at UAA, January 2022.
- Linked to the National Strategic Program Conacyt, Socio-ecological Systems and Sustainability (SSyS).
- Paradigm: Incidence Science to impact the solution of socio-ecological problems through transdisciplinary co-production of knowledge (Executive Committee SSyS, Pronaces, 2021).
- Focus: Socio-ecological and biocultural emphasis.
- Characteristics: public interest, social benefit, inclusion of citizenship, respect for public policies.
- Guidelines of the Ministry of Public Education: "Whoever knows their place of origin, learns to value what surrounds them" (CONALITEG, 2020).



"Let's remember that human beings are part of nature!"
Parque Rodolfo Landeros, Aguascalientes, México.
Photo: Carbajal-Vaca, julio 2022

PROBLEMATIZATION

"Our world is falling apart in silence. Human civilization has reduced plants—a 400-million-year-old form of life—to three things: food, medicine and wood. In our relentless and ever-increasing obsession with getting more volume, potency, and variety of those three things, we've devastated plant ecological systems to an extent that millions of years of natural disasters couldn't achieve. [...] If we continue cutting down healthy trees at this rate, in less than six hundred years every last tree on the planet will be one stump away." (Jahren, 2017: 323)
How to contribute from the field of musical education?

RESEARCH OBJECTIVE

Aim for contributing to a balanced bioethical culture, near to the proposition of Mauricio Beuchot's analogical personalism, the creative-musical process of music students and teachers is studied in relation to the basic level educational needs to socialize urgent environmental issues and generate knowledge through incidence science.

THEORETICAL SUPPORT

- Analog personalism: "tries to find that harmony between man and nature as a proportional balance". (Beuchot, in Beuchot-Puente & del Moral-Palacio, 2020: 46)
- Socioecology: Inter-transdisciplinary science to understand socioecosystems as systems shaped by the interaction of social and biophysical factors. Contributes to welfare and social development. It requires incidence science actions (Pronaces, 2021).
- Transdiscipline: Learning community from different disciplines and sectors of society. It integrates different forms of knowledge. It achieves various products, including artistic creations (Pronaces, 2021).
- There is sufficient empirical evidence in the field of systematic musicology that verifies that music has effects on learning and human cognition (Busse et al. 2021).

ASSUMPTIONS

- The trees of Mexico are a complex and dynamic socio-ecosystem.
- It is possible to socialize scientific knowledge through artistic-musical activities to appreciate the natural environment as one of the highest values of the human being (CNDH, 2014).
- When we study creative and educational processes, we do incidence science.
- It is possible to design a transdisciplinary project to address environmental problems from the field of socio-ecological music education.



Third Collaborator Symposium: Dialogues between Composers, March 2023

METHOD

- Investigation-action: Collective construction of knowledge and implementation of intervention strategies.
- Awareness conferences for doing hermeneutic conversations (Gadamer, 1999).
- Technique: focus group at symposia.

RESULTS

ACTORS INVOLVED

- Composers from Jalisco, Nayarit, Chihuahua, Durango and Querétaro.
- More than 50 researchers and artists have joined, with collaborations from various disciplines.
- Researcher training: undergraduate, master's and doctoral students.
- Next stage: children studying at the primary level.

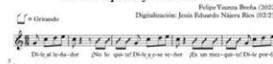
DERIVED RESEARCH PROJECTS

1. "Our natural environment: What and who make up today in Aguascalientes?"
2. "Musicological Analysis of Canto Cardenche" (Students of the BA in Music, UAA results presented at the CIEMNS 2022)
3. "This is how the trees of Durango sing" (Coordinated by Dr. Karla María Reynoso Vargas at the UJED).

COMPOSERS WHO DONATED CREATIONS

1. Aldo Rocha Franco
2. Carolina Valenzuela Arellano
3. Cristian Daniel Núñez Guerra
4. Dario Valentino Escobedo Ortiz
5. Diana Sofía Loaiza Navarro
6. Edgardo Daniel Maldonado Herrera
7. Felipe Ysania Brena
8. Guillermo Rodríguez Guzmán
9. Iván Nájera
10. José Marcos Partida Valdivia
11. Karen Sofía Martínez Zamora
12. Luz de Lourdes Santiago Morales
13. René Demian Galindo Ramírez
14. Santiago Hernández Nuño
15. Sheila Daniela Aldrete Alvarado
16. Ximena Carrillo Valles

El mezquite y el huizache



**TRANSDISCIPLINARY INTERVENTIONS
AWARENESS CONFERENCES**

- "Green infrastructure for today's cities". Universidad de las Américas, Puebla - DAAD. **Melissa Schumacher González** - Architecture.
- "Let's talk about trees". Universidad Juárez del Estado de Durango. **Luis Jorge Aviña Berumen** - Industrial engineering.
- "The construction of a soundscape from the territory". Ushuaia, Argentina. **Claudia Fabiana Fulco** - Composition.
- "S.O.S. Mezquitera la Pona": 22 years caring for our trees". Instituto Cultural de Aguascalientes. **Alicia Romo de la Rosa** - Environmentalism.
- "Botanical gardens as sites of protection and biocultural resistance". Jardín Botánico Rey Nezahualcōyotl, Universidad Autónoma de Aguascalientes. **Hugo Noé Araiza Arvilla** - Botanical biology.
- "Current situation of trees in Guadalajara: causes and alternative solutions". Ambiente y Sustentabilidad A.C. **Juan Gerardo Ruvalcaba Salazar** - Engineering and Environmentalism.
- "Bet back. The Beatles and their creative processes, 1969". Universidad Autónoma de Querétaro. **Mauricio Beltrán Miranda** - Musicology.
- "Journey to the musical imaginary of the composer Edgar Martínez Lozano. Creativity applied to sound discourse". Universidad Autónoma de Querétaro **Vicente Barrientos Yápez** and **Edgar Martínez Lozano** - Musicology and composition.
- Three Contributor Symposia: Dialogues Between Composers.

CONCLUSIONS

- Compositions from different states of the Mexican Republic were received, which will allow the second stage of the project to begin with the intervention of teachers with children in the third grade of primary school.
- An article co-authored with one of the composers was concluded, in which his creative process was analyzed through hermeneutic dialogue.
- We are currently working on co-authored articles with other composers.
- The number of collaborators added to the project confirms the relevance and relevance of the research. Our deep gratitude to all of them.

REFERENCES

• Beuchot-Puente, M.-H. & del Moral-Palacio, J.-A. (2020). *Reflexiones sobre bioética y ecología*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. https://portal.uaa.mx/docs/reflexiones_bioetica_ecologia.pdf

• Busse, V., Harnies, G., Kreuz, G. & Roden, I. (2021). Learning grammar through singing? An intervention with EFL primary school learners. *Learning and Instruction* 71. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101922>

• CNDH (2014). *El derecho humano al medio ambiente sano para el desarrollo y bienestar*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. <https://www.cndh.org.mx/sites/inline-images/2014-2016/22-DH-afiliacion%20sano.pdf>

• CONALITEG (2020). La entidad donde vivo. México. *Dirección General de Materiales Educativos*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.conaliteg.sep.gob.mx>

• Pronaces (2021). *Guerra Programática Nacionales Estratégicas, Sistemas Socioecológicos y Sustentabilidad*. Conacyt.

• Jahren, H. (2017). *La memoria secreta de las hojas. Una historia de árboles, ciencia y amor*. Paidós.



* Logo: Jaime Blanco Campoy, Master of Art, UAA

El cerebro del autismo en el aprendizaje musical profesional

Anabell Vilaró Colaianni

Conservatorio profesional de música Sebastián Durón de Guadalajara, España

Resumen

INTRODUCCIÓN. Tras una revisión teórica del funcionamiento de los procesos cognitivos: funciones ejecutivas y autorregulación de las personas con autismo (TEA), se ha evidenciado una relación directa en la influencia que éstas ejercen en la adquisición de habilidades musicales necesarias para el desarrollo del óptimo aprendizaje musical a nivel profesional. **OBJETIVOS.** (1) Estudiar en las personas TEA el funcionamiento de las variables: autorregulación, funciones ejecutivas y habilidades musicales con la aplicación de tres instrumentos de medida. (2) Analizar el funcionamiento de los procesos ejecutivos del cerebro TEA en la adquisición de las habilidades musicales a nivel profesional. (3) Realizar un análisis causal del resultado del estudio entre las variables anteriores. **MÉTODO.** Con un diseño descriptivo, correlacional, cuantitativo, no experimental y de corte transversal, la metodología propuesta es la implementación de los siguientes instrumentos aplicados: para la medición de la flexibilidad cognitiva se propone el cuestionario sobre funciones ejecutivas BRIEF 2 (*Behavior Rating Inventory of Executive Function, second edition*); para la medición de la autorregulación en el aprendizaje musical se plantea la escala de Madeira *et al.* (2017) *Adaptation of a self-regulated practice behaviour scale for portuguese music student*; y, por último, para la medición de las habilidades musicales se emplea la escala PROMS (*The Profile of Music Perception Skills*) de Law y Zentner (2012). En la culminación del proceso de recogida de datos se formula el análisis estadístico correlacional con el coeficiente paramétrico de Pearson considerando $p < 0,05$ como nivel de significación. **RESULTADOS Y CONCLUSIONES.** Tras el desarrollo del método y su posterior análisis existen evidencias teórico-científicas de la relación altamente significativa entre las tres variables. Se desprende del estudio la necesidad de crear un plan de innovación educativa que desarrolle todo un sistema adaptado que vaya desde la revisión legislativa curricular hasta la concreción de estrategias metodológicas necesarias para abordar las realidades de personas con TEA que quieran desarrollar sus estudios musicales en un entorno profesional. Sin embargo, existen limitaciones que han de ser tenidas en cuenta como: la necesidad de una mayor colaboración entre los profesionales de la enseñanza musical con los terapeutas concedores de las características y funcionamiento del colectivo TEA y la realidad en cuanto a las dificultades en la detección de los casos ya que al no ser una enseñanza obligatoria las familias no tienen porqué comunicar el posible diagnóstico de sus hijos.

Palabras clave: Trastornos del espectro autista, habilidades musicales, autorregulación, funciones ejecutivas, conservatorios, enseñanza musical.

The autistic brain in professional Music learning

Abstract

INTRODUCTION. After a theoretical review of the functioning of cognitive processes: executive functions and self-regulation of people with autism (ASD), a direct relationship has been evidenced in the influence that these have on the acquisition of musical skills necessary for the development of optimal musical learning at a professional level. **OBJECTIVES.** (1) To study the functioning of the following variables in people with ASD: self-regulation, executive functions, and musical skills with the application of three measurement instruments. (2) To analyse the functioning of the executive processes of the ASD brain in the acquisition of musical skills at a professional level. (3) Conduct a causal analysis of the outcome of the study between the above variables. **METHOD.** With a descriptive, correlational, quantitative, non-experimental and cross-sectional design, the proposed methodology is the implementation of the following applied instruments: for the measurement of cognitive flexibility, the BRIEF 2 (Behavior Rating Inventory of Executive Function, second edition) questionnaire on executive functions is proposed; for the measurement of self-regulation in musical learning, the scale by Madeira *et al.* (2017) Adaptation of a self-regulated practice behaviour scale for Portuguese music student is proposed; and, finally, for the measurement of musical skills, the PROMS scale (The Profile of Music Perception Skills) by Law and Zentner (2012) is used. At the culmination of the data collection process, the correlational statistical analysis was formulated using Pearson's parametric coefficient, considering $p < 0,05$ as the level of significance. **RESULTS AND CONCLUSIONS.** After the development of the method and its subsequent analysis, there is theoretical-scientific evidence of a highly significant relationship between the three variables. The study shows the need to create an educational innovation plan that develops a whole adapted system ranging from the revision of curricular legislation to the specification of methodological strategies necessary to address the realities of people with ASD who want to develop their musical studies in a professional environment. However, there are limitations that must be considered, such as: the need for greater collaboration between music teaching professionals and therapists who are familiar with the characteristics and functioning of the ASD group, and the reality of the difficulties in detecting cases, as families are not obliged to communicate the possible diagnosis of their children because it is not compulsory education.

Keywords: Autism spectrum disorders, musical skills, self-regulation, executive functions, conservatories, music education.

Referencias

- De la Iglesia, M., Olivar, J. (2008). Intervenciones socio-comunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13(1), 1-19. doi: <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.13.num.1.2008.4046>
- García Martínez, R. (2011). Evaluación de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de contenidos musicales y su relación con el rendimiento académico musical. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Recuperado de: <https://roderic.uv.es/handle/10550/23478>
- Hallam, S. (2001). Learning in music: Complexity and diversity. In C. Philpott & C. Plummeridge (Eds.), *Issues in music learning* (pp. 61–75). London, UK: Routledge Farmer.
- Ericsson K.A, Krampe R.T., Tesch-Romer C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100, 363–406
- Madeira, L.R.B., Araújo, M.V., Hein, C.F., Marinho, H. (2018). Adaptation of a Self-Regulated Practice Behaviour Scale for Portuguese music students. *Psychology of Music*, 46(6), 795–812. doi: <https://doi.org/10.1177/0305735617724884>
- Law L.N.C., Zentner M. (2012) Assessing Musical Abilities Objectively: Construction and Validation of the Profile of Music Perception Skills. *PLoS ONE* 7(12), e52508. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0052508>

CIVAE 2023 | May 24 -25, 2023

5th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Anabell Vilaró Colaianni
C.P.M. Sebastián Durón, Guadalajara España.

EL CEREBRO DEL AUTISMO EN EL APRENDIZAJE MUSICAL PROFESIONAL

INTRODUCCIÓN

Tras una revisión teórica del funcionamiento de los procesos cognitivos: funciones ejecutivas y autorregulación de las personas con autismo (TEA), queda evidenciada la relación directa en la influencia que éstas ejercen en la adquisición de habilidades musicales necesarias para el desarrollo del óptimo aprendizaje musical a nivel profesional.



El aprendizaje musical requiere de la adquisición y posterior desarrollo de múltiples y diferentes estrategias cognitivas, principalmente de procesos de autorregulación que en las personas con TEA se encuentran comprometidas en su funcionamiento.

FUNCIONES EJECUTIVAS



Las personas TEA poseen **FORTALEZAS** esenciales para el aprendizaje musical; sin embargo, sus **DEBILIDADES** obligan al profesorado a buscar herramientas metodológicas que ayuden a completar dicho proceso de una manera plenamente significativa para ellos.



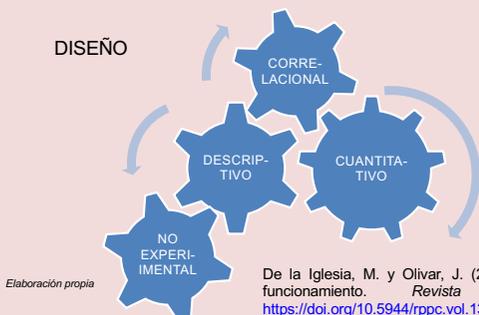
OBJETIVOS

- Estudiar en las personas TEA el funcionamiento de las variables: autorregulación, funciones ejecutivas y habilidades musicales con la aplicación de tres instrumentos de medida.
- Analizar el funcionamiento de los procesos ejecutivos del cerebro autista en la adquisición de las habilidades musicales a nivel profesional.
- Realizar un análisis causal del resultado del estudio entre las variables anteriores.

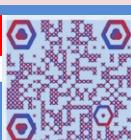
MÉTODO

- Instrumentos implementados:
- Funciones ejecutivas (FE): *Behavior Rating Inventory of Executive Function, second edition* (BRIEF-2).
 - Autorregulación en el aprendizaje musical (AUTO): escala de Madeira et al, (2017) *Adaptation of a self-regulated practice behaviour scale for portuguese music student*.
 - Habilidades musicales (HM) : escala *The Profile of Music Perception Skills* (PROMS) de Law y Zentner (2012).

Tras la pertinente recogida de datos se formula el análisis estadístico correlacional con el coeficiente paramétrico de Pearson considerando $p < 0,05$ como nivel de significación.

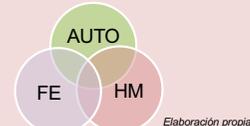


contacto
avilaro@yahoo.com



RESULTADOS

Existen evidencias teórico-científicas de la relación altamente significativa entre las tres variables.



PROSPECTIVA

Oportunidad de crear un plan de innovación educativa que incluya una revisión legislativa a nivel curricular, y el desarrollo de estrategias metodológicas necesarias para que las personas con TEA puedan llevar a cabo sus estudios musicales profesionales en un entorno conocedor de sus necesidades educativas.

LIMITACIONES

- Falta de formación entre los profesionales de la enseñanza musical para establecer sinergias con especialistas en el colectivo TEA.
- Dificultades al acceso de diagnósticos claros pues, al tratarse de una enseñanza no obligatoria, las familias no tienen el deber de facilitar dicha información.

REFERENCIAS

De la Iglesia, M. y Olivar, J. (2008). Intervenciones socio-comunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13(1), 1-19. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.13.num.1.2008.4046>

García Martínez, R. (2011). Evaluación de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de contenidos musicales y su relación con el rendimiento académico musical. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <https://roderic.uv.es/handle/10550/23478>

Hallam, S. (2001). Learning in music: Complexity and diversity. In C. Philpott & C. Plummeridge (Eds.), *Issues in music learning* (pp. 61–75). London, UK: Routledge Farmer.

Ericsson K.A, Krampe R.T. y Tesch-Romer C. (1993) The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100, 363–406

Madeira, L.R.B., Araújo, M.V., Hein, C.F. y Marinho, H. (2018). Adaptation of a Self-Regulated Practice Behaviour Scale for Portuguese music students. *Psychology of Music*, 46(6), 795–812. <https://doi.org/10.1177/0305735617724884>

Law L.N.C. y Zentner M. (2012) Assessing Musical Abilities Objectively: Construction and Validation of the Profile of Music Perception Skills. *PLoS ONE* 7(12): e52508. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0052508>

Fomento de la creatividad a través de un concurso de Ciencia y Arte

Mariló López

Universidad Politécnica de Madrid, España

Sagrario Lantarón

Universidad Politécnica de Madrid, España

Sandra Carnero²

Universidad Pontificia Comillas, España

Resumen

El concurso Art & Science ha sido una actividad del Aula Taller Museo de las Matemáticas π -ensa de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) y de la comunidad SSERIES de la Alianza de Universidades Europeas EELISA, organizada conjuntamente con el Instituto Nacional de Física Nuclear (Italia) y el CERN en Ginebra, para promover la cultura científica entre los estudiantes combinando los lenguajes del arte y la ciencia, dos herramientas de conocimiento entre las más altas expresiones de la creatividad humana. El proyecto ha estado dirigido a estudiantes de secundaria y bachillerato preferiblemente de la Comunidad de Madrid, que han sido mentorizados por estudiantes universitarios de la Alianza EELISA. El objetivo: la divulgación científica a través del arte. Se ha realizado entre los meses de diciembre de 2022 y abril de 2023.

Palabras clave: Ciencia y Arte, El aprendizaje en y a través de las artes, Metodologías, experiencias y proyectos, Concursos estudiantiles.

Fostering creativity through an Art & Science contest

Abstract

Art & Science contest has been an activity of the Museum of Mathematics π -ensa (Polytechnic University of Madrid) and SSERIES community of the EELISA European University Alliance, organized jointly with the National Institute of Nuclear Physics (Italy) and the CERN in Geneva. Its main objective has been to promote scientific culture among students, combining the languages of art and science, two tools of knowledge among the highest expressions of human creativity. The project is aimed at secondary and high school students from the Madrid region (Spain), who are mentored by university students from the EELISA Alliance. The aim: the dissemination of science through art. It has been carried out between the months of December 2022 and April 2023.

Keywords: Science and Art, Learning in and through the arts, Methodologies, experiences and projects, Contests for students.

Introducción

La propuesta que se presenta es un proyecto STEAM entre Ciencia y Arte cuyos objetivos principales son:

- Acercar a cualquier estudiante al mundo de la ciencia y la investigación científica utilizando el arte como medio universal de comunicación.
- Introducir a los alumnos universitarios en el trabajo relativo a la mentorización y el apoyo a otros estudiantes.

Se trata de un concurso en el que los participantes son, por un lado, estudiantes de ESO y Bachillerato que presentan sus trabajos y, por otro, estudiantes universitarios que se encargan de mentorizar a los equipos de estudiantes de ESO y bachillerato inscritos. Los estudiantes universitarios, principalmente han sido alumnos de Grado y Máster de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), pero también se ha abierto a la participación a otros estudiantes de la Alianza de Universidades Europeas EELISA.

Es una actividad a realizar en el marco del Aula Taller Museo de las Matemáticas π -ensa de la UPM, <http://innovacioneducativa.upm.es/museomatematicas/> y de la comunidad SSERIES de la Alianza de Universidades Europeas EELISA <https://blogs.upm.es/sseries-eelisa/> Está organizada conjuntamente con el Instituto Nacional de Física Nuclear (Italia) y el CERN en Ginebra <https://artandscience.infn.it/>

Pretende promover la cultura científica entre los estudiantes, combinando los lenguajes del arte y la ciencia, dos herramientas de conocimiento entre las más altas expresiones de la creatividad humana. Se trata por tanto de una acción que, a través de un concurso, tiene la finalidad es promover la interacción entre el arte y las ciencias evidenciando las posibilidades de su transversalidad entre los estudiantes.

El concurso invita a los alumnos, bien de centros educativos de Educación Secundaria y Bachillerato como participantes, o bien a los universitarios mentores, a investigar la presencia de las ciencias en diferentes manifestaciones artísticas desde perspectivas diversas: en una imagen, una escultura, una composición musical, un dibujo, una obra de carácter literario, una representación teatral, un programa de ordenador, ... Así, todos podrán ser conscientes del rastro de esa disciplina en cualquier entorno.

Además, se ha pretendido crear un punto de encuentro entre los estudiantes universitarios, los centros educativos y la sociedad en general, para reflexionar sobre la ciencia y su presencia en todas las áreas. Destacar que el concurso es una vía de aprendizaje para los estudiantes universitarios donde, además de poner en práctica sus conocimientos, desarrollan habilidades sociales y didácticas a todos los niveles guiando, aconsejando y enseñando a los estudiantes de secundaria en el desarrollo de sus proyectos y colaborando con las acciones que se van a programar.

Toda la información puede consultarse en la web de la actividad: <https://blogs.upm.es/artandscience/en/> ; <https://blogs.upm.es/artandscience/>

Fases del concurso

El proyecto se ha desarrollado en las siguientes etapas:

- Publicitación de la actividad: se desarrolla un sitio web con toda la información relativa al concurso. Se publicita el proyecto con carteles informativos en centros universitarios y campañas de correos electrónicos en las universidades y centros de educación secundaria.
- Inscripción de los participantes: los equipos de estudiantes de ESO, bachillerato y los mentores universitarios se inscriben a través de la web del concurso. Se asignan mentores a cada uno de los equipos participantes.

- Etapa formativa: se imparten charlas, talleres, visitas a museos y laboratorios y diversas actividades tanto on-line como presencialmente. Los alumnos mentores se implicaron en la preparación y realización de todas ellas.
- Etapa creativa: cada equipo participante trabaja en la creación de una propuesta artística sobre uno de los temas científicos abordados. Durante esta fase los equipos de estudiantes de ESO y Bachillerato han estado en todo momento acompañados por los estudiantes universitarios que fueron asignados a cada equipo. Los guiaron, orientaron y aconsejaron.
- La exposición: todas las propuestas creadas se exhibieron como una de las exposiciones en el Aula Taller Museo de las Matemáticas π -ensa de la ETS de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos de la UPM.
- El concurso: todos los equipos que realizaron una propuesta participaron en el concurso Art & Science.
- Resolución del concurso: el 22 de abril de 2023 se realiza un acto de presentación y ceremonia de entrega de premios en el Aula Taller Museo de las Matemáticas π -ensa. Cada equipo participante explica su proyecto ante la audiencia. El jurado del concurso da a conocer el equipo ganador y los premios especiales, que también se publicarán en la web del concurso. Los ganadores expondrán su trabajo en la IV edición del proyecto Art & Science organizado por el Instituto Nacional de Física Nuclear de Nápoles: <https://artandscience.infn.it/>

Objetivos

Los conceptos fundamentales de la Ingeniería y de la Arquitectura en particular y la Ciencia en general, pueden aprenderse mejor a través de disciplinas artísticas. Estas metodologías activas que incorporan la expresión artística generan emociones positivas que favorecen la actitud hacia el aprendizaje de conceptos matemáticos o físicos complejos. Dan servicio a las necesidades específicas de los estudiantes como seres humanos ya que tienen el poder de transmitir, comunicar y emocionar desde su cualidad estética, social o filosófica.

A través de la participación en el concurso que se presenta y en las actividades complementarias asociadas al mismo, se tiene como objetivos principales:

- El acercamiento a la Universidad y a la investigación de jóvenes estudiantes preuniversitarios promoviendo las vocaciones científicas.
- Desarrollar en los estudiantes universitarios competencias transversales de gran valor en su formación. Fomentar en ellos las habilidades sociales y la creatividad a la vez que visualizan la utilidad de muchos de los contenidos que están aprendiendo en la carrera.
- Demostrar la importancia de la interacción entre el Arte y la Ciencia.

La convocatoria está orientada a desarrollar por parte de todos los participantes (alumnos universitarios y preuniversitarios) ideas que expresen y potencien a la Ciencia, la Tecnología y el Arte como construcciones humanas que explican fenómenos de la naturaleza y de la investigación científica y tecnológica, y que contribuyen al conocimiento del mundo en que vivimos. Asimismo, los proyectos deben considerar en su concepción el interactuar con la comunidad llamando su atención con temas de ciencia, tecnología y arte fácilmente reconocibles en sus vidas.

Existen numerosos paralelismos y convergencias entre la Ciencia y el Arte. Independientemente que, sobre todo en las últimas décadas, estas disciplinas tiendan a desligarse. Este proyecto pretende hacer ver a los estudiantes que ambas están al servicio del hombre y pueden interactuar y ayudarse mutuamente.

Las actividades formativas

La finalidad de esta fase se centró en orientar a los participantes, darles ideas para sus proyectos y fomentar el trabajo en equipo y la relación entre estudiantes de secundaria y universitarios.

Las actividades realizadas fueron:

- Primera actividad: el 13 de diciembre de 2022: conocimos a los concursantes y a los mentores. Se impartió una charla introductoria sobre Ciencia y Arte. Figura 1.
- Segunda actividad: el 14 de enero de 2023: se realizó el Taller Geometría y Arte y la visita al Museo de las Matemáticas (Exposiciones: Ilusiones ópticas, Juegos de lógica). Figura 2
- Tercera actividad: el 30 de enero de 2023: asistieron al taller Superficies Regladas y a la Charla Rompecabezas de aparición. Figura 3



Figura 1. Primera actividad formativa



Figura 2. Segunda actividad formativa



Figura 3. Tercera actividad formativa

Algunos proyectos presentados

Se presentaron propuestas de gran interés y muy variadas, de equipos pertenecientes a todos los niveles de estudios de ESO y Bachillerato. Destacamos trabajos que relacionan la Música con la Biología y las Matemáticas, propuestas relacionadas con la pintura y la escultura, la tensegridad, vídeos cortos, maquetas y diseños innovadores. Figura 4.

Todos ellos pueden verse en la página del Aula Taller Museo de las Matemáticas y los más relevantes serán mostrados en el video de presentación de esta ponencia.



Figura 4. Algunos de los proyectos presentados

Conclusiones

Estamos convencidos (se han realizado encuestas que lo avalan entre los participantes) de que con acciones como la realizada se contribuye a:

- Aumentar la participación de los alumnos universitarios en el análisis de temas artísticos contribuyendo a generar una opinión crítica.
- Promover que estudiantes universitarios ayuden a incrementar la formación, la cultura y los conocimientos científicos-técnicos de los estudiantes preuniversitarios.
- Acortar la distancia entre la Ciencia, la Tecnología, la Innovación y el Arte, y los estudiantes. Lograr mejorar la cultura científica de los alumnos.
- Concienciar, formar e informar a los estudiantes sobre la importancia de la conexión entre la Ciencia y el Arte. Fomentar la búsqueda de sinergias entre los alumnos de ESO y Bachillerato y la Universidad a través de poner en contacto a dos ramas (Ciencia y Arte) que suelen estar muy alejadas.
- Acercar y visibilizar los conceptos técnicos.
- Propiciar que los alumnos se conviertan en agentes principales en la organización de actividades de divulgación científica relacionadas con el Arte.

Unspeakable Originality

Michael A.R. Biggs

University of Hertfordshire, England

Abstract

This paper discusses innovation and notation for interdisciplinary research. The diversity of writing systems, and the existence of specialised mono-disciplinary notational systems, invites inquiry into the relationship between what can be said, what can be annotated, and what can be thought, known as linguistic relativism or Whorfianism. Interdisciplinary research crosses mono-disciplinary boundaries and seeks a synergy of methods and approaches that are not usually combined or hybridized. As a result, there are often difficulties in practice using existing notation to capture its outcomes and concepts owing to their originality. We examined Wittgenstein's later works that explore the possibility that both our form of life and our practices, including language and notation, can make us blind to alternative ways of understanding. In his manuscripts he addresses so-called "aspect-blindness" by using novel notation and images to show that some concepts exist only as "writing" and not as speech. We therefore recommend that interdisciplinary projects include a work package focussing on data representation and graphical communication.

Keywords: interdisciplinarity, writing, notation, Whorf, Wittgenstein.

Originalidad Indecible

Resumen

Este artículo analiza la innovación y la notación para la investigación interdisciplinaria. La diversidad de sistemas de escritura, y la existencia de sistemas notacionales monodisciplinarios especializados, invita a indagar en la relación entre lo que se puede decir, lo que se puede anotar y lo que se puede pensar, conocido como relativismo lingüístico o whorfianismo. La investigación interdisciplinaria cruza fronteras monodisciplinarias y busca una sinergia de métodos y enfoques que generalmente no se combinan ni se hibridan. Como resultado, a menudo hay dificultades en la práctica al usar la notación existente para capturar sus resultados y conceptos debido a su originalidad. Examinamos los trabajos posteriores de Wittgenstein que exploran la posibilidad de que tanto nuestra forma de vida como nuestras prácticas, incluido el lenguaje y la notación, puedan hacernos ciegos a formas alternativas de comprensión. En sus manuscritos, aborda la llamada "ceguera de aspectos" mediante el uso de notación e imágenes novedosas para mostrar que algunos conceptos existen solo como "escritura" y no como habla. Por lo tanto, recomendamos que los proyectos interdisciplinarios incluyan un paquete de trabajo centrado en la representación de datos y la comunicación gráfica.

Palabras clave: interdisciplinaria, escrito, notación, Whorf, Wittgenstein.

Introduction

Interdisciplinarity is recognised at an international level as a strategic approach to research that is likely to produce benefits. These benefits arise from the potential for innovation in those fields that lurk unrecognised between disciplinary boundaries, and when methods and approaches from one discipline are brought to bear on problems in another. The commitment of the research councils to interdisciplinary research can be shown by their statements and structures that encourage it, e.g., the European Research Council “encourages proposals of a multi- or interdisciplinary nature, which cross the boundaries between different fields of research, pioneering proposals addressing new and emerging fields of research, or proposals introducing unconventional, innovative approaches and scientific inventions” (ERC Work Programme 2023).

However, the evaluation of interdisciplinary research is problematised in principle because “it tests the extent to which the disciplinary participants have communicated and engaged to such a degree that new knowledge and understanding can no longer be expressed as a sum of their separate contributions.” (Strang and McLeish, 2016, p. 3). The challenge arises because interdisciplinary research seeks a synergy of methods and approaches that are established and credible in their own right, but which are not usually combined or hybridized. As a result, there are often difficulties in practice, capturing and representing its outcomes and concepts using existing language and notation, owing to its originality.

Problem Statement

Many mono-disciplines have developed specialised languages for the representation of their data and concepts. This does not refer to natural languages such as English or Spanish, but instead refers to technical “languages” and notations that capture specialized mono-disciplinary content, and notational systems for their communication and archiving. Examples include music, chemical and pharmacological notations, cartographic symbols, dance and choreographic notation, graphical scores, road signs and signals, etc. What many of these notations have in common is the use of descriptive semasiography (picture-writing) to supplement the conventionalised glottographic (written speech) systems of natural languages (Sampson 1985/2015, p. 24). Even in a complete glottographic writing system there are supplemental systems ranging from speech-based to image-based to record the spoken word, including speedwriting, shorthand, morse code, semaphore, braille, sign language, etc. Indeed, some societies have developed a complete semasiographic system for the annotation of concepts, such as Nahuatl, Aztec, and Mayan. The diversity of writing systems, and the existence of additional, specialised mono-disciplinary notational systems, invites inquiry into the relationship between what can be said, what can be annotated, and what can be thought. This is known as linguistic relativism or Whorfianism (Chatterjee, 1985).

The strong version of Whorfianism has recently been criticised following studies involving colour-words. However, it represents a useful, if exaggeratedly sceptical position in the philosophy of language in which users of a natural language such as English or Spanish may be conceptually motivated by the grammar of their language regarding what can be thought, e.g., (trivially) that Spanish spiders are “she”. In other words, strong Whorfianism claims that linguistic categories influence conceptual categories. The strong version claims that if it cannot be said it cannot be thought, based on extrapolations from Whorf’s study of Hopi languages which have radically different verbal categories to European languages. Current criticism of this strong version still leaves the weak version intact, which problematizes the overall relationship of what can be said, what can be annotated, and therefore what can be conceived. This is relevant to research with outcomes of high originality such as interdisciplinary research, which seek new concepts and understandings.

A case of weak Whorfianism may be found in the cross-disciplinary study of written and spoken language. According to Unger & DeFrancis (1995), “true” writing, is the annotation of spoken language and therefore everything that can be said can also be written down. On the other hand, Sampson (1985/2015, p. 18) claims that writing is a system for the communication of ideas, not just speech, and therefore it may legitimately be extended beyond the marks used to annotate the spoken word. On one hand, this is an arbitrary dispute about the boundaries of palaeography and a linguistics. On the other, it invites a distinction between what is normally included in writing, i.e., speech, and the enormous and diverse range of what else can be annotated on paper or screen that cannot be put into words. There are many conventionalised annotation systems for non-speech, including music, choreography, how to assemble IKEA furniture, etc. Indeed, on closer examination, glottographic writing is not sufficiently complete to capture all the details of speech itself when approached from the needs of conversation analysis and yet it seems over-complete when one considers there is no spoken equivalent of punctuation marks (Sampson, 1985/2015, pp. 27ff.). This challenges the assumption of the adequacy of “true” writing and speech to capture our ideas. Some knowledge can exist only as notation and not as speech.

Method and Discussion

If we wish to exploit the potential of interdisciplinary research, we may need to rethink the tools that we use in order to express the resulting data or outcomes. Even a weak version of Whorfianism invites scepticism about our ability to “think outside the box” owing to the limits imposed by our language. As we move away from the constraints of a “true” writing system designed for natural language, we need to augment our notation, and therefore of our concepts, by supplementing it with diagrams and novel graphical descriptions, that is to say, by breaking away from the normativity of our notation.

To illustrate this challenge, it is useful to observe how the philosopher Wittgenstein annotated his ideas, given that one of his topics was exactly this, i.e., the problem of the limits of language. In particular, we want to draw attention to his writing method, and how he used novel combinations of writing and images, and unconventional notation, to document the apparently paradoxical task of discussing the limits of language – of what can and cannot be said – and how this is evidenced in the appearance of his manuscripts and notebooks.

The diversity of writing and notation in Wittgenstein’s manuscripts is conspicuous. He wrote in several natural languages including German (MS104), English (MS139a), Latin (MS142, 1) and Russian (MS166, 47v), with their associated scripts, i.e., alphabets and special characters. In addition to using conventional scripts, he also developed unconventional semasiographic notations for mathematics (MS121, 56r), logic (MS104, 10), and music (MS114, 115v). He drew machines whose functions were analogies for the malfunctions of language (MS115, 37), schematics of unanticipated relationships and behaviours (MS117, 55), pictures of expressive faces (MS137, 125b), mock proofs by geometrical construction (MS113, 115r), shapes that morph (MS137, 84a), mock letters that are mere shapes (MS132, 163), and shapes that are not letterforms (MS138, 2a). He proposed thought-experiments which challenge our normal ways of conceptualising counting (MS117, 209), interpreting iconicity (MS114, 113r), and reasoning with objects (MS117, 71). All these cases can be seen as exemplifying Wittgenstein’s themes of the limits of language, of what can and cannot be expressed, and whether we can use graphical devices and alternative notations to gain a more perspicuous understanding of the extent to which language both facilitates and problematises our understanding of the world.

Although Wittgenstein is not usually associated with interdisciplinarity, we propose that his approach to speaking and writing about what is at the limits of language and therefore of thought, exemplifies many of the problems and solutions that need to be adopted in interdisciplinary research.

Wittgenstein's later works explore the possibility that both our form of life and our practices, including language use, can make us blind to alternative ways of understanding. He calls the inability to see alternatives "aspect-blindness", and the subsequent epiphany as the "dawning of an aspect". Wittgenstein employs two principal strategies to overcome this problem of speaking about the limits of language. The first is to avoid attempting to express the inexpressible by "criss-crossing" the territory in order to circumscribe the problem without entering into the ineffable space of the problem itself (Wittgenstein, 1953, p. ix). The second is to invoke an interlocutor who is frequently observed posing a series of thought-experiments and statements that are "meant to enable the reader to shift for himself when he encounters conceptual difficulties" (Wittgenstein, 1953, p. 206). We note that both "circumscribing" and "shifting" are embodied metaphors for ways of thinking. Both the circumscribing and the thought-experiments involve supplementing the writing system in order to encourage the reader to understand the data differently. For example, Wittgenstein recognised that our visual perception and our understanding are both expressed as "seeing". By drawing attention to this aspect of "seeing" to which we may have been aspect-blind, we are able to understand his hybrid notation and why it is significant that written sentences such as "I see \triangleleft as \sphericalangle ", cannot be read aloud (Wittgenstein, 1953, p. 206).

Conclusions

In their mature state, mono-disciplines add to their notations as their conceptual vocabulary develops, but in their emergent stage they need to reify their concepts internally, to themselves. This "dawning of an aspect" is a neo-disciplinary response to the problem of weak Whorfianism. At that innovatory stage, where interdisciplinarity inevitably finds itself before giving rise to a new discipline, it should be expected that a form of linguistic and conceptual negotiation takes place. The negotiation is between the identification of something novel owing to hybridization of what has previously been known, and the emergence of something that is completely original. The negotiation is played out in the way that ideas are represented through notation and data representation because, at this stage, there may be no corresponding words.

Owing to their degree of indeterminacy, semasiographic notations are productive and help us to avoid getting stuck in old habits of understanding and conceptualisation. Therefore, in order to facilitate the development of these notations, we recommend that interdisciplinary projects include a work package focussing on data representation and graphical communication. Eventually, spoken language and "true" writing catch up through the development of technical neologisms, but at the frontiers of knowledge there will always be concepts that cannot be put into words because concepts that transcend disciplinary boundaries are unspeakably original.

References

- Chatterjee, R. (1985). Reading Whorf through Wittgenstein. *Lingua*, 67(1), 37–63. DOI: 10.1016/0024-3841(85)90012-9
- ERC Work Programme 2023. Retrieved from: https://erc.europa.eu/sites/default/files/document/file/ERC_WorkProgramme_2023.pdf (accessed April 2023).
- McLeish, T., Strang, V. (2016). Evaluating interdisciplinary research: The elephant in the peer-reviewers' room. *Palgrave Communications*, 2(1), 16055. DOI: 10.1057/palcomms.2016.55
- Sampson, G. (2015). *Writing systems*. 2nd edition. Equinox Publishing, UK. (Original work published 1985).
- Unger, J. M., DeFrancis, J. (1995). Logographic and Semasiographic Writing Systems: A Critique of Sampson's Classification. In I. Taylor & D. R. Olson (Eds.), *Scripts and Literacy* (pp. 45–58). Springer Netherlands. DOI: 10.1007/978-94-011-1162-1_4
- Wittgenstein, L. (1953) *Philosophical Investigations*. Basil Blackwell, Oxford, UK.
- Wittgenstein, L. (2015) *Bergen Nachlass Edition*. Wittgenstein Archives at the University of Bergen. Retrieved from: www.wittgensteinsource.org (accessed April 2023). Manuscript references are in the form (MSxxx, folio).

El baile flamenco como herramienta para fomentar la gestión de las emociones en personas víctimas de violencia de género

Soledad Ruz Nieto

San Sebastián, España

Resumen

Esta propuesta se basa en el uso específico de la música y el baile flamenco como vehículo efectivo que pueda ayudar al sujeto a experimentar con sus pensamientos, sentimientos y emociones, con el fin de lograr una mejora de su capacidad física y conductual que revertirán en una mejora significativa de su calidad de vida. El Flamenco a través de sus estilos de baile (Palos) se presenta como un instrumento que se implica directamente en las emociones, y se aplica dentro de un marco de Psicología Positiva.

Palabras clave: flamenco, emociones, violencia de género, flamencoterapia.

Flamenco dancing as a tool to promote the management of emotions in people victims of gender violence

Abstract

This proposal is based on the specific use of flamenco music and flamenco dance as an effective vehicle that can help the subject to experiment with their thoughts, feelings and emotions in order to achieve an improvement in their physical and behavioral capacity that will result in a significant improvement in their quality of life. Flamenco through its dance styles, called "PALOS", is presented as an instrument that is directly involved in emotions and is applied within a framework of Positive Psychology.

Keywords: flamenco dancing, emotions, gender violence, Flamenco Therapy.

Un encuentro entre el baile flamenco y la Psicología Positiva

Desde el flamenco como afición y como instrumento terapéutico propongo enfocar este arte no solo como tradición y dimensión colectiva de una cultura, sino utilizar otro ángulo del flamenco centrado en la forma de bailarlo. Enfocándonos en el baile flamenco desde el disfrute y utilizándolo como herramienta. Uno de los objetivos es poder utilizar el cuerpo como vehículo de comunicación personal intentando que el sujeto desarrolle y mejore ciertas capacidades. La danza surge antes que otras formas de expresión, y el medio que se utiliza al bailar es el propio cuerpo, lo que da a lugar un poder comunicativo y expresivo de un gran potencial frente al resto de las disciplinas. El baile flamenco al igual que todos los tipos de danza tiene la capacidad de proporcionar un puente bidireccional entre la mente y el cuerpo. Se puede observar en los niños-as una tendencia natural a bailar al son de la música de forma espontánea, independientemente que sea flamenca o no. Esta expresividad es provocada por la intensa estimulación emocional que la música produce en el ser humano. Normalmente el baile espontáneo, tanto para niños como para adultos, implica la realización de un ejercicio reparador que suele ir unido a estados emocionales positivos. En el flamenco se han fundido muchos pueblos y culturas, es una manifestación abierta a todo los aires musicales y danzas del mundo. Tiene mestizaje y es universal. Además es un arte que conjuga el dominio de pasos, movimientos y compases con la expresión de los más diversos y profundos estados del alma. Enfocando el tema hacia el Baile flamenco desde el ángulo terapéutico, uno de los objetivos que se plantea es utilizar el cuerpo como vehículo de comunicación intentando desarrollar un camino hacia nuestra mente a partir de las emociones internas que la música flamenca nos va transmitiendo. El Flamenco es resiliente desde el principio de sus tiempos, ya que se mantiene en un pueblo que a pesar de haber sufrido penalidades, ha sido capaz de resistir las embestidas de todo tipo a lo largo de su existencia. Es un grupo social que trasmuta sus penas, traumas y desgracias a través de su cante, baile y su música. Las modulaciones de la voz en los cantes nos llevan a tiempos remotos, ciertos toques de guitarra rompen las barreras ornamentales actuales y nos llevan a modos más sencillos pero con sabor más añejo y, por supuesto, con más duende. Como dijo el Cantor flamenco Rancapino: ... "Cuando se pasa fatigas es cuando se canta bien"...

La connotación cultural que tiene la música flamenca y la simbiosis que tiene con la danza la debemos tener muy en cuenta, ya que es fundamental sentir la música cuando bailamos flamenco. Esta asociación sonido-emoción hace que entendamos lo que sentimos en el contexto que que estamos y reaccionamos ante él, en este caso con nuestro cuerpo como vehículo de expresión. Lo interesante de este programa de intervención es que el sujeto sea consciente de sus emociones internas, que las descubra y las pueda trabajar en el ámbito de la flamencoterapia y la psicología positiva, que pueda llevarlas a buen puerto, transformándolas y desarrollando su capacidad de resiliencia. Es por ello que consideramos que el baile flamenco puede ir unido al bienestar y al crecimiento psicológico del sujeto y por ello se plantea como vehículo terapéutico.

Simbiosis Baile flamenco y Psicología positiva

La música ejerce influencia en el ser humano y nos permite llegar a personas con diferentes habilidades y diversidades, abarca un universo de emociones que nos va a permitir conocer las nuestras y las de otras personas, en el proceso terapéutico. Partiendo de la simbiosis que tiene el flamenco con el movimiento (danza) lo voy a utilizar para ayudar a la hora de comunicar y trascender aquellos bloqueos que podamos tener. Está médicamente comprobado que bailar genera numerosos beneficios físicos y mentales, al igual que la práctica de cualquier deporte. El cuerpo al ponerse en movimiento, sea bailando, caminando, haciendo gimnasia, expresa y comunica. Tal vez el baile es una de las maneras más armoniosas de comunicar, además de una forma de contrarrestar enfermedades, con el baile se practica una actividad de tipo aeróbica que equilibra el organismo.

El baile flamenco tiene todas las cualidades que posee cualquier tipo de danza , proporciona movilidad muscular y articular, incrementa elasticidad de tendones y músculos, mejora la fuerza muscular y otorga mayor capacidad de movimiento. Ayuda a quemar calorías, mantiene al cuerpo en un peso adecuado a la vez que disminuye el colesterol y aumenta la capacidad intelectual y motriz. Es una gran herramienta contra los problemas óseos y articulares. Disminuye la fatiga muscular y aumenta la fuerza. También colabora con el trabajo de coordinación y flexibilidad. El flamenco tiene una gran variedad de estilos y ritmos que nos van a facilitar una amplia gama de experiencias bailando. Nos estructura mentalmente. Centra y canaliza nuestra energía.

En Musicoterapia la música es recurso de acción, expresión y comunicación, se utiliza en el tratamiento de problemáticas emocionales y físicos en niños, adolescentes, adultos y tercera edad, desarrollándose en los campos educativo, clínico y socio-comunitario con objetivos de promoción, prevención y rehabilitación en salud. La Música flamenca se puede usar también como medio para producir cambios ya que posee cualidades para ello. Como hemos apuntado antes destaca el nivel emotivo y la alta carga de emoción que contiene, y nos ayudara a encaminar cualquier emoción que tengamos. La podemos utilizar de una manera abierta y experimental, ya que está en permanente cambio y evolución, al igual que cualquier otra música. Podemos trabajar objetivos individuales como grupales, creando una alianza terapéutica entre el sujeto y el musicoterapeuta.

Flamenco y resiliencia

Esta propuesta se basa en el uso específico de la Música y Baile flamenco. Como vehículos efectivos que pueden ayudar al sujeto a experimentar con sus pensamientos, sentimientos y emociones. Con el fin de lograr una mejora de su capacidad física y conductual que revertirán en una mejora significativa en la calidad de vida , ayudándole a enfrentarse a los distintos traumas sufridos por los maltratos físicos y psíquicos. El Flamenco a través de sus estilos de baile , se presenta como un instrumento que se implica directamente en las emociones, y se aplica dentro de la Psicología Positiva como herramienta de rehabilitación e integración social que rompe los diferentes estigmas en los distintos ámbitos de aplicación, devolviendo la autoestima física y mental a las personas, permitiendo la gestión de las emociones.

Desde el flamenco como afición y como instrumento terapéutico propongo enfocar este arte no solo como tradición y dimensión colectiva de una cultura , sino utilizar otro ángulo del flamenco centrado en la forma de bailarlo. Enfocándonos el baile flamenco desde el disfrute y utilizándolo como herramienta, uno de los objetivos es poder utilizar el cuerpo como vehículo de comunicación personal intentando en este programa de intervención que el sujeto desarrolle y mejore ciertas capacidades. La danza surge antes que otras formas de expresión, y el medio que se utiliza al bailar es el propio cuerpo, lo que da a lugar un poder comunicativo y expresivo de un gran potencial frente al resto de las disciplinas. El baile flamenco al igual que todos los tipos de danza tiene la capacidad de proporcionar un puente bidireccional entre la mente y el cuerpo.

La connotación cultural que tiene la música flamenca y la simbiosis que tiene con la danza la debemos tener muy en cuenta, ya que es fundamental sentir la música cuando bailamos flamenco. Esta asociación sonido-emoción hace que entendamos lo que sentimos en el contexto que estamos y reaccionamos ante él, en este caso con nuestro cuerpo como vehículo de expresión. Lo interesante de este programa de intervención es que el sujeto sea consciente de sus emociones internas, que las descubra y las pueda trabajar en el ámbito de la flamencoterapia y la psicología positiva, que pueda llevarlas a buen puerto, transformándolas y desarrollando su capacidad de resiliencia. Es por ello que consideramos que el baile flamenco puede ir unido al bienestar y al crecimiento psicológico del sujeto y por ello se plantea como programa de intervención.

El flamenco es Resiliente desde el principio de sus tiempos, ya que se mantiene por un pueblo que a pesar de haber sufrido fatigas ha sido capaz de aguantar las embestidas de todo tipo. Según (Manclaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, (2001) la resiliencia es la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves. Según la Asociación para la Promoción y el Desarrollo de la Resiliencia (ADDIMA, 2005) son los procesos dinámicos y propios del ser humano a través de los cuales nos enfrentamos a las adversidades vitales, los superamos de manera adaptativa e incluso terminamos siendo transformados positivamente por ello. Parece ser que el primer profesional de la salud que utilizó en sentido figurado el concepto de resiliencia, tomándola prestado de la terminología física, fue el psicoanalista Bowlby (1969), quien la definió como el resorte moral o la cualidad de la persona que no se desanima, que no se deja abatir.

Metodo experimental

Controlado, como variable independiente, la música y el baile flamenco.

Objetivos

- Promover la recuperación de recuerdos sonoros de la historia de vida en relación con la Música flamenca, y su vinculación con las emociones y vivencias personales.
- Interactuar activamente con la Música flamenca a través del baile y la percusión.
- Promover la creación y la expresión a través de la improvisación y la imitación.
- Lograr la conciencia del movimiento logrado, los sentimientos y emociones experimentados, así como como las experiencias físicas y psicológicas vividas.
- Lograr la conciencia del propio cuerpo.
- Disfrutar a través del baile flamenco.

Sesiones experimentales

A través de las sesiones experimentales, elegimos los palos flamencos que le van bien al sujeto, y vamos investigando su respuesta, introduciendo el baile flamenco poco a poco con ejercicios asequibles al nivel físico y a la capacidad de la persona. A su vez siempre vamos a dejar un espacio para la improvisación, y el movimiento libre.

Selección y uso de los estilos flamencos

Indagamos en los gustos personales del sujeto y elegimos los estilos flamencos que consideramos que le pueden favorecer, a través de una escucha atenta de la música y su respuesta. Asociación palabra-música-sentimiento..

Relajación

A través de la guitarra flamenca, toma de contacto con el cuerpo, pulso y corazón, percepción de las sensaciones. Intentar salir de los bucles de los pensamientos. Estar en el Aquí y ahora.

Acompañamiento e imitación de movimientos

Una vez que hemos delimitado en las sesiones los palos flamencos, la escucha activa de los compases, y el propio disfrute de las canciones que el sujeto a elegido, vamos a trabajar el libre movimiento, y el acompañamiento a través de pequeñas coreografías elaboradas, a su vez el sujeto se va descubriendo así mismo en su expresión, y la atención a su propio cuerpo, esto le brinda la oportunidad de soltar lo reprimido o dar espacio a expresar lo que en el día a día no encuentra espacio para hacer. Se libera para poder sentirse mejor.

Conclusiones

El sujeto mejora a través de varias sesiones de experimentación sus habilidades motoras y su capacidad de expresión, evoluciona en la coordinación. Va asumiendo secuencias más complicadas tanto en los movimientos como en la capacidad de escucha activa, esto le lleva a encontrarse más ágil, más vital y con una actitud positiva ante la vida.

En cuanto al campo emocional el sujeto lucha con su propio trauma, sus recuerdos y eso le hace sentir en un principio impotencia y rabia poco a poco conseguimos que vaya sintiéndose libre y sintiendo la música, los movimientos van fluyendo. A través de la historia sonora el sujeto nos abre sus recuerdos primer amor, historia de familia, la lucha por intentar llevar una vida normal, malos tratos, las canciones le trasladan a esos momentos. La Psicología Positiva promueve nuestras fortalezas mejora la calidad de vida y el bienestar emocional y eso se va observando a medida que se van produciendo las sesiones experimentales.

En este programa de intervención el sujeto ha desarrollado ciertas competencias emocionales para ayudarle en el camino de la vida, al experimentar las emociones negativas en las primeras sesiones y sacarlas hacia fuera mediante el baile como canalizador, hemos conseguido que el sujeto las gestione satisfactoriamente logrando resultados positivos.

Agradecimientos

A aquellas personas que víctimas de violencia de género que han pasado por este programa de intervención, y han sido enormemente generosas, abriendo su corazón.

Referencias

- Guirao Cava, V. (2017) *Las Coplas Flamencas como transmisoras Universales de Sentimientos y Herramienta Didáctica: Un caso aplicado sorprendente*. Universidad de Murcia.
- Goleman, D. (1996, original 1995, Emotional Intelligence). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gröstch, K. (2007). En B.de las Heras (Ed.), *Los caminos terapéuticos del flamenco*.
- Manclaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J., Cyrulnik, B. (2001). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Madrid: Gedisa. 89 MAP, Instituto Música, Arte y Proceso. "Ámbitos de aplicación de la musicoterapia".
- Revista digital, Febrero 2012 Maranto, C. (1991). *A classification model for music and medicine*.

Learning basketball through contemporary art

Irene López Secanell

Florida Universitària, España

Abstract

The discourses that justify the game in the physical education curriculum attend to its socializing, functional, experiential and vitalist task (García & Chiva, 2018). However, according to Biesta's (2010) theory of education, these discourses that have dominated the curricular justification of PE would forget one of the fundamental uses of education: subjectivation. This paper explains a didactic basketball unit where contemporary art and TGfU are used as catalysts for subjectivation processes. It is concluded how the students positively value the autonomy and freedom they had during the sessions, the originality and the motivation that the use of unconventional materials caused them and the incorporation of contemporary artists for the reinvention of games.

Keywords: physical education, TGfU, subjectivation, contemporary art, teaching innovation.

Aprendiendo baloncesto a través del arte contemporáneo

Resumen

Los discursos que justifican el juego en el currículum de la educación física atienden a su tarea socializadora, funcional, vivencial y vitalista (García & Chiva, 2018). No obstante, de acuerdo con la teoría de la educación de Biesta (2010), estos discursos que han dominado la justificación curricular de la EF olvidarían uno de los usos fundamentales de la educación: la subjetivación. En este trabajo se explica una unidad didáctica de básquet donde se utiliza el arte contemporáneo y el TGfU como catalizadores de procesos de subjetivación. Se concluye como el alumnado valora positivamente la autonomía y la libertad que tuvieron durante las sesiones, la originalidad y la motivación que les provocó el uso de materiales no convencionales y la incorporación de artistas contemporáneos para la reinención de juegos.

Palabras clave: educación física, TGfU, subjetivación, arte contemporáneo, innovación docente.

Introducción

Actualmente, los discursos que justifican el juego en el currículum de la educación física (EF) atienden a su tarea socializadora, funcional, vivencial y vitalista (García & Chiva, 2018). No obstante, de acuerdo con la teoría de la educación de Biesta (2010), estos discursos que han dominado la justificación curricular de la EF olvidarían uno de los usos fundamentales de la educación: la subjetivación. Según el autor, el proceso de subjetivación a través del juego sería ese procedimiento por el que el alumnado experimenta de manera libre, autónoma e intrínseca la práctica lúdica. La función de la subjetivación se fomenta sobre una educación capaz de crear nuevos discursos a pesar de la normativa de las instituciones educativas que limitan una acción docente de la cual no pueden desvirtuarse (Biesta, 2010).

El proceso de subjetivación se estructura en 3 fases principales: pre-racional, racional y trans-racional. El modo de aprendizaje sería pre-racional en la medida en que proponemos al alumnado que sea consciente de las infinitas posibilidades de jugar sin modificar la esencia del juego. Por lo tanto, estaríamos hablando de las actividades destinadas a aprendizajes generalizados de técnica y táctica.

En cambio, en la fase racional pedimos al alumnado que reflexione sobre estas técnicas y tácticas, en el caso de este trabajo mediante cuestionarios. En este caso, el individuo es consciente del rol que juega su cuerpo de manera reflexiva y crítica. Desde nuestra perspectiva, uno de los modelos de enseñanza-aprendizaje que nos ayudan a desarrollar esta fase es el Comprensivo de Iniciación Deportiva TGfU, el cual está enfocado a potenciar el resultado de aprendizaje de los juegos deportivos.

Por último, en la fase trans-racional, al individuo se le otorga la autonomía y la libertad de escoger un juego dentro del currículum, dándole el papel protagonista en la sesión. En esta fase el alumno se autogestionará para desarrollar juegos que busquen su propia singularidad, mientras que el docente actuará con una metodología facilitadora que favorezca un clima lúdico de trabajo (García y Chiva, 2018). En esta fase se facilita el desarrollo de la subjetivación, ya que estamos favoreciendo unas condiciones de aprendizaje impredecibles, abiertas y novedosas (Biesta, 2010). En nuestro caso, utilizamos el arte contemporáneo para crear dichas condiciones. No es la única posibilidad, pero podemos asegurar que interactuar con el arte significa atraer la capacidad perceptiva y la consciencia a través de su potencial transformador, ya que permite descubrir en un hecho o en un acontecimiento, aspectos ocultos o mudos que antes eran invisibles (Ferrando, 2012). De manera que, interrelacionar el arte con el juego deportivo se plantea como una posibilidad para explorar otra EF, que se aleje de los discursos de rendimiento, que conecte con la esencia del juego para permitir a sus jugadores desarrollar un proceso de subjetivación desde lo lúdico.

A partir de las tres fases mencionadas anteriormente, el presente trabajo tiene la finalidad de explicar el desarrollo de una unidad didáctica de básquet donde se utiliza el arte contemporáneo y el TGFU como catalizadores de procesos de subjetivación.

Desarrollo de la propuesta

La presente propuesta forma parte del trabajo final de máster del estudiante Rafa Dorda, el cual fue tutorizado por la investigadora principal de este texto. En este sentido, el responsable de poner en práctica las sesiones fue el propio estudiante junto con el profesor del centro. Es preciso mencionar que el estudiante ha dado su consentimiento para la publicación de este trabajo.

La propuesta se compone de 5 sesiones de 55 minutos cada una. A continuación, se expone una síntesis del desarrollo de las sesiones de la unidad didáctica las cuales se clasifican en las fases pre-racional, racional y trans-racional:

- Fase pre-racional (primera sesión): Los alumnos participantes ya habían trabajado el básquet en dos sesiones anteriores, por lo que ya eran conocedores de sus técnicas y tácticas principales. Eso nos hizo plantear una primera sesión de recordatorio. Para ello, se realizó un circuito para aprender la técnica y táctica básica del baloncesto. En dicho circuito había 5 estaciones donde se trabajaron ejercicios de bote, pases por parejas y entrada a canasta, juego de ataque y defensa (el cual incluía el reconocimiento de la posición de base, escolta, alero y pívot). A los 10 minutos se cambiaba de estación.

- Fase racional (segunda sesión)
 - » Fase jugada: En la segunda sesión el profesor planteó una sesión de básquet mediante una serie de juegos donde se añadían variables al juego estándar del básquet: variación del tamaño de la pelota, variar el número de pases por jugador, cambiar las dimensiones del campo, variar el número de pasos antes de encestar, etc.).
 - » Conciencia Táctica y Ejecución de habilidad: Basándonos en el modelo TGfU, después de cada variación del juego se dedicaban 2 minutos para la reflexión sobre la técnica y la táctica. Para ello, se abrió un espacio de reflexión con la intención de generar e invitar al jugador a reflexionar sobre los aspectos estratégicos, tácticos y técnicas utilizadas según cada variación. Dicha reflexión se materializaba en unos cuestionarios que se entregaban al final de la sesión.

- Fase trans-racional (tercera sesión):
 - » Fase jugada: La sesión se inició con la presentación de las obras de arte de Warren y Mosley (2012) y el proyecto tailandés “World’s first non rectangular football field built in Thailand” (2016). Dichos artistas transforman la pista convencional de básquet y fútbol, creando espacios que nos abren nuevas posibilidades de juego. Se mostraron las obras a los estudiantes y se inició una lluvia de ideas entorno a éstas. Inspirándose en las obras de los artistas, dentro de la fase de “forma jugada” el docente decidió exagerar las condiciones del campo de básquet, para ello creó tres espacios: el campo de básquet convencional modificado con cintas no adhesivas que ocupaban la pista, los laterales de la pista de básquet conectado con el espacio lateral del exterior del pabellón (uniendo interior con exterior) y una pista de básquet exterior modificada con carriles hechos con cintas no adhesivas. Inspirándose en los artistas utilizó cintas no adhesivas para ocupar estos espacios y crear nuevas canastas, nuevas líneas de juego que invitaban a crear nuevas experiencias de movimiento. Este espacio lo creó antes de que vinieran los alumnos. Cuando los alumnos entraron al pabellón se enseñaron las obras de arte y se generó un diálogo en torno a esta. Posteriormente se confeccionaron tres grupos de trabajo, situando cada uno de ellos en un espacio diferente (campo de básquet, laterales y espacio entre puertas). En cada grupo de trabajo se crearon dos equipos. Cada grupo de trabajo tenía que decidir autónomamente cómo iban a jugar a básquet según las características de su terreno de juego y luego ponerlo en práctica. Después de 10 minutos cada grupo de trabajo cambiaba de espacio.
 - » Conciencia Táctica y Ejecución de habilidad: Esta sesión finalizaba con una discusión sobre la percepción de las formas técnicas y tácticas que habían aparecido durante la práctica, así como las sensaciones personales y la aplicación del arte al juego. Finalmente se profundizó en estos aspectos mediante un cuestionario.

- Fase trans-racional (cuarta y quinta sesión):
 - » Fase jugada: En la cuarta sesión, los alumnos trabajaron autónomamente en el aula de informática. Los alumnos se distribuyeron en 4 grupos de trabajo. La finalidad era doble. Por una parte, hacer una recerca de obras de arte contemporáneo, a partir de las cuales pudieran crear un espacio de aprendizaje para reinventar el juego de básquet convencional. Por otra parte, estructurar una sesión de EF de 20 minutos donde se lleve a la práctica el juego planteado a partir de la obra de arte que han seleccionado. En la quinta sesión, los alumnos

tenían que poner en práctica los juegos diseñados en la sesión anterior. Dos de los grupos trabajaron dentro del pabellón y los otros 2 en el patio de básquet situado fuera. Uno de los grupos tenía que hacer de profesor y explicar a sus compañeros su juego para que lo pusieran en práctica sus compañeros. Pasados 20 minutos se cambiaban los roles y el otro grupo ponía en práctica su juego. En total se crearon 4 juegos basados en distintas obras de arte. El primero se basó en la obra de Sebastien Michelini (2017), quien representa un pabellón al aire libre e intenta crear una analogía entre arte, deporte y cultura. Los alumnos decidieron metaforizarlo creando nuevas canastas con cintas adhesivas, con diferentes colores y puntuaciones. Para el segundo espacio se basaron en la obra “Compositie in rood, geel en blauw” de Piet Mondrian (1921). A partir de la obra, los estudiantes se fijaron en las líneas que hay en el pabellón, creando un juego de básquet inspirado al juego del “comecocos” o “pac-man”, donde el jugador tiene que moverse únicamente sobre las líneas del suelo. La obra “Los carpinteros” de Marco Antonio Castillo y Dagoberto Rodríguez (2010) fue la obra que inspiró el tercer juego. Inspirándose en el artista, los alumnos crearon un espacio con obstáculos utilizando cintas adhesivas, conos y picas para crear un espacio de juego con obstáculos. Por último, se inspiraron en el proyecto urbano de Vicent Le Thuy (2015) donde se transformaba una pista de básquet de París a partir de colores y formas geométricas. Este proyecto motivó al alumnado a construir un espacio de juego con cuadrados en el suelo para establecer zonas de lanzamiento a canasta con puntuaciones diferenciadas.

- » Conciencia Táctica y Ejecución de habilidad: Esta sesión finalizaba con una discusión sobre la percepción de las formas técnicas y tácticas que habían aparecido durante la práctica, así como las sensaciones personales y la aplicación del arte al juego. Finalmente se profundizó en estos aspectos mediante un cuestionario.

Conclusiones

La experiencia nos permite concluir como en la fase racional y trans-racional en comparación con la pre-racional, se favorece la autonomía y la libertad de los estudiantes. El hecho de crear unas condiciones para que el estudiante experimente con flexibilidad sobre qué hacer y cómo representarlo, hace que los alumnos tengan una mayor percepción de su libertad respecto a su proceso de aprendizaje.

En general, los cuestionarios realizados por el alumnado nos confirman que valoran muy positivamente tener la libertad de reinventar los deportes. En relación con este aspecto, el trabajo de Carrera (2016) afirma que cuando damos la oportunidad de crear nuevos deportes a través de un trabajo cooperativo y la modificación de los elementos que conformen la estructura del juego deportivo, potenciamos la autonomía, la creatividad, la delegación de responsabilidades y favorecemos las interacciones entre compañeros.

Dar autonomía y libertad a los estudiantes podría estar relacionado con la motivación que manifiestan en la fase racional y trans-racional. Dicha motivación se favorece por el extrañamiento y la curiosidad que se crea en la fase racional y trans-racional, lo cual es mencionado repetidamente por el alumnado. Estudios como el de Moreno, Zomeño, Marín de Oliveira, Ruíz y Cervelló (2013) constatan que dar la posibilidad de escoger actividades al alumnado aumenta su motivación intrínseca y autonomía, aspectos que disminuyen cuando el profesor no los refuerza (Vallerand, 2000). Además, el propio alumnado manifiesta como el uso de material no convencional en las sesiones de las fases racional y trans-racional también ha influido en su motivación y curiosidad.

Respecto al uso del arte contemporáneo en la unidad didáctica, no podemos extraer conclusiones contundentes. No obstante, nos permiten entrever como el carácter subjetivo y reflexivo del arte, así como su potencialidad estética ayudan a los estudiantes a desarrollar sus capacidades más creativas para abrir nuevas perspectivas en relación con lo que ya conocen, en este caso, en relación con los deportes.

Agradecimientos

Agradecer al estudiante Rafa Dorda su implicación y trabajo en la unidad didáctica explicada en este trabajo.

Referencias

- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement—Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm Publishers.
- Carrera, D. (2016). Como crear nuevos deportes desde la educación física. El aprendizaje por proyectos como estrategia práctica motivante. *EmásF: revista digital de educación física*, (38), 103-118.
- Ferrando, B. (2012). *Arte y cotidianidad: Hacia la transformación de la vida en arte*. Árdora.
- García, P. W., Chiva, B. Ó. (2018). El juego como proceso de subjetivación y su justificación en el currículum de educación física. *Cultura, Ciencia, Deporte*, 13(38), 147-156.
- Moreno, J. A., Zomeño, T., Marín de Oliveira, L. M., Ruiz, L. M., Cervelló, E. (2013). Percepción de utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, (362), 380-401.
- Vallerand, J. R. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 312-318.

Art and Society: an artistic and scientific-cultural reflection

Maria Beatriz Licursi

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil

Elsa Gabriel Morgado

Instituto Politécnico de Bragança (IPB), Portugal

Levi Leonido

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD); CITAR - Universidade Católica Portuguesa, Portugal

Abstract

This work aims to promote reflections on the relevance of the process of inserting art in social activities. We recognize art as an instrument for acquiring culture and a valuable resource for the evolution of emotional and psychological aspects of the individual. The inclusion of art in social activities can also contribute to the promotion of social inclusion and the reduction of discrimination. Through art, it is possible to explore cultural differences and learn to value diversity, promoting the formation of more united and respectful communities. In this way, it offers the opportunity to add values and support progress in the formation of the individual's structure through artistic experiences of interpretation and expression. We emphasize that Art is an extremely collaborative process for social integration in a more enjoyable way, valuing the human being through its various forms of manifestation. Combining Art and Science, we address artists from the 19th and early 20th centuries who already promoted the dialogue of both cultures in a substantially artistic and scientific way, anticipating what is now proven in serious and extensive research in both arts.

Keywords: art, society, culture, learning.

Arte y sociedad: una reflexión artística y científico-cultural

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo promover reflexiones sobre la relevancia del proceso de inserción del arte en las actividades sociales. Reconocemos el arte como un instrumento de adquisición de cultura y un valioso subsidio para la evolución de los aspectos emocionales y psicológicos del individuo. La inclusión del arte en actividades sociales también puede contribuir a la promoción de la inclusión social y la reducción de la discriminación. A través del arte, es posible explorar las diferencias culturales y aprender a valorar la diversidad, favoreciendo la formación de comunidades más unidas y respetuosas. De esta manera, ofrece la oportunidad de agregar valores y apoyar el progreso en la formación de la estructura del individuo a través de experiencias artísticas de interpretación y expresión. Destacamos que el arte es un proceso extremadamente colaborativo para la integración social de forma más placentera, valorando al ser humano a través de sus diversas formas de manifestación. Al unir arte y ciencia, abordamos artistas del siglo XIX y principios del siglo XX que ya promovían el diálogo de ambas culturas de forma sustancialmente artística y científica, anticipando lo que hoy se demuestra en serias y extensas investigaciones en ambas artes.

Palabras clave: arte, sociedad, cultura, aprendizaje.

Introduction

“Art and society have a very close connection and the main point that links them is cooperation” (Richard Sennett, 2015)

Art and society are real participants in the construction and evolution of human beings. “Art is very much connected to the human essence, to the creative force that moves and connects people. If society is made up of people, then it is made up of art” (Blog Revolução Artesanal).

We observe that in schools, the teaching of arts usually involves visual arts, dance, music, and theater, which are adapted to educational environments and encompass diverse areas of knowledge. Based on interdisciplinarity, we have the integration of education with the perspectives of science and culture, presenting art as a historical and social mechanism. In this sense, actions involve artistic production, appreciation, contextualization, and understanding of arts as cultural and social constructions. Art is a particular way of giving structure to the expression of feelings and emotions. Our absorption and experience through art can reflect our understanding of the world. We can consider art as a manifestation that characterizes a particular group, such as customs, language, and dress. Therefore, it is closely linked to social groups as a means or sign of distinction (Redmon, 2004). Through art, the ideas and values of different cultures and ethnicities can be expressed and appreciated by society as a whole. Art is a human expression that evolves and changes over time, but it has always been present in human history. Although influenced by different contexts and cultures, art is not limited to any of them, being essentially flexible and adaptable. Thus, “every culture requires an activity, a mode of appropriation, an adoption and personal transformation, an exchange established in a social group. It is precisely this kind of ‘culture,’ if we may say so, that gives each era its own identity” (Giard, 1995, p. 10).

The objective of this research is to reflect culturally on how artistic educational procedures and performances are important for the formation and life of human beings.

Art and Learning

Research indicates that artistic education in the classroom provides more plausible effects for humans, absolutely integrated into curricular disciplines, and when established, many benefits are obtained, including: a more active cooperative learning system, optimized learning in all disciplines, better-defined and comprehensive evaluation, and students improve their artistic and social skills, stimulating greater family involvement (Redmon, 2004). We observe that pedagogical practices incorporated into artistic development benefit students by promoting creativity and enhancing their intellectuality. Music is related to many brain functions such as perception, emotion, cognition, learning, and memory. Therefore, it is an artistic activity that allows us to investigate the functioning of the human brain and the interaction between its brain functions. New discoveries have been observed in the field of cortical plasticity induced by musical training (Pantev & Herholz, 2011). Bradley (2002) asserts that dancing stimulates the development of particularities of creative thinking, such as fluency, originality, and abstraction capacity. We can then conclude that school artistic activities that involve movement, such as dance, music, theater, or sports, are important at all levels, including the cognitive. We can think of art through two perspectives - expression and culture, distinctly. In expressive art, ideas are revealed through different peculiarities and forms, while in cultural art, we obtain an understanding of the description of lives and the development of art. Experiences with the arts broaden the possibility of interculturality, that is, working with different cultural codes (Swanwich, 2014). Music, dance, and theater are suitable sectors of art for education because they present relevant factors for the psychological, physical, and intellectual development of students. We recognize how much the educational environment enables social integration, contributing scientifically and culturally to the construction of knowledge with a view to uniting with the community, family, and civilization (Conceição *et al.*, 2016).

Art and Science

According to Lehrer (2010), artists such as Whitman, a poet and essayist from the 19th century, George Eliot, one of the main writers of the Victorian era in England, and Marcel Proust, a French novelist, critic and essayist best known for his monumental novel “In Search of Lost Time”, defended the need for art. With the emergence of modern science, thoughts separated into anatomical parts did not divert artists’ priority to understand consciousness originating from within.

“Artists had their particular methods of exploring the mind towards art, but despite technical differences, they all shared a permanent interest in human experience... Creations were acts of exploration, ways of dealing with mysteries they could not comprehend” (Lehrer, 2010, p.13).

Art teaches us to admire what we observe, which can awaken new hypotheses. Reflecting on the proximity between art and science is essential for the rescue of interdisciplinary studies. By uniting different areas of knowledge, research is refined and valued.

“The only reality that science cannot reduce is the only reality we can know. That is why we need art. We are made of art and science. Science needs art to frame the mystery, but art needs science so that not everything is a mystery” (Santos, 2006, p. 26).

When Marcel Proust made the artistic discovery about memory, Paul Cézanne about the process of vision, Gertrude Stein about the structure of language, Stravinsky about the plasticity of the brain, and George Eliot about the biology of freedom, it became very clear that describing the brain requires artistic and scientific cultures. “The reductionist methods of science must be associated with an artistic investigation of our experience”. In light of this, we can affirm that “science is viewed through the lens of art, and art is interpreted in the light of science” (Lehrer, 2010, p. 86). This idea suggests that science and art are two areas that relate to and complement each other. Through the perspective of art, science can be seen as a source of inspiration for creating new forms of artistic expression. On the other hand, science can help us better understand the creative processes involved in producing works of art, allowing for a deeper and more comprehensive interpretation of these works. Thus, the interaction between science and art can be seen as a mutual exchange of ideas and inspirations that enriches both areas and expands our knowledge and understanding of the world.

Karl Popper (referred to by Lehrer, 2010, p. 87), considered one of the greatest philosophers of science of the 20th century, maintains that life is a cloud and as such, life is “quite irregular, disorganized and quite unpredictable” (Lehrer, 2010, p. 87).

Igor Stravinsky (1882-1971), an intuitive modernist composer, declared that our sense of beauty is plastic because the harmonies and chord progressions rooted in our brains are not sacred. For Stravinsky, “music is nothing but a fragment of sound that we learn to listen to”. Research confirms that sound perception is a progressive refinement. Neurons in the auditory cortex change repeatedly according to the habit of listening to music. As we experience art, we can say that nothing is difficult forever,

“the way science has transformed the fundamental bond that connects the artist to his art, the painter to his hand and eye, and the musician to his ear. The same thing happens to communication between the artist and his audience” (Strosberg, 1999, p. 232).

In other words, as Pombo alludes to us (as cited in Ferreira, 2008, p. 27): “If, since the Greeks, man has been doing science, it is ultimately [...] as a inhabitant of this world. It is also for this reason that man does philosophy, religion, literature, and art”.

The Arts in the Community: Art, Society and Education- Brazil

Brazil offers abundant resources for education through the arts. This form of spontaneous learning has its values due to multiple factors. The regions of Brazil have similarities and affinities, but different climatic and geographical conditions provide for the significant acquisition and development of their peculiarities and cultural influences from other countries and continents resulting from the immigration of different peoples who established themselves here. We can register the wide variety of peoples who settled in our lands, contributing richly with their habits, language, and culture that were assimilated into Brazil. This universe leads us to the recognition of the existence of “many Brazils incorporated into Brazil”. The specific cultures transmitted by immigrants are experienced in different Brazilian geographical locations, promoting a lively and dynamic intercultural relationship, preserving their traditions and values in each region. In this way, we gain relevant cultural subsidies that result in significant communicative innovations through the art of the Brazilian people. Therefore, we can affirm that Brazilian pluriculturalism offers many resources to benefit our educational system. “By mediating knowledge with artistic educational practices, we can stimulate student autonomy in a dialogic and collaborative way. Popular culture is characterized by functionality, anonymity, and oral transmission” (Conceição *et al.*, 2016, p.5).

The experience of synchronized learning with artistic expressions is related to the educator’s attention to the social and cultural changes that manifest themselves in the world fostered by an educational policy. With the responsibility of contributing to the social development of children, the NGO “Favela Mundo” has been offering free dance, music, and theater workshops since 2010. “The aggression has decreased a lot”, says the project coordinator, Stéphanhy Aquino.

Social scientist Sabrina Ginga gives special attention to artistic learning in communities when she refers to how it opens horizons and works to mitigate events. Barbosa (2014, p.654) makes an important caveat about the ability of children to create with the understanding that they produce “Knowledge, or cultures, do not exist only to be transmitted but are linked to everyday activities. Children, like all human beings, are capable of creating, attributing, and understanding meanings”. Journalist Rosana Freitas on the portal (<http://portaldejornalismo-rj.espm.br>) presents some reports on art experienced in communities, describing how, among alleys and lanes, on the outskirts, art appears as a sign of hope.

Conclusions

It is essential to encourage the appreciation of arts since childhood through activities that stimulate imagination, vocabulary expansion, motor skills, and sociability. When humans are integrated into a social context that includes arts, they broaden their knowledge. Arts are an important motivational factor for creativity stimulation and breaking down barriers. Wisnik (2004) makes a relevant observation about the possible repercussions that music can have on society. “Conceived as the very regulator of cosmic balance that is realized in social balance, music is ambivalently an aggregating, centripetal power of great pedagogical utility in the formation of the citizen” (Wisnik, 2004, p.101). The remarkable purpose of arts in education can only be understood and committed to the extent that it is recognized as an enriching agent of the mind, in a broad sense. Art establishes a universal language that is open to all. Moreover, the development of creativity and critical thinking skills stimulated by art can help prepare individuals to deal with the challenges of life in society. Finally, the integration of art in social activities can be an effective strategy to encourage people’s participation in social and community projects, fostering engagement and active citizenship.

References

- Barbosa, M. C. S. (2014). Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Rev. Diálogo Educ.*, 14(43), 645-667.
- Conceição, M., Silva, M., Motta, M., Silva, D., Teixeira, T. (2016). A integração pluricultural na educação musical brasileira. *European Review of Artistic Studies*, 7(3), 1-21.
- Lehrer, J. (2010). *Proust foi um neurocientista*. Best Seller.
- Pantev, C., Herholz, S. C. (2011). Plasticity of the human auditory cortex related to musical training. *Neuroscience & Behavioral Reviews*, 35(10), 2140-2154. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2011.06.010>
- Redmond, R. (2004). *Colocar as artes na imagem: reforma do ensino no século XXI*. Columbia College.
- Santos, S. M. P. (2006). *Educação, arte e jogo*. Vozes.
- Swanwick, K. (2014). *Música, mente e educação*. Autentica Editora Belo Horizonte.
- Wisnik, J. M. (2004). *O som e o sentido: O som e o sentido uma outra historia das musicas*. Companhia das Letras.
- Strosberg, E. (1999). *Art et Science*. UNESCO.
- Giard, L. (1995). A invenção do possível. In M.A. Certau (Org.), *Cultura no plural*. Papyrus.
- Ferreira, P. (2008). *Contributos do Diálogo entre a Ciência e a Arte para a Educação em Ciências no 1º CEB*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Aveiro.
- Revolução Artesanal (2017, novembro 14). *A influência da arte na sociedade*. Recuperado de: www.revolucaoartesanal.com.br/novembro-de-2017

From here to infinity: art education workshop on Yayoi Kusama

Adria Parravicini Nardi

Independent researcher, Spain

Abstract

From Here to Infinity is a proposal for artistic education on the work of the Japanese artist Yayoi Kusama that finds its origin in artistic-pedagogical experiences of plastic, scenic and musical creation, articulated around the wide range of techniques used by her. The structure of the proposed artistic-pedagogical resource is divided into different stages that overlap to integrate the different phases of learning, focusing both on the assimilation of the work under study and on the stimulation of the students' creativity. This text aims to vindicate, through the description of the proposal, the importance of expanding the creative potential based on the knowledge of the work of artists and the exploration of the techniques of copying, replication and appropriation, and not to reduce the concept of creative freedom to a way of creating without the will to learn, avoiding adopting a comfortable position as a companion that, as its name suggests, is limited to accompanying and does not strive to instill in students knowledge that enriches their experience and their range of resources to be able to create freely.

Keywords: Yayoi Kusama, copy, replica, appropriation, creative freedom.

De aquí al infinito: taller de educación artística sobre Yayoi Kusama

Resumen

De aquí al Infinito es una propuesta de educación artística sobre la obra de la artista japonesa Yayoi Kusama que encuentra su origen en experiencias artístico-pedagógicas de creación plástica, escénica y musical, articulándose en torno al amplio abanico de técnicas utilizadas por ella. La estructura del recurso artístico-pedagógico propuesto se divide en distintas etapas que se imbrican para integrar las diferentes fases de aprendizaje, incidiendo tanto en la asimilación de la obra objeto de estudio como en la estimulación de la creatividad del alumnado. Este texto pretende reivindicar, a través de la descripción de la propuesta, la importancia de ampliar el potencial creativo basándose en el conocimiento de la obra de artistas y en la exploración de las técnicas de copia, réplica y apropiación, y no reducir el concepto de libertad creadora a una manera de crear sin voluntad de aprendizaje, evitando adoptar una postura cómoda como acompañante que, como su propio nombre indica, se limita a acompañar y no se esfuerza por inculcar en el alumnado conocimientos que enriquezcan su experiencia y su abanico de recursos para poder crear libremente.

Palabras clave: Yayoi Kusama, copia, réplica, apropiación, libertad creadora.

Introducción

La presente propuesta artístico-pedagógica posee una doble misión: contribuir a la alfabetización estética -concretamente sobre la obra de Yayoi Kusama- y estimular la creatividad del alumnado. Dicha misión confluye en un único vértice, constituido por la estrategia pedagógica de copia, réplica y apropiación, un vehículo facilitador tanto para la asimilación de la obra de la artista, como para el ejercicio de la libertad creadora.

Este recurso puede ser implementado para niñas y niños de distintos grupos de edad, o como taller intergeneracional, realizando adaptaciones en cuanto al lenguaje y a la forma de abordar las distintas temáticas tratadas por Kusama -como son los conceptos de acumulación, conectividad radical, naturaleza cósmica o energía vital- y la variedad de técnicas artísticas utilizadas por ella.

Como se verá a lo largo del artículo, De aquí al Infinito utiliza distintas metodologías que se han denominado “detonantes” (Acaso y Megías, 2017, p.186), los cuales se suceden de forma significativa y con intencionalidad de interrelación.

Contexto

La propuesta descrita fue implementada en el contexto de la educación no formal e informal en la ciudad de Oviedo, Asturias, y se desarrollará de nuevo en el Museo Guggenheim de Bilbao los días 3 y 4 del próximo mes de julio de 2023, para niñas y niños de 6 a 11 y de 3 a 5 años de edad respectivamente, dentro del marco de los talleres artísticos infantiles de verano.

Descripción

Primera etapa: detonante narrativo

Se comienza con la lectura del cuento Yayoi Kusama: de aquí al infinito, escrito por Sarah Suzuki e ilustrado por Ellen Weinstein. A través de esta narración ilustrada se da a conocer al alumnado la vida de la artista con la intención de contextualizar su obra. Sin embargo, presentar a las niñas y niños la vida de Kusama y describir el marco en el cual se inserta su trabajo no es el único objetivo de esta primera etapa, sino que también se relaciona con la necesidad social de aportar referentes femeninos de emprendimiento cultural y artístico, narrando cómo la artista desafió los mandatos de género impuestos en el seno de la sociedad en la cual nació y creció para poder desarrollar su carrera profesional. Como ella misma expresa en el capítulo 14. Hacia un mundo más libre, de horizontes más amplios de su autobiografía La Red infinita, “para un arte como el mío-...-, este país era demasiado pequeño, demasiado servil, demasiado feudalista, y menosprecia demasiado a las mujeres. Mi arte necesitaba una libertad más ilimitada, y un mundo de horizontes más amplios” (2022, pp.109-110). Además, también se pretende proporcionar un contrarrelato a la historiografía artística tradicional hegemónica -heteropatriarcal y eurocéntrica-, la cual ha invisibilizado a las mujeres artistas y a las y los creadores provenientes de culturas no occidentales.

Segunda etapa: detonante visual

A continuación se muestran distintas obras de Yayoi Kusama a través de un proyector, eligiendo ejemplos que permitan hacer un recorrido que abarque distintos lenguajes artísticos utilizados por la artista (dibujos, pinturas, esculturas, instalaciones, happenings). En el caso concreto de los talleres del Museo Guggenheim de Bilbao, se sustituirá esta parte del recurso por una visita a la exposición retrospectiva Yayoi Kusama: desde 1945 hasta ahora, la cual estará disponible en el Museo entre los días 27 de junio y 8 de octubre de 2023.

Durante esta segunda etapa, ya sea mediante el visionado de obras a través de un proyector o la visita a la exposición, se establece un diálogo que, tomando las palabras de Mesías Lema en su obra *Educación artística sensible*, “centra las miradas de las niñas y niños en los pequeños detalles simbólicos, estimulando el aprendizaje del asombro y ubicándonos subjetivamente en relación con (la) artista” (2019, p.41). Esta fase tiene como objetivo proporcionar la experiencia para poder adentrarnos en el proceso creativo, en el cual no nos quedaremos en la clásica división de los sentidos que, como expresa Martín Careiro Rodríguez en su libro *La educación estética en la infancia*, nos reducen al rostro (2020, p. 23). Ampliaremos la experiencia estética a “otras categorizaciones en las que la percepción interior (psicológica) se articule a la percepción exterior (estética) y en las que todo el cuerpo experimente de forma multisensorial” (Careiro Rodríguez, 2020, p.23).

Tercera etapa: detonante crítico

Basándonos en lo que hemos aprendido con la lectura del cuento y con el visionado de las obras -o la visita a la exposición- debatimos acerca de los temas tratados por Yayoi Kusama y las características de su obra, reflexionando sobre qué es la eternidad y el infinito, describiendo conjuntamente los colores y formas que con mayor frecuencia impregnan sus obras, imaginando el significado que podría querer dar a elementos como los puntos, especificando qué objetos aparecen reiteradamente en su trabajo, y cuál puede ser el origen de esta elección, y tratando todas aquellas inquietudes que de forma espontánea puedan surgir a través de la reflexión compartida con el alumnado. Esta etapa “nos lleva al modelo asambleario que utilizan muchos colectivos para organizarse, optando por la rotación como un proceso de trabajo de las dinámicas de poder” (Acaso y Megías, 2017, p.178). También haremos un recorrido sobre las distintas técnicas utilizadas por la artista y decidiremos, siempre de forma democrática, de qué forma vamos a evocar a Yayoi Kusama en nuestra(s) creación(es) y qué simbología podemos otorgar a elementos que aparecen de forma reiterada.

Cuarta etapa: detonante sensorial

Se presentan los materiales a las niñas y niños, quienes tendrán la oportunidad de pintar con acrílicos (véase figura 1) y distintas herramientas, dibujar, pegar pegatinas circulares de distintos colores al estilo de Obliteration Room (véase figura 2), utilizar espejos para crear instalaciones, realizar trabajo performático con guiños a Kusama, elaborar partituras gráficas utilizando círculos de colores inspirados en su obra (véase figura 3), los cuales representen distintas alturas, intensidades y/o duraciones para interpretarlas después con instrumentos de pequeña percusión, la voz y el cuerpo, etc. Los materiales serán entendidos como dispositivos para transmitir ideas, sin perder de vista un hilo conceptual que demande esos materiales como necesarios (Acaso y Megías, 2017).

Antes de comenzar estableceremos algunas reglas de convivencia, entre otras, para regular el trabajo individual y colectivo-colaborativo de forma consensuada. Se incentivará el trabajo libre, debiendo la persona encargada de guiar la actividad estar atenta a las necesidades que pueda tener el alumnado para desarrollar sus creaciones. En todas las etapas, y en esta especialmente, se evita adoptar una estructura espacial piramidal, en la que la o el docente se sitúa delante (muchas veces en una posición elevada) y el alumnado enfrente mirando en la misma dirección, sin posibilidad de interacción entre sí y constriñendo la comunicación a la verticalidad y unidireccionalidad. El propio espacio es entendido como una herramienta de aprendizaje (Acaso y Megías, 2017). En él, las niñas y niños podrán decidir libre y espontáneamente si trabajar de forma individual y en paralelo, o en grupo, así como las técnicas y herramientas a utilizar.



Figura 1. Trabajo al estilo de Obliteration Room

Nota. Elaboración propia [Fotografía], 2022.



Figura 2. Trabajo con acrílicos



Figura 3. Elaboración de partitura gráfica y mural colaborativo

Nota. Elaboración propia [Fotografía], 2022.

Quinta etapa: reflexión final

Se reorganizan los materiales de forma colaborativa y se exponen de forma ordenada las obras resultantes para poder observarlas y pasar finalmente a una reflexión final en la que se anime al grupo a compartir cómo se han sentido, qué les gustó más y qué menos (obras de la artista, etapa de la sesión, técnicas utilizadas, trabajo colaborativo o individual en paralelo), qué posibilidades de copia, réplica y apropiación de la obra de Yayoi Kusama han explorado, y todas aquellas cuestiones que las niñas y niños deseen poner en común.

Conclusión

Aunque las citadas herramientas de copia, réplica y apropiación puedan parecer a priori antagónicas a la idea de libertad creadora existente en el imaginario de la educación y de la creación artística, a lo largo de este artículo se ha comprobado cómo la presente propuesta pedagógica se sirve justamente de las posibilidades que ofrecen dichas herramientas para estimular e incentivar la creación libre del alumnado, ya que, citando a L.S. Vigotsky, “las huellas de las impresiones externas no se amontonan inmóviles en nuestro cerebro como los objetos en el fondo de una cesta, sino que constituyen procesos que se mueven, cambian, viven, mueren, y en este movimiento reside la garantía de sus cambios bajo la influencia de factores internos, deformándolos y reelaborándolos” (1982, p.30). Esta idea se

relaciona con lo que María Acaso y Clara Megías denominan en su libro *Art Thinking* “alimentarse”, y que determinan como “uno de los momentos clave en una metodología de diseño y conceptualización a partir de la cual poder implementar proyectos de Art Thinking en la realidad” (2017, p.176). Las autoras explican al respecto que “saber qué han hecho otras personas supone aceptar el remix y la copia creativa como métodos de creación de conocimiento; significa negar, desde la práctica, la idea de que la creación emerge cuando el genio está solo en su torre de marfil, ...” (2017, p.181). En definitiva, la presente propuesta plantea utilizar los conceptos que impregnan la obra de Yayoi Kusama y la amplitud de géneros y técnicas utilizados por ella como impulso de la exploración creativa del alumnado, adoptando un posicionamiento artístico ante el acto pedagógico que haga posible la permeabilidad entre la alfabetización estética y la práctica de la libertad creadora.

Agradecimientos

A mi hija Valentina, ferviente admiradora de Yayoi Kusama. Al alumnado que ya ha participado en el recurso con tanta entrega y alegría, y que me ha permitido ponerlo en práctica y evaluarlo. Al Museo Guggenheim de Bilbao, que ha confiado en mi propuesta para incorporarla en los talleres artísticos de verano del mismo equipamiento durante los días 3 y 4 de julio de 2023.

Referencias

- Acaso, M., Megías, C. (2017). *Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Careiro Rodríguez, M. (2020). *La educación estética en la infancia*. Universidad Internacional de La Rioja, S.A.
- Kusama, Y. (2022). *La red infinita*. Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U.
- Mesías Lema, J. M. (2019). *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Editorial GRAÓ.
- Suzuki, S. (2018). *Yayoi Kusama: de aquí al infinito*. Ediciones S.M.
- Vigotsky, L.S. (2022). *La Imaginación y el Arte en la Infancia*. Akal

Desarrollo musical en la primera infancia: introducción a la “Music Learning Theory” en el aula de 0-3 años

Ana Isabel Frías Pérez

The Gordon Institute for Music Learning (GIML) (Seattle), USA.

Resumen

La música es inherente al ser humano. Cada cultura y pueblo a lo largo de la historia ha desarrollado su propia forma de expresión a través de ella. La música se convierte así en nuestra puerta de acceso más directa a la manifestación del espíritu del ser humano, algo tan básico para su desarrollo y existencia como lo es el lenguaje. Este contacto y posterior desarrollo musical se inicia desde el primer momento de la vida, si no antes del nacimiento como tantas investigaciones han documentado, cuando el cerebro y el cuerpo humano comienzan a responder al sonido. Nacemos provistos de numerosas células específicas para cada sentido que hacen posible que nuestras neuronas establezcan conexiones y circuitos cerebrales de aprendizaje. Dado que nuestra capacidad de aprender nunca es más alta que en el momento del nacimiento, resulta esencial que los niños tengan en sus primeros meses de vida la oportunidad de adquirir un vocabulario de sonidos, de otro modo las células que deberían usarse para establecer el sentido auditivo serán redireccionadas hacia otro sentido que será fortalecido a expensas del auditivo. La “Music Learning Theory” nos vuelve a reconectar con esta esencia musical: la enseñanza y aprendizaje de la música como un lenguaje auditivo, alejada de una experiencia meramente intelectual y conceptual y fundamentada en la musicalidad, experimentación, percepción, absorción y asimilación corporal, sensitiva y cognitiva de la música. Esta teoría del aprendizaje musical desarrollada en los años 80 por el pedagogo E. Gordon, nos ofrece un marco de referencia muy interesante y en constante expansión para poder comprender mejor las fases por las que transitan los niños en su desarrollo musical desde el nacimiento. Partiendo del símil de cómo aprenden los niños el lenguaje, indagaremos un poco más en esta primera fase del desarrollo musical (0-3 años) proporcionando también algunas ideas de cómo acompañarlo y estimularlo.

Palabras clave: Music Learning Theory, Educación musical temprana, Audición preparatoria, Aculturación, Audiation.

Early Childhood Music Development: Introduction to Music Learning Theory for young children (0-3)

Abstract

Music is unique to humans. Different cultures and people throughout history have developed their own form of expression through it. Music is our door to manifest the spirit of the human being and like the other arts, is as basic as language to human development and existence. This first experience with the presence of music in the environment and later music development begins at birth, if not before, as many researchers have documented, when the human brain and body begin to respond to sound. We are born with numerous cells specific to each sense that makes possible for our neurons to establish neurological connections and synapses for learning. Since our potential to learn is never greater than at the moment of birth, it is essential that very young children have the opportunity in their first months of life to develop a music listening vocabulary, otherwise the cells that would have been used to establish that hearing sense will at best be directed to another sense that will be strengthened at the expense of the aural sense. Music Learning Theory reconnects us with this musical essence: music is an aural language far from an intellectual and conceptual teaching and learning experience. Music Learning Theory is based on musicality, experimentation, perception, absorption and body awareness, sensitive and cognitive assimilation of music. This theory was developed in the 80's by E. Gordon, research, teacher, author, editor, and lecturer in the field of music education. Music Learning Theory provides a very interesting approach to better understand the different phases of music development in young children. Considering that children learn music in much the same way they learn a language, we will use the language development as a useful analogy to explain how children learn music and the first phase of their music development (0-3 years). We will also provide some ideas about how to guide and stimulate this musical journey.

Keywords: Music Learning Theory, Early childhood music education, Preparatory audiation, Acculturation, Audiation.

Referencias

- Bluestine, E. (2000). *The Ways Children Learn Music: An Introduction and Practical Guide to Music Learning Theory* (2nd ed.). Gia Publications.
- Gordon, E. (2013). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children* (4th ed.). Gia Publications.
- Gordon, E. (2007). *Awakening Newborns, Children and Adults to the World of Audiation: A Sequential Guide*. Gia Publications.
- Gordon, E. (2001). *Preparatory Audiation, Audiation, and Music Learning Theory: A Handbook of a Comprehensive Music Learning Sequence*. Gia Publications.
- Pujol, E., Pérez, M. (2015). *Jugando con la Música Bebés: Currículo para la Educación Musical Temprana según la Music Learning Theory de Edwin Gordon*. IGEME-Instituto Gordon de Educación Musical España.
- Valerio, W., Reynolds, A., Bolton, B., Taggart, C., Gordon, E. (1998). *Music Play: The Early Childhood Music Curriculum. Guide for Parents, Teachers and Caregivers*. Gia Publications.

Music Learning Theory

La "Music Learning Theory" es una teoría que nos explica cómo aprendemos cuando aprendemos música y las distintas etapas por las que este proceso asimilativo va pasando. Basada en un extenso programa de investigación realizado por E. Gordon y otros, la "Music Learning Theory" es un enfoque integral para la enseñanza de la "audiation", término con el que Gordon hace referencia al proceso cognitivo que tiene lugar cuando escuchamos con comprensión la música que suena en nuestra cabeza y por tanto es diferente de la mera percepción auditiva del sonido cuando suena en el exterior. "Audiation" es a la música lo que el pensamiento es al lenguaje. Así, la música que se interpreta debería ser fruto de la "audiation" y no de la mera memorización, mecanización o imitación, aunque ésta última sea indispensable en la parte inicial del proceso. La MLT es un método que comienza sin la partitura. La experiencia vivencial de la música, el desarrollo de la audición tonal y rítmica y la habilidad de escuchar con comprensión internamente son sus pilares fundamentales. El hecho de que este método nos ofrezca una descripción detallada del proceso madurativo del pensamiento musical o "audiation", proporciona una guía a los profesores para secuenciar con más sentido y propósito su enseñanza. A través de la "audiation", los estudiantes pueden obtener un mayor significado de la música que escuchan, interpretan, improvisan y componen.



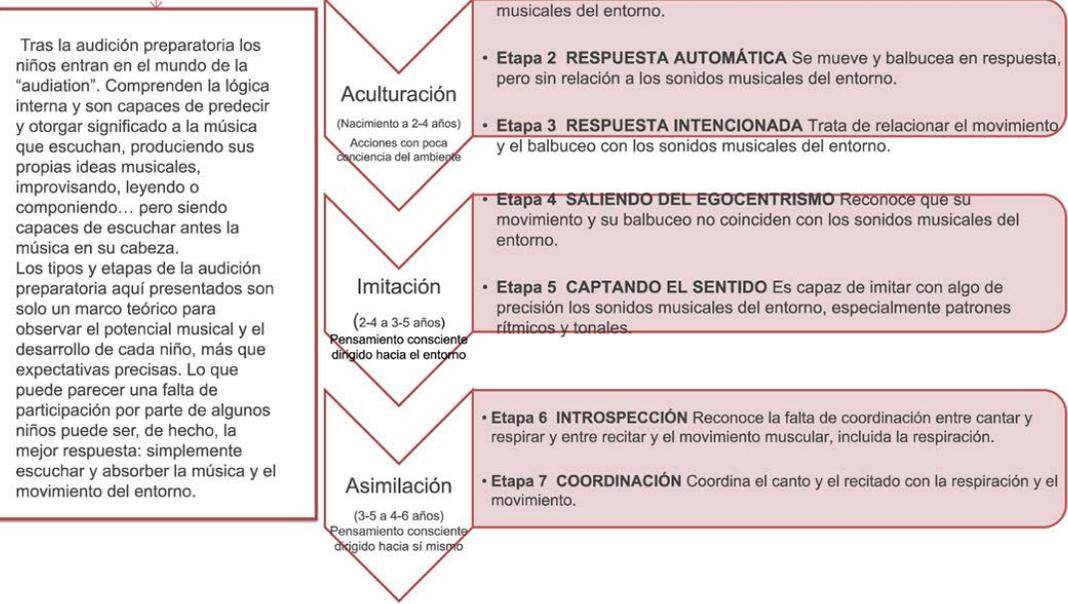
Fuente: International Montessori Academy, 2022-2023, Seattle (USA)

Audición Preparatoria

Para llegar a la "audiation", hay que pasar previamente por la audición preparatoria. Con este término nos referimos al pensamiento musical de los niños que todavía no han emergido del balbuceo musical. Gordon ve enormes semejanzas entre la secuencia del aprendizaje musical y la forma en que los niños aprenden su lengua materna. Consideremos pues esta secuencia: escuchar, hablar, leer y escribir. Los bebés escuchan hablar durante todo el día. Comienzan a absorber lo que oyen y a vocalizar sonidos que imitan el habla y que incluyen sonidos de balbuceo. Cuando los adultos hablan a los niños directamente, les están ofreciendo una guía informal para aprender a construir palabras. Los niños captan la lógica del idioma y comenzarán a emitir palabras reales. Usando estas palabras para comunicarse con otros, serán capaces de construir sus propias frases completas. Finalmente aprenderán a leer y escribir aquello que comprenden con facilidad. En la secuencia del aprendizaje musical los niños comienzan a escuchar y absorber una amplia variedad de música. Después de un tiempo intentan imitar los sonidos pasando también por una etapa de balbuceo musical. En el balbuceo tonal, el niño canta con calidad de voz hablada. En el balbuceo rítmico, se mueve de manera errática, sin un tempo constante o una métrica perceptible. Este balbuceo debe ser fomentado durante las distintas etapas de la audición preparatoria. Según Gordon podemos hablar de 3 tipos y 7 etapas en la audición preparatoria por las que los niños van transitando a su propio ritmo.

Aculturación en acción (0-3) años ¿Qué hacemos en la clase?

Uso mayoritario de la voz y el movimiento. Canciones y rimados en modos y métricas muy variados. Enseñanza informal no estructurada. No se esperan respuestas determinadas de los niños. Separar lo tonal de lo rítmico. Observar y escuchar a los niños con atención. Captar su tempo y sonido personal. Mantener su atención cantándoles patrones rítmicos, recitados o canciones en su propio tempo o utilizar sus sonidos como tónica o dominante de una canción. Ofrecer un modelo de movimiento fluido, relajado y continuo. Uso de canciones y recitados con y sin letra. Interactuar musicalmente ofreciéndoles patrones tonales diatónicos (grados conjuntos) y patrones rítmicos de 2 macropulsos. Uso de pañuelos, pelotas blandas, huevos sonoros, plumas o cinta cooperativa, entre otros objetos.



In search of the holistic composer. Concepts and methodology for a research-based compositional praxis

Dr. David Ruiz Molina

Universidad Internacional de Valencia (VIU), España; y Centro Superior Katarina Gurska (CSKG), España

Abstract

In this communication, the reflective bases are gathered together regarding the importance of a pedagogy in compositional praxis based on applied research, briefly outlining the principles and methodologies by which they should be addressed. This path must lead to the development of the figure of a holistic composer - a concept that is also presented here - in a compositional praxis axiomatically liberated in terms of the existing plurality of procedures, and which addresses the autonomous development of a musical sophia that transcends into the *techne*. It is therefore a starting point that provides an epistemological basis for the application of the scientific method to the field of musical creation, but applicable or transportable to other artistic fields. Thus, it should be used for its implementation in the configuration of final projects for bachelor's or master's degrees - whether in conservatories or universities - in this educational discipline.

Keywords: holistic composition, compositional education, musical aesthetics, research, philosophy.

En busca del compositor holístico. Conceptos y metodología para una praxis compositiva basada en la investigación

Resumen

En esta comunicación se recogen las bases reflexivas relativas a la importancia de una pedagogía en la praxis compositiva basada en la investigación aplicada, recogiendo brevemente los principios y las metodologías por los cuáles han de versarse. Este camino ha de conducir al desarrollo de la figura de un *compositor holístico* —concepto que también aquí se expone—, en una actividad creativa liberada axiomáticamente en cuanto a los procederres dada la pluralidad existente; y que aborde el desarrollo autónomo de una *sophia* musical que trascienda en la *téchne*. Se trata pues de un punto de partida que aporta una base epistemológica para la aplicación también del método científico al ámbito de la creación musical, pero aplicable o transportable a otros ámbitos artísticos. Así pues, ha de servir para su implementación en la configuración también de trabajos finales de grado o máster —ya sea en conservatorios o universidades— en esta disciplina educativa.

Palabras clave: composición holística, educación compositiva, estética musical, investigación, filosofía.

Introducción

Quizás la posibilidad de que, bien por la ascendencia de compositores y filósofos que apuntalaron las bases de los llamados absolutistas (Schönberg, Stravinsky, Schopenhauer...) para quienes, frente a los referencialistas, la música carece de significado fenomenológico extramusical más allá de la obra en sí misma y las realidades sonoras que encierra; o bien por influjo de los musicólogos formalistas como Hanslick que, frente a los idealistas románticos, propusieron un modelo de análisis musical más científico sobre los aspectos técnicos de las composiciones; el hecho es que, en la enseñanza de la creación musical, en el siglo XX y lo que llevamos de siglo XXI, han predominado básicamente el estudio, desarrollo y dominio de elementos intrínsecos de la *téchne* y de la especulación en la combinabilidad sonora.

Serialismo, aleatoriedad, música acusmática, espectralismo, minimalismo, *new simplicity*, microtonalismo, neotonalidad, electroacústica... Las preguntas son obvias para quienes se inician en el mundo de la composición: ¿hay que entregarse al determinismo puro, o al indeterminismo de músicas aleatorias o conceptuales? ¿Qué lenguaje, qué técnica escoger? ¿Se debe escribir según una técnica imperante, según los procesos que nos enseñan los profesores de composición; según la técnica que se cree que triunfaría en un concurso; según la técnica que se piensa que gustará a un público concreto...? ¿Cuál es la técnica validada, la que ahora se considera bella, según los expertos —compositores ilustres o críticos musicales—?

Desde la pedagogía de la composición, se debe ayudar al alumno a que se inquiete sobre la toma de todas las decisiones que abarcan, o puedan contenerse, en la creación de una obra, más allá de aquellas relativas a la *téchne* o de probaturas acústicas. Entonces ¿sobre qué debe instruirse a los alumnos de composición?

Nuestro tiempo es el tiempo de la globalización, en una sociedad de constantes flujos comunicacionales; una red de redes donde la compartición de conocimiento y la convivencia de una diversidad multicultural, nos llevan a la desaparición de planteamientos, pensamientos o valores unificados establecidos como totémicos.

Vivimos en el tiempo donde impera el pluralismo y el relativismo, cuya máxima podría resumirse en que, la única verdad absoluta que existe es que no existe nada absolutamente verdad.

Porque como señala Barroso Fernández (2009), “contra el relativismo desarraigado, uno puede afirmarse en la propia posición, pero puede hacerlo sin dejar de ser consciente del carácter relativo de tal posición” (p. 133). Ello no ha de considerarse sinónimo de un *todo vale*, y que se vaya a caer en una especie de anarquía de pensamiento fatuo; el mismo autor nos señala que este tipo de posición relativista es:

Inconsistente teóricamente: nuestras concepciones del mundo no flotan en el aire, sino que están arraigadas en la realidad sentida. Y es, además, inconsistente existencialmente: sentimos radicalmente que no todo vale. Dicho relativismo, burdo y soez, constituye una huida de la realidad, bien espantados por su problematismo, bien por un estúpido deslizamiento (p. 134).

La importancia de la investigación como camino en la pedagogía compositiva. La figura del compositor holístico

Desde esta comunicación se defiende la investigación para incentivar la búsqueda de un lenguaje autónomo por parte del alumno de composición con el que identificarse y que haga identificable su obra. Lejos de lo que se pudiera pensar, esta estrategia forma parte del ADN de la figura del compositor en el corpus de la música occidental como aquel que transgrede, muta, evoluciona y revoluciona sobre la combinabilidad sonora; un hecho reconocido desde la consagración de la *musica composita* por Johannes de Grocheo (Mullally, 1998).

Ya sea en la cara intra-estética —la belleza en el plano del hecho cognoscente del creador— o en la cara estético-sonora —plano de la materialización físico-acústica de las ideas musicales—, sin la investigación, no se explican los avances de compositores desde el renacimiento hasta la actualidad. Y en el ámbito académico ya se recogen trabajos que lo acreditan como herramienta imprescindible (Nieto, 2012) (Ruiz Molina, 2019).

Hallar el camino hacia un lenguaje personal requiere investigación, conocimiento y experiencia, por supuesto; sin embargo, la investigación o exploración no tiene por qué ceñirse al descubrimiento únicamente de nuevas técnicas, recursos o combinabilidad sonora, como se ha dicho ya.

Componer: amalgamar eventos sonoros o realizar discurso sonoro

Componer *música poética* en autores como Burmeister, Listenius, Calvisius, fue una realidad en la que se materializaba, como bien explica Palisca (2007):

la derivación del griego *poieo*: hacer, producir, crear. Componer era más que hacer contrapunto mediante el uso apropiado de consonancias y disonancias; era un arte de elaborar una obra completa que tuviera unidad y un diseño coherente —un comienzo, un desarrollo y un desenlace—, como Aristóteles observó en su *Poética* (pp. 2-3)

Sin embargo, esta concepción se ve matizada, hoy en día con la convivencia en el ámbito de la creación musical de compositores poéticos —entiéndase, de la esfera académica tradicional— y figuras provenientes de otros ámbitos del conocimiento, como el de la ingeniería del sonido. Ambas experiencias no tienen por qué oponerse. Pueden, incluso, converger; un ingeniero de sonido puede ser *compositor poético* y viceversa. Pero, en esta concordia profesional pueden atisbarse diferentes perspectivas relativas a la concepción de las obras que radican en los matices conceptuales existentes entre *eventos* y *discurso sonoros*.

Los *eventos sonoros* son entidades acústicas que se enlazan en una realidad temporal y programada. Un *discurso sonoro* se constituye de *eventos sonoros* que se suceden; sin embargo, los *eventos sonoros* de por sí, no constituyen un *discurso sonoro*.

Un *discurso sonoro* requiere que las realidades sonoras que lo conforman se hilen con una finalidad comunicacional. Y cuando hablamos de comunicación, no se establece que esta consista en trasladar una idea concreta —semántica o simbólica traducible en palabras, referencial o expresionista— a un receptor; pues, el sempiterno debate al respecto en la historia de la música deja bien claro que el ámbito de la significación musical es una realidad difícil de asir que ofrece una amplia gama de respuestas que no procede abordar aquí.

Con esto no se pretende abrir debates sobre intrusismos profesionales, ni establecer que un compositor deba hacer *discursos sonoros* porque sí, ni problematizar acerca de la valía de obras que están construidas por la suma de *eventos sonoros* sin más conexión que la generación (determinada o no, consciente o no) de sonidos; tampoco procede negarle la condición de compositores a quienes así se sientan, pues sería caer en contradicción con la imperante libertad axiomática y la democratización del arte que desde aquí también se defiende. Pero, es necesario, a partir de la pedagogía de la composición cuestionarse qué se quiere hacer, cómo decir y qué se quiere alcanzar en la música; no es lo mismo crear un ambiente sonoro, sonorizar un espectáculo o creación audiovisual, generar una experiencia sonora o performativa...

La búsqueda de un lenguaje autónomo. Metodologías esenciales en la investigación aplicada a la composición

No se puede negar que, en la búsqueda explorativa de los caminos técnicos enunciados al comienzo, ha habido un enriquecimiento exponencial de recursos sonoros y tímbricos; que han surgido procedimientos novedosos con ingeniosos modelos alternativos en la grafía musical; que ha habido debates interesantes sobre la estructuración de las obras con la aparición de las formas abiertas y de las músicas conceptuales; que la inclusión de la tecnología e ingeniería sonora han dotado de una nueva dimensión la composición; que se han ampliado los horizontes dialógicos entre la música y las otras artes; que han surgido avances organológicos... ¿Se puede ir más lejos?

Desde esta comunicación se apoya la potencialidad de una figura compositiva autónoma con un lenguaje cual “pájaro en eterno crecimiento” que dijese Messiaen (como se citó en Honolka *et al.*, 1974, p. 445); un compositor que se inquiere sobre horizontes que trascienden a la *téchne*, y que su investigación impregne todos los “espacios libres de decisión” (Ruiz Molina, 2021, p. 233). Es decir, un *compositor holístico* que aborde el desarrollo también de la cara intra-estético (el *cosmos neotos*, la psicología, lo trascendental, lo simbólico...) y que parta de:

La idea y la exploración. La *idea* se mueve en la frontera entre la imaginación y la potencialidad para ser concebida. Requiere por lo tanto de la *exploración*, que es la acción de investigar y buscar en los límites de lo conocido (Ruiz Molina, 2021, p. 233).

Esta etapa de crecimiento como creador autónomo demanda también un proceso de descubrimiento íntimo desde la introspección y la búsqueda de una filosofía de trabajo personal. Es decir, se trata de ahondar en el desarrollo de una estética individual con una visión holística de los elementos que constituyen o son generadores de nuestra propia música o mundo sonoro.

Por lo tanto, desde una perspectiva académica de la pedagogía compositiva, subyacen aquí los elementos metodológicos básicos para la investigación aplicada a la creación musical:

- Metodología introspectiva para el análisis de los procesos cognoscentes y el autoconocimiento en las dinámicas creadoras que justifican muchas de decisiones tomadas. Esta metodología ya ha sido apuntada para la creación artística en general (D'Argyll y Fernández, 2019).
- Metodología autoetnográfica (Blanco, 2012) para ser capaces de describir los procesos creativos recogiendo sistemáticamente nuestras disquisiciones y decisiones desde la autoconciencia de creadores y la compartición del conocimiento

Estas metodologías que convergen en la metodología cualitativa no están exentas de la implementación de herramientas y procesos concretos (análisis musical, experimentación, recogida de datos...).

Conclusiones

El objetivo de toda enseñanza es el crecimiento personal y la adquisición de las competencias necesarias. En el ámbito de la composición musical debemos procurar que nuestros alumnos alcancen un lenguaje propio sin complejos y sin el yugo de la comparación; sin la losa de que alguien le imponga qué es ser moderno o hacer música moderna.

La investigación como herramienta amplía el horizonte de expectativas que parten únicamente de la repetición de fórmulas establecidas por el profesor y la de la propia intuición del alumno.

Obvia subrayar que la intuición y el juego en la exploración no deben cercenarse; al contrario, deben potenciarse. Pero, si queremos fomentar una progresión autónoma en el lenguaje musical de nuestros alumnos, debemos incentivarles a que sus obras nazcan del conocimiento de los fenómenos en forma de *episteme* y no únicamente de la *doxa* (Vives, 1961).

Finalmente, se comienza a llenar un vacío referido a la necesidad académica de abordar y desarrollar las metodologías de la investigación —método científico— aplicables al ámbito de la pedagogía en la composición musical, implementables en el desarrollo también de trabajos finales de estudio que puedan ser objeto de compartición del conocimiento para y por la comunidad educativo-compositiva y musical en general.

Referencias

- Barroso Fernández, O. (2009). El fundamento en Zubiri. Aportaciones de su filosofía al debate antropológico entre relativismo y universalismo. *Revista Internacional de Filosofía*, 48, 117-135. Recuperado de: <https://revistas.um.es/daimon/article/view/119601>
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19). Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632012000200004
- D'Argyll, P., Fernández, D. (2015-16). La introspección en la convergencia del arte y la neurociencia. *Revista Bellas Artes*, 13, 235-242. Recuperado de: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6443>
- Honolka, K., Richter, L., Nettel, P., Stäblein, B., Reinhard, K., Engel, H. (1974). *Historia de la música*. Edaf.
- Mullally, R. (1998). Johannes de Grocheo's 'Musica Vulgaris'. *Music & Letters*, 79(1), 1-26. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/855271>
- Nieto, V. (2012). El arte de frontera en la música de Julio Estrada. *Anales Del Instituto De Investigaciones Estéticas*, 24(81), 123-13. DOI: <https://doi.org/10.22201/iiie.18703062e.2002.81.2124>
- Palisca, C. V. (2007). Traducción de *Musica Poetica* de Joachim Burmeister. Recuperado de: <http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/19352/2/Traducción%20de%20Musica%20poetica.pdf>
- Ruiz Molina, D. (2019). El sincretismo evolutivo y su aplicación en la composición del "Miserere mei a 8 coros e instrumentos" para la catedral de Córdoba. *AV Notas*, 8, 108-131. Recuperado de: <http://publicaciones.csmjaen.es/index.php/pruebas/article/view/259>
- Ruiz Molina, D. (2021). Conciencia, contenido y patrimonio estéticos en la praxis compositiva actual. En I. M. Monreal Guerrero y D. Carabias Gallindo (Eds.), *I Congreso Internacional Intersección: arte, sociedad y tecnología en la innovación musical* (pp. 231-235). Procompal Publicaciones
- Vives, J. (1961). Episteme y doxa en la ética platónica. *CONVIVIUM*, 11, 99-135. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/Convivium/article/view/76216>

Introducing African Music in the Multicultural Music Classroom

Professor David O. Akombo

The University of the West Indies, Barbados, US

Abstract

This presentation addresses the introduction of multicultural music in the classroom using ethnomusiological perspectives are geared towards promoting global understanding in early and middle years of education. The presenter will use cultural music from Africa and the Caribbean to illustrate the social cultural role in understanding multicultural music in a fun and creative way. The presentation will involve singing, tapping, and light movement to reflect the cultural perspectives of the music practice of the African and Caribbean cultures. This presentation was inspired by the fact that African music is hitherto less understood much less included in the music curriculum. The inclusion of African and the Caribbean music into the music curriculum could help to narrow the gap between global cultures in the music repertoire and promote globalization in music education. The knowledge also informs music learners on the historical, and cultural symbolisms, as well as aesthetics of music education in non-Western cultures that can be shared with equal aesthetic appreciation, cross cultural, and multi-artistic discoveries.

Keywords: multicultural music; Kenya; Caribbean; ethnomusicology; culture.

Introducción a la música africana en el aula de música multicultural

Resumen

Esta presentación aborda la introducción de la música multicultural en el aula utilizando perspectivas etnomusicológicas orientadas a promover la comprensión global en la educación inicial y media. El presentador utilizará la música cultural de África y el Caribe para ilustrar el papel sociocultural en la comprensión de la música multicultural de una manera divertida y creativa. La presentación incluirá canto, tapping y movimientos ligeros para reflejar las perspectivas culturales de la práctica musical de las culturas africanas y caribeñas. Esta presentación se inspiró en el hecho de que, hasta ahora, la música africana es menos comprendida y mucho menos incluida en el plan de estudios de música. La inclusión de música africana y caribeña en el plan de estudios de música podría ayudar a reducir la brecha entre las culturas globales en el repertorio musical y promover la globalización en la educación musical. El conocimiento también informa a los estudiantes de música sobre los simbolismos históricos y culturales, así como la estética de la educación musical en culturas no occidentales que se pueden compartir con igual apreciación estética, descubrimientos interculturales y multiartísticos.

Palabras clave: música multicultural; Kenia; Caribe; etnomusicología; cultura.

A Healing Study of Architectural Decoration in Naturalistic Style -- Take Casa Batlló as an Example

Yang Lu

University of the Basque Country, Spain

Abstract

With the rapid development of society, the increase of work pressure and the acceleration of the pace of life, people are eager to live in places with healing power for physical and psychological healing. As a space to provide human beings with habitat and activities, architecture has put forward higher requirements. Taking Gaudí's classic naturalistic building Casa Batlló as an example, combined with literature investigation, image analysis and psychological analysis, this paper analyzes the healing study of naturalistic architecture and its decorative shapes in the built environment. The study found that: As a form of expression of art, architecture itself contains human emotional expression in the creative process, so that the viewer will trigger resonance in it, and then produce artistic healing effect; Naturalistic architecture and decoration can express the warm power of nature, so that the built environment has the same purification effect as nature, and has obvious healing effect; The proportion of naturalistic decoration in architectural design directly affects the healing effect of the built environment. The research further delves into the organic combination of environment, function, structure and other elements with decoration, interprets the enlightenment of architectural healing research represented by Gaudí's naturalistic architecture, guides us to pay attention to the inclusion of contemporary architectural design into the physical and psychological healing needs of people, and constantly thinks about how to better use the concept of art healing to create, appreciate and develop architectural design works. And extends to how architectural design generates new learning and thinking, reflecting on the relationship between healing research and society.

Keywords: Naturalistic architecture; Architectural decoration; Healing; Casa Batlló.

Un estudio curativo de la decoración arquitectónica en estilo naturalista: tome la Casa Batlló como ejemplo

Resumen

Con el rápido desarrollo de la sociedad, el aumento de la presión laboral y la aceleración del ritmo de vida, las personas están ansiosas por vivir en lugares con poder curativo para la curación física y psicológica. Como espacio para proporcionar hábitat y actividades al ser humano, la arquitectura ha planteado exigencias más altas. Tomando como ejemplo el clásico edificio naturalista Casa Batlló de Gaudí, combinado con investigación bibliográfica, análisis de imágenes y análisis psicológico, este artículo analiza el estudio curativo de la arquitectura naturalista y sus formas decorativas en el entorno construido. El estudio encontró que: Como una forma de expresión del arte, la arquitectura en sí misma contiene la expresión emocional humana en el proceso creativo, de modo que el espectador activará la resonancia en ella y luego producirá un efecto curativo artístico; La arquitectura y la decoración naturalistas pueden expresar el poder cálido de la naturaleza, de modo que el entorno construido tenga el mismo efecto de purificación que la naturaleza y tenga un efecto curativo evidente; La proporción de decoración naturalista en el diseño arquitectónico afecta directamente el efecto curativo del entorno construido. La investigación profundiza en la combinación orgánica del entorno, la función, la estructura y otros elementos con la decoración, interpreta la iluminación de la investigación arquitectónica curativa representada por la arquitectura naturalista de Gaudí nos guía a prestar atención a la inclusión del diseño arquitectónico contemporáneo en las necesidades de curación física y psicológica de las personas, y constantemente piensa en cómo utilizar mejor el concepto de arte curativo para crear, apreciar y desarrollar trabajos de diseño arquitectónico.

Palabras clave: Arquitectura naturalista; decoración arquitectónica; sanación; Casa Batlló.

Acknowledgments

First of all, I would like to thank my supervisors at the University of the Basque Country, Prof. Manterola Ispizua, Ismael and Prof. Juan Sádaba, who helped and guided me throughout my doctoral studies. I would also like to thank my classmate ZaoHua Yuan, who provided me with many resources in China on contemporary Chinese architectural design works. Last but not least, this long-term work would not have gone smoothly without the support of my family, especially JinZHao, who is dedicated to my family while I am busy with work, thank you for everything.

References

- Belogorovsky, V. (2009). Interview with Kengo Kuma's particle architecture. New York Times, New York. Quoted from Tao, CH. (2013). "Zen Essence of Nature": Analysis of Kengo Kuma's Architectural Works and Design Thought (*Master's Thesis, Hangzhou Normal University*). Retrieved from: <https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD201302&filename=1013182472.nh>
- Coulleri, A. (2021). *New Interior for Casa Batlló Stairs & Atrium*. Retrieved from: <https://www.archdaily.com/967908/new-interior-for-casa-batllo-stairs-and-atrium-kengo-kuma-and-associates>
- Design a smart Kai. (2021). *The new transformation of Casa Batlló*. Retrieved from: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1706939819256426137&wfr=spider&for=pc>
- Güell, X. (2005). *Antonio Gaudí. Liaoning Science and Technology Press, Shenyang*. Retrieved from: <http://item.kongfz.com/book/62053890.html>
- Kuma, K. (2010). *Natural architecture*. Shandong People's Publishing House, Shandong. Retrieved from: <https://book.kongfz.com/195259/4272752984/>
- Lascensio, P. (2004). *Dalí and Gaudí. Shaanxi Normal University Press, Xi'an, China*. Retrieved from: <https://book.kongfz.com/167096/3677324749/>
- Spanish ricegrain. (2018). *Casa Batlló: high-definition graphic interpretation | See Gaudí's most fantastic building*. Retrieved from: https://www.toutiao.com/article/6636302952753529352/?log_from=26bbd3738c8d7_1677803356739
- Tritt, A., Montes, C. (2003). *Gaudí. China Architecture and Architecture Press, Beijing*. Retrieved from: <http://item.kongfz.com/book/25251238.html>
- Thiébaud, P. (2005). *Gaudí: The Architect of Fantasy*. Shanghai People's Publishing House, Shanghai. Retrieved from: <https://book.kongfz.com/6515/1811543991/>
- Verne, J. (1961). *20,000 leagues under the sea*. China Youth Publishing House, Beijing. Retrieved from: <http://item.kongfz.com/book/54161855.html>
- Wang, B. (2011). *Lao Tzu Tao Te Ching Commentary*. Zhonghua Book Company, Shanghai. Retrieved from: <https://item.winxuan.com/1201795096>
- Xue, E. (2013). *Antoni Gaudí, Mies van der Rohe, Ludwig*. China Architecture and Architecture Press, Beijing. Retrieved from: <https://book.kongfz.com/191671/4373070129/>

CIVAE 2023 | May 24 -25, 2023
 5th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Yang Lu

A Healing Study of Architectural Decoration in Naturalistic Style

-- Take Casa Batlló as an Example

Research background: Under the rapid development of society, people desire psychological and physical healing places, and buildings have been put forward with higher requirements.

Research Method: Taking Gaudi's classic naturalistic building Casa Batlló as an example, combined with literature survey, image analysis and psychological analysis, this paper analyzes the healing properties of naturalistic architecture and its decorative shapes in the built environment.

Research conclusion: As a form of art expression, architecture itself contains human emotional expression in the creation process, so that the viewer will trigger resonance in it, and then produce artistic healing effect. Naturalistic architecture and decoration can express the warm power of nature, so that the built environment has the same purification effect as nature, and has obvious healing effect. The proportion of naturalistic decoration in architectural design directly affects the healing effect of the built environment.

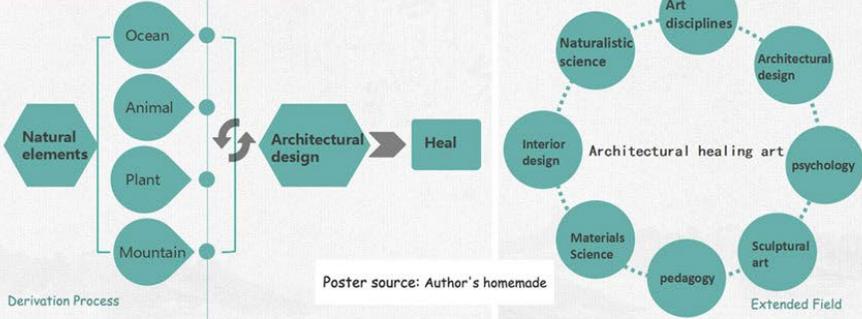
Cases: (1) The parties, small concerts, art exhibitions, etc. held by Casa Batlló feel the comprehensive healing of diversified art in the atmosphere of naturalistic style architecture, which greatly increases the healing effect; (2) Schools around the world support or organize student visits and learning, which has a profound effect on the learning of students of art disciplines and related majors, especially architectural design.

Extended value: Further deepen the organic combination of environment, function, structure and other elements and decoration, interpret the enlightenment of architectural healing research represented by Gaudi's naturalistic architecture, guide us to pay attention to the inclusion of contemporary architectural design into the physical and psychological healing needs of people, and constantly think about how to better use the concept of art therapy to create, appreciate and develop architectural design works.



- Headphones icon:** Naturalistic bionic modeling design plays a healing role in visual effects, weakening the sense of bondage in limited space and introducing infinite natural atmosphere.
- Stacked boxes icon:** The architectural fables based on myths and legends add mystery to architecture and heal people's psychology at the same time.
- Flag icon:** Transform the use function of the building into a museum for future generations to appreciate, learn and experience the healing properties of the building.
- Chair icon:** Taking architecture as the medium, holding parties, concerts, art exhibitions, etc., diversified artistic integration, and greater healing effect of architectural atmosphere.

Reflections: (1) What are the respective advantages of contemporary architectural design and naturalistic architecture? (2) Is the focus of the building to isolate the outdoor environment or to introduce the natural environment into the indoor atmosphere? (3) In the fast-paced state of life and high-pressure psychological state, what kind of buildings do people need to heal the body and mind? (4) How can people find beauty in existing architectural designs, rethink our living environment and state, and heal themselves?



Poster source: Author's homemade

Literature as a source of geographic information

Armando García Chiang

Universidad Autónoma Metropolitana, México

Abstract

The arts can be considered as a territorial expression, which responds to precepts that are inscribed both in the tradition of a regional geography and a cultural geography, although both have a different tradition, sometimes conflictive and even at some points seem irreconcilable. In this sense, to understand the territory, as a space of reason, emotion and as a creation, all arts are and can form an integral part of the process of geographical knowledge.

Keywords: geography, literature, thriller, landscape, territory.

La literatura como fuente de información geográfica

Resumen

Podemos hablar de las artes como una expresión territorial, que responde a preceptos que se inscriben tanto en la tradición de una geografía regional como de una geografía cultural, aunque ambas posean una tradición diferente, a veces conflictiva e incluso en algunos puntos pareciera que irreconcilables. En ese sentido, para comprender el territorio, como espacio de la razón, la emoción y como creación, todas las artes son y pueden formar parte integrante del proceso de conocimiento geográfico.

Palabras clave: geografía, literatura, novela policíaca, paisaje, territorio.

Introducción

El uso de las artes para analizar lo geográfico se inscribe en un proceso de cambios en el pensamiento geográfico que cobró fuerza en las últimas décadas del siglo XX. En él, debe destacarse la reconsideración del papel y la significancia del espacio en la teoría social y en los procesos sociales; el surgimiento sin precedentes de la investigación dedicada a la relación entre espacio y sociedad; el reingreso de la geografía humana a las corrientes principales de la ciencia social y la filosofía; la renovada apreciación de la diversidad y de la diferencia con una consecuente diversificación del trabajo teórico y empírico y un cuestionamiento de las relaciones entre conocimiento geográfico y acción social que dan lugar a una gran proliferación de tópicos de investigación (Dear, 2001). En ese contexto, la literatura puede ser considerada de gran utilidad para el geógrafo ya que es inherentemente evocativa, en el sentido de que despierta en el lector imágenes del mundo, imágenes que hubieran podido quedarse elusivas e intangibles en ausencia de su poder clarificador. Por lo tanto, los geógrafos deben beneficiarse de esta situación capturando el poder de la literatura y direccionándolo hacia un entendimiento profundo de los humanizados paisajes culturales de la tierra (Salter y Lloyd, 1989).

Tres aproximaciones metodológicas para utilizar la literatura como fuente de información geográfica

Desde la década de los setenta del siglo pasado es posible hablar de un crecimiento en la importancia de una “geografía literaria” inseparable de la evolución de las ciencias del hombre y de la sociedad, las cuales, se muestran mucho más atentas a la inscripción de los hechos humanos y sociales en el espacio (Collot, 2011).

Una primera aproximación a la literatura como fuente de información en el estudio de lo geográfico es la de Carles Carreras (1998, p.165) quien apunta que en ese dominio existen tres fases metodológicas: la primera se refiere a la lectura desprevenida pero apasionada de la obra; la segunda detalla la recolección de datos, mientras que la tercera, trata de realizar un análisis a partir de los datos extraídos de la obra.

La lectura desprevenida de la obra es la fase que la mayoría de los lectores de novela policiaca realiza, sin embargo, para los geógrafos la evocación de los paisajes descritos es una invitación a una lectura de mayor profundidad. En la segunda fase metodológica, los datos extraídos de la obra se pueden sistematizar en dos tipos: por un lado, en notas que pueden ser catalogadas por categorías de espacios (regiones, ciudades, lugares), tipos de personajes, cronológica o temáticamente; y por otro, en mapas clasificados por temas. Esta sistematización permite la posterior interrelación de eventos y sentimientos con lugares específicos. La tercera fase, que puede denominarse “cartografía del territorio de la obra”, permite hacer otra lectura, esta vez hecha por el geógrafo, quien a partir de la narrativa reconstruye la localización de los lugares y regiones, los itinerarios y la caracterización de los entornos representándolos en zonificaciones de uso, ocupación y atributos biofísicos.

En la novela realista, la cartografía producto de la obra, puede ser contrastada con la cartografía real, ya sea aquella que se guarda en los diferentes archivos de una región dada o bien en los actuales sistemas de información geográfica y con ello completar una imagen geográfica detallada. Esta información sistematizada permite que el investigador del espacio geográfico inicie un análisis donde debe identificar el papel de ese espacio en la obra, el cual, puede ser un simple escenario o bien un protagonista central de la misma.

Una segunda aproximación a la relación entre la literatura y lo geográfico, desarrollada por Augustin Berque (1988), consiste en analizar el paisaje, entendido como la dimensión cultural y sensible del medio geográfico, el cual representa una visión de un país que permite aprehenderlo como un conjunto. Desde esta perspectiva, el paisaje no es el país real, sino el país visto desde la perspectiva

de un sujeto, no pertenece a la realidad objetiva sino a una percepción irreductiblemente subjetiva, el paisaje no es un objeto sino una relación, una cierta relación entre una cultura y una naturaleza, una sociedad y su medio ambiente.

Abundando al respecto, Christopher L. Salter y William J. Lloyd (1989) proponen tres perspectivas para la utilización del paisaje en la literatura: a) un abordaje desde un enfoque humanístico, b) la utilización de las fortalezas del paisaje en la literatura y c) el significado literal del paisaje.

En el abordaje del paisaje desde un enfoque humanístico, el paisaje es lo que se encuentra entre los ojos de nuestra mente y nuestro horizonte al momento en que exploramos los espacios de nuestro mundo real y los mundos artificiales que encontramos en el arte. En la utilización de sus fortalezas del paisaje, los autores de literatura creativa no están sujetos a una disciplina que los obligue a darle sentido a la confusión que representa el paisaje, empero, tienen que destilar detalles esenciales y significados en el mundo que los rodea. En esa tarea los autores son libres de reflejar aquellos fragmentos del paisaje cotidiano y de la experiencia del paisaje que consideren necesarios para la efectividad de su historia. Si su relato es altamente simbólico o alegórico, el escritor tendrá nula o escasa necesidad del paisaje como lo conciben los geógrafos, por el contrario, si lo que buscan es un realismo extremo, entonces deben sobrepasar las capacidades de descripción de los geógrafos más dotados. La tercera perspectiva tiene dos formas de ser elaborada, en la primera de ellas, los autores son respetados por su adecuada reproducción de un paisaje objetivo en el que se incluyen las relaciones entre el hombre y la tierra. Por el contrario, en la segunda forma, los autores son reconocidos por su visión sensitiva de las cualidades humanas subjetivas del paisaje.

Una tercera aproximación al estudio de la relación entre lo geográfico y la literatura es la de Michel Collot (2011) quien propone que una mejor integración de la dimensión espacial en los estudios literarios debe tener tres niveles distintos pero complementarios. El primero es el de una geografía de la literatura o geografía literaria que estudiaría el contexto espacial en el cual son escritas las obras y que las situaría en un plano geográfico, pero, también histórico, social y cultural. El segundo nivel sería el de una geocrítica que analizaría la representación del espacio en los textos mismos y que se situaría sobre todo en el plano de lo imaginario y de la temática. El tercer nivel sería el de una geopoética que examinaría las relaciones entre el espacio y las formas y géneros literarios, pudiendo desembocar en una poiética, es decir en una teoría de la creación literaria.

La novela policiaca, definición y antecedentes

La novela policiaca es una literatura realista que fue considerada durante un largo período como una literatura de segunda clase. En ella, existe una relación primaria con el territorio y el paisaje que surge del uso de la cartografía como producto de la obra a través de la cual se puede completar una imagen geográfica detallada, al mismo tiempo que puede identificarse el papel del espacio geográfico en la obra, el cual, puede representar desde un simple escenario donde actúan los personajes o bien ser el protagonista central de la misma.

Estableciendo este precedente, conviene adentrarse en el análisis mismo de la novela policial, donde, un primer punto a subrayar es la variedad de términos utilizados para definirla: polar, thriller, o novela negra, los cuales, ilustran que se trata de un género que no puede aprehenderse fácilmente. Una definición práctica es la que lo identifica como una narración cuyo hilo conductor es la investigación de un hecho criminal, independientemente de su método, objetivo o resultado. La investigación es el elemento estructurador de todo relato policial, aunque su importancia puede variar en función de los objetivos de la misma narración.

En cuanto a sus antecedentes históricos, puede decirse que la novela policiaca surge en 1841, cuando Edgar Allen Poe escribe las primeras historias policiales directamente inspiradas de hechos criminales. Más de dos décadas después y en un marco espacial completamente diferente, Emile Gaboriau publicó en 1863, la primera novela cuyo relato se impregna aún del fondo melodramático de las obras literarias del Siglo XIX su título es *L'Affaire Lerouge*. Sin embargo, es catorce años después, en 1887 que Arthur Conan Doyle publica un Estudio en escarlata, creando con Sherlock Holmes, la primera figura científica de detective y estableciendo la primera manifestación del género policíaco: la novela clásica de detectives, la cual, se centra en la resolución del enigma dejando de lado el retrato psicológico y social.

Treinta años más tarde, la aparición de la novela negra da un vuelco a esta situación, situando en primer plano el retrato crítico de la sociedad y la introspección psicológica, relegando el misterio a un segundo plano (Roas, 2005). Esta evolución se acelera a partir de los años setenta, cuando se produce en Europa una singular renovación del género gracias, que debe mucho a escritores como Manuel Vázquez Montalbán, quienes además de la resolución de un crimen, presentan una visión amplia del territorio donde acontecen sus tramas. Cuatro décadas después, el panorama literario de la novela negra de Europa es el más fecundo del planeta, y este género funciona como un nuevo elemento de identidad cultural continental. Asimismo, la novela policiaca europea, en general, y la novela negra en particular, se erigen en herramientas críticas que pueden servir para comprender las evoluciones sociales (García Chiang, 2004).

A manera de conclusión

En todos los tipos de novela policiaca, el papel del espacio geográfico en la obra puede presentar cualquiera de una gama de roles que van desde el ser un simple escenario, hasta el rol protagónico de la misma, en ese sentido, el territorio puede ser expresado a través de la descripción de paisajes que tengan sentido o bien que sean confusos, siempre y cuando destilen detalles esenciales y significados en el mundo que los rodea. Para ello, los autores reflejan aquellos fragmentos del paisaje cotidiano y de la experiencia del paisaje que consideren necesarios para la efectividad de su historia, por lo tanto puede decirse que en el caso de que el relato sea altamente simbólico o alegórico, el escritor tendrá nula o escasa necesidad del paisaje tal como lo conciben los geógrafos, por el contrario, si lo que buscan es un realismo extremo, entonces deben sobrepasar las capacidades de descripción de los geógrafos más dotados.

Referencias

- Berque, A. (1998). *Être humains sur la terre*. Gallimard/Le débat, Paris.
- Carreras, C. (1988). El uso de los textos literarios en geografía. En B.A. García (coordinadora), *Métodos y técnicas cualitativas en geografía social*. Editorial Oikos-Tau. Barcelona.
- Collot, M. (2001). The Postmodern Turn. En C. Minca (Ed.), *Postmodern Geography: Theory and Praxis*. Blackwell Publisher Ltd., Oxford (pp. 10-24).
- García Chiang, A. (2004). Ciudad y novela policiaca. *Revista Ciudades*, 72, Vida urbana y narrativas literarias, pp. 22-28.
- Roas, D. (2005). ¿Por qué leemos (todavía) novelas policíacas? *Quimera*, 259-260. En línea: http://esquimal.ucoz.com/publicidad/literatura/por_que_leemos_todavia_novelas_policiacas/1-1-0-33 (Consultado el 26/11/2022).
- Salter, Ch. L., Lloyd, W. J. (1989). Landscape in Literature. *Ressource Papers for College Geography*, 76(3), Washington D.C., Association of American Geographers.
- Westphal, B. (2007). *La Géocritique*. Réel, fiction, espace, Paris, Minuit.

Entangling Art Conservation and its Education with Quantum Physics: Implications and Possibilities

Scott Joseph Peck, PhD.

Museum of Biblical Art, National Center for Jewish Art, Dallas, TX, USA

Nadine Kalin, PhD.

University of North Texas, Denton, TX, USA

Abstract

Art conservation involves the care and preservation of artwork. While art conservation curriculum attempts to formally educate students of art conservation in preparation to join the profession. Pulling on decades of art conservation experience, this paper proposes significant amendments to how both processes are conceived and practiced. We contend that the current field of art conservation fails to appreciate, explain, or speculate on the shared transformations, traumas, knowledges, intensities or affects activated between both humans and non-humans through preservation processes. Art conservation needs to offer new ways to think with what is happening in conservation—to the art objects and the human beings involved. Fresh insights have been inspired from the field of physics. Within this paper we highlight the implications entanglement, a term describing the literal intertwining of meaning and matter, holds for both art conservation and its curriculum. In harnessing quantum mechanic's concept of entanglement to art conservation, the non-human art object and human are interwoven together, materially altering and modifying together. This new materialist perspective, brings art conservation into the world of applied physics, defined as a bridge between physics and related scientific disciplines. Conservation practice and curriculum as forms of applied physics speculatively extends the field.

Keywords: Art Conservation, Curriculum, Quantum Physics, Entanglement, New Materialism.

Entrelazando la Conservación del Arte y su Educación con la Física Cuántica: Implicaciones y Posibilidades

Resumen

La conservación del arte implica el cuidado y la preservación de las obras de arte. Mientras que el plan de estudios de conservación de arte intenta educar formalmente a los estudiantes de conservación de arte en preparación para unirse a la profesión. Basándose en décadas de experiencia en conservación de arte, este artículo propone cambios significativos en la forma en que se conciben y practican ambos procesos. Sostenemos que el campo actual de la conservación del arte no logra apreciar, explicar o especular sobre las transformaciones, traumas, conocimientos, intensidades o afectos compartidos activados entre humanos y no humanos a través de los procesos de preservación. La conservación del arte necesita ofrecer nuevas formas de pensar con lo que está sucediendo en la conservación, para los objetos de arte y los seres humanos involucrados. Se han inspirado ideas frescas en el campo de la física. Dentro de este artículo, destacamos las implicaciones que tiene el enredo, un término que describe el entrelazamiento literal de significado y materia, tanto para la conservación del arte como para su plan de estudios. Al aprovechar el concepto de entrelazamiento de la mecánica cuántica para la conservación del arte, el objeto de arte no humano y el ser humano se entrelazan, alterando y modificando materialmente juntos. Esta nueva perspectiva materialista acerca la conservación del arte al mundo de la física aplicada, definida como un puente entre la física y las disciplinas científicas afines. La práctica de la conservación y el plan de estudios como formas de física aplicada amplían especulativamente el campo.

Palabras clave: Conservación del Arte, Plan de Estudios, Física Cuántica, Entrelazamiento, Nuevo Materialismo.

Conservator refers to a human being entrusted with the care of art objects or that performs art conservation. Various implied ideas and nuances exist with the use of the term conservation within the field of conservation today (Appelbaum, 2018). One practice associated with conservation is prevention. Art objects are vulnerable as they age, and they naturally degrade and deteriorate causing the need for preventative action. The decomposition and damage to art is due to the scientific law of entropy, which holds that all organized matter is moving from a place of order towards disorder. Therefore, information or meaning is potentially being lost in artwork on an ongoing basis.

Art conservation may rightly be defined as managing the alterations in artwork affected by the agents of deterioration or damage. Conservation involves a human intermediary practicing preventative measures, that can slow the natural aging and other deterioration processes. Inevitably, conservation acknowledges that all artwork will eventually cease to exist in its current material form, and conservation's purpose is to prevent or slow down the ultimate physical material demise of the art object (Conti, 2007). Damage from catastrophes and accidents make up other ways in which the art conservator stands as an intermediary, offering restoration and salvation for the artwork.

Over the passing of time, mutual atrophy, and shared trauma experienced between both humans and art objects, the authors of this paper have been compelled to rethink and rework art conservation and its education beyond a human-centric process of art conservator acting upon an artwork. Turning to concepts associated with applied physics has enabled a more interdisciplinary approach to art conservation theory and its learning that expands current limits of thinking and doing in the field.

Art conservation education is human biased as evidenced in its reliance on a human savor to heal in a unilinear process without appreciation of the intertwined relationships between the nonhuman and human. This limited perspective stands in the way of advancements in art conservation curriculum and practice. For example, conservators do not treat the art object as an equal in any way, the nonhuman is subservient to the human, as the human is the only life in this equation and the art object is incapable of knowing or acting. Speculative realism is a concept that states that reality exists outside of human experience (Harman, 2010). In other words, the art object has its own life and existence that must be respected, appreciated and valued not only for what we might know from the hard sciences, but also for what is yet to be known about the materials that make up any art object. Speculative realism demands care for the art object because the nonhuman art object has its own life and existence worthy of such care and a thinking with beyond our current knowledge limits.

Thinking with the notion that human being and the nonhuman art object being have their own lives and knowledges invites new questions for art conservation and its education. What relations might be occurring between these two beings? What if knowledge was passing between the two beings? How does this impact art conservation education and curriculum theory?

Artwork that is being conserved acts upon the art conservator that is doing the conservation work. For example, upon encountering and performing conservation upon an ancient shattered ceramic vase, the art conservator can potentially experience shared trauma with that damaged nonhuman artwork. The priceless vase from the Ming Dynasty is before the art conservator and natural human physiological responses occur such as anxiety, fear and grief. This results in actual physiological changes in a human being including an increase in heart rate, rapid breathing, panic responses, higher blood pressure and altered brain cell activities initiating what might be identified as feelings of terror and horror. On the other hand, during the restorative processes of conserving that priceless object the human conservator can partake in the shared healing of the priceless artwork, resulting in lower blood pressure, controlled breath, stress relief and changes in brain cell activities resulting in feelings of joy, pleasure and ecstasy. How is this happening and what else might be taking place between these two beings that is currently unfathomable beyond our human knowledge? Might thinking art conservation and its education with another discipline further extend art conservation beyond its current moorings?

The concept of *entanglement* from quantum physics offers further light on what might be occurring between human art conservator and the nonhuman art object. Entanglement refers to a phenomenon where atomic and subatomic particles are related and connected together regardless of the space between these particles (Wheeler & Zurek, 1983). Karen Barad (2007) states that entanglement is the involvement or relations amongst the human and nonhuman, where meaning and matter are intertwined. Rethinking the human conservator and the nonhuman art object being conserved through entanglements reconceives of this coupling of beings as tangled and interwoven together.

What processes are at work between beings in art conservation? From physics we learn that the materials of which the artwork and the human body are composed have *agency* or a capacity to act and produce affect (Bennett, 2010). Affects are body to body transferences. For example, a marble sculpture damaged by a flood can be considered regarding such agency. While human beings potentially experience feelings such as grief and increased blood pressure upon encountering the damaged artwork, conservators may also breathe in mold spores while in the presence of such damaged works that modify the functioning of their human lungs. The damaged sculpture's surface molecules change and are reorganized via conservation treatments including placing the sculpture in a freezer to stop the mold's growth. The conservator applies solvents to the sculpture that kill the mold cells embedded in the stone, changing the patina or coloring. Affects are taking place on the atomic and subatomic levels (Coole & Frost, 2010) as the human body responds to surface changes in the art object as well as reactions to changes in temperatures.

These entanglements where the nonhuman art object and human conservator are not merely interacting but *intra-acting*, which means that the human conservator and nonhuman art object alter each other on the deepest levels, atomically and subatomically (Barad, 2007). This isn't the simple, unidirectional human to art object intervention the field of art conservation has clung to since its inception as a field of practice. Instead, there are a number of processes taking place in a multitude of directions amongst materials in ongoing relations many of which are pre-cognitive or as-yet-unknown to us as mere humans. Figures 1 and 2 demonstrate evidence of nonhuman being and human being entanglement, displaying affects on the atomic and subatomic levels, continuing for five centuries and into the future.



Figure 1. Peck, S. (2021). Evidence of nonhuman being and human being entanglement, displaying affects on the atomic and subatomic levels, continuing for five centuries and into the future: Example 1 Nuremberg Chronicles leaf 1493 [Digital photograph]. Courtesy of the author.

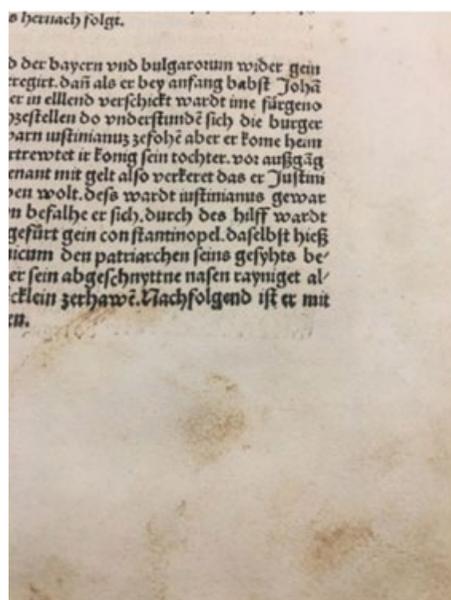


Figure 2. Peck, S. (2021). Evidence of nonhuman being and human being entanglement, displaying affects on the atomic and subatomic levels, continuing for five centuries and into the future: Example 2 Nuremberg Chronicles leaf 1493 [Digital photograph]. Courtesy of the author.

The affects and changes occurring within the human/nonhuman conservation relationship involve materials, and conservation itself is very materially oriented, demonstrated in art conservation treatment activities that are a part of curriculum, such as using chemical solvents for cleaning a painting or applying adhesives to reassemble a cracked glass artwork (Berger & Russell, 2007). This paper proposes a materials-based or new materialist perspective (Bolt & Barrett, 2007; Coole & Froste, 2010) of art conservation and education that acknowledges and speculates on “having-the-other-in-one’s-skin” (Barad, 2007, p. 392) towards dissolving binary divisions between human and nonhuman through interdisciplinary innovations (Dolphijn & van der Tuin, 2012).

Tracking art conservation processes as intra-activity between conservation treatments, humans, and art object materials enlivens these undertakings as beings made up of materials that themselves have agency with the ability to cause specific affects (Bennett, 2010). The vitality and dynamism of nonhuman materials and material entities are commonly observed in the conservation process. An example can be found when a hurricane strikes an art museum. Water damage is extreme in hurricane tragedies with water transforming the molecular structure of the art objects. Paintings exposed to this kind of damage indicate intra-activity and intra-agency where water alters the canvas with plant cells, absorbing the water molecules. The wet surfaces of the canvas breed mold and mildew that further changes the molecular structure of the painting. This instance gives insights into how powerful nonhuman materials are related to material agency and intra-activities beyond art conservator interventions.

Art conservation curriculum may access quantum physics concepts of entanglement, intra-activity and intra-agency through narrativized speculation. For example, students can speculate on how conserving the art object is also conserving themselves. A common conservation task is cleaning an oil painting with distilled water, using q-tips. The q-tip is dipped into the water and the conservator lightly applies pressure to the canvas in circular patterns, removing any dirt or grime, as shown in Figure 3. The student can use these repetitive actions to think and consider how their own body is entangling and intra-acting with the oil painting that they are cleaning, as displayed in Figure 4. Narratives could include how the repetitive mindful strokes of cleaning are a meditative series of actions like prayers or other forms of devotion resulting in shared healing with the art object being restored and cleaned.



Figure 3. Peck, S. (2021). Human being intra-acting to give voice to living nonhuman objects and materials through learning about conservation [Digital photograph]. Courtesy of the author.



Figure 4. Peck, S. (2019). Humans respectfully intra-acting with nonhuman materials while paying attention to the materials that make up their own human bodies [Digital photograph]. Courtesy of the author.

Students could consider an object that is traumatized over five centuries such as the damaged Nuremberg Chronicle pages in Figures 1 and 2. Speculations can be made by the students in considering how their lives have imprinted upon art objects and vice versa. From seeing the fingerprints on the artwork of people dead for centuries, they may guess how they could leave traces of themselves and their humanity upon the art object. This could include their own breath and how it might change the molecular make-up of the object centuries later. Or they might sneeze, cough or speak where their spittle lands upon the art work, potentially changing it forever. Students could wonder about how the damaged object might imprint on their own body if they are grieved or even amused by centuries old fingerprint damage. Narrativized speculations such as these actualize conservator/art object entanglement and intra-agency.

The inclusion of human and nonhuman object narrative documentation and storytelling could be essential to reforming art conservation education away from being so human oriented in approach. Speculating on the hidden narratives of human/nonhuman entangled lives requires that art conservation curriculum be re-visioned as never finished, finite or fixed knowledge. Art conservation is uniquely positioned to think with material phenomena such as art object in that most training involves extensive time with objects. Interdisciplinary art conservation education embraces a material curriculum that keeps what is already known about nonhuman materials and lives in tension with what is yet to be discovered.

The materiality of the practice of thinking with objects could transform art conservation into a more reflective and affective undertaking through embracing the 'what ifs' of our relations with the nonhuman. In fact, art conservation may provide a compelling way to reach across all disciplines to teach about how human/nonhuman entangled and intra-active care. Responsibility and ethical accountability to art objects are potentially enhanced from holistic relationships with the nonhuman through and interdisciplinary art conservation education utilizing concepts from quantum physics. Perhaps through a new quantum-based attention towards nonhuman objects and their material a more balanced curriculum featuring mutual co-conservative human/nonhuman relationships might evolve.

Conclusions

Quantum applications of entanglement, intra-activity and intra-agency are realized as interdisciplinary approaches, marrying physics and art conservation. Applying intra-agency and intra-actions from the world of physics (Barad, 2012), quantum mechanics hypothetically reconsiders and re-practices art conservation along with its curriculum, away from human-centeredness and towards a new materialist position embracing speculative realism, respecting the existence of both the human and nonhuman, along with the materials that make up those entities. By incorporating curricular applications from quantum arenas (Barad, 1995), conservation's perspective on practice is transformed into a relationship where the preservation, treatment and restoration processes turn into mutual nonhuman/human intra-activities of entanglement.

References

- Appelbaum, B. (2018). *Preserve, protect, and defend: A practical guide to the care of collections*. Barbara Appelbaum Books.
- Barad, K. (1995). A feminist approach to teaching quantum physics. In S. V. Rosser (Ed.), *Teaching the majority: Breaking the gender barrier in science, mathematics and engineering* (pp. 43-75). Teachers College.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University.
- Barad, K. (2012). Interview with Karan Barad. In R. Dolphijn & I. Van der Tuin (Eds.), *New materialism: Interviews and cartographies* (pp. 48-71). Open Humanities.
- Barrett, E., Bolt, B. (Eds.). (2012). *Carnal knowledge: Towards a "new materialism" through the arts*. I. B. Taurus.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Duke University.
- Berger, G., Russell, W. (2007). *Conservation of paintings: Research and innovations*. Archetype Books.
- Conti, A. (2007). *History of restoration and conservation of works of art* (H. Glanville. Trans.). Routledge.
- Coole, D., Frost, S. (Eds.). (2010a). *New materialisms: Ontology, agency and politics*. Duke University.
- Dolphijn, R., van der Tuin, I. (2012). *New materialism: Interviews & cartographies*. University of Michigan.
- Harman, G. (2010) *Towards speculative realism: Essays and lectures*. Zero Books.
- Wheeler, J. A., Zurek, W. H. (Eds.). (1983). *Quantum theory and measurement*. Princeton University.

Three approaches to the psychological gesture of Michael Chekhov

Mariano Gracia Rubio

Real Escuela Superior de Arte Dramático, España

Abstract

An approach to the practice of Michael Chekhov's psychological gesture through the approaches of three masters: Joanna Merlin, Lenard Petit and Sinéad Rushe. Joanna Merlin proposes ten basic gestures: open / close / push / pull / lift / embrace / penetrate / smash / tear / wring. She understands the psychological gesture as the physicalization of the will: «We are moving through the play with our will» [MICHA 2007]. Lenard Petit starts from Stanislavski's concept of objective, and makes it evolve to the concept of physical action, so that the actor abandons the mental approach to dramatic action and starts embodying it from the pelvis. Using the child who is still unaware of verbal language as a model, Petit finds that action can be reduced to six opposed archetypal statements, which include all other possibilities through the application of qualities: I want / I reject; I give / I take; I hold my ground / I yield, «[...] because the intellect is left out of the effort.» [Little 2010, p.48]. Petit reformulates Steiner's concepts such as vital energy in the life-body. And she personalizes her application of biomechanics with the artistic frame, which shapes movement, and with the sweet spot, the muscular imprint left by effort. Sinéad Rushe takes up the initial Chekhovian approach to create the «Psychological Gesture» from the «Archetype Gesture» of the character, without forgetting the «Archetypal Gesture» of specific actions.

Keywords: psychological gesture, Michael Chekhov, physical action.

Tres acercamientos al *gesto psicológico* de Michael Chéjov.

Resumen

Un acercamiento a la práctica del gesto psicológico de Michael Chekhov a través de los planteamientos de tres maestros: Joanna Merlin, Lenard Petit y Sinéad Rushe. Joanna Merlin propone diez gestos básicos: *open / close / push / pull / lift / embrace / penetrate / smash / tear / wring*. Entiende el gesto psicológico como la fisicalización de la voluntad: «We are moving through the play with our will» [MICHA 2007]. Lenard Petit parte del concepto de *objetivo* de Stanislavski, y lo hace evolucionar al concepto de acción física, de modo que el actor abandone la aproximación mental a la acción dramática y pase a encarnarla desde la pelvis. Tomando como modelo al niño que aún desconoce el lenguaje verbal, Petit encuentra que la acción se puede reducir a seis *manifestaciones arquetípicas (archetypal statements)* contrapuestas, que incluyen todas las demás posibilidades mediante la aplicación de *cualidades: I want / I reject; I give / I take; I hold my ground / I yield*, «[...] because the intellect is left out of the effort.» [Petit 2010, p.48]. Petit reformula conceptos de Steiner como la energía vital en *the life-body*. Y personaliza su aplicación de la biomecánica con *the artistic frame*, que da *forma* al movimiento y con *the sweet spot*, la huella muscular que deja el esfuerzo. Sinéad Rushe retoma el planteamiento inicial chejoviano para crear el «Gesto Psicológico» desde el «Gesto del Arquetipo» del personaje, sin olvidar el «Gesto arquetípico» de acciones específicas.

Palabras clave: gesto psicológico, Michael Chekhov, acción física.

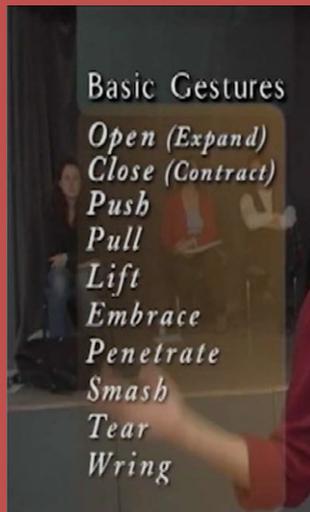
Referencias

- Merlin, J. (2016). *La audición. Una guía pensada para el actor*. Madrid: Fundamentos.
- Michael Chekhov Association (MICHA) (2007). *Master Classes in the Michael Chekhov Technique*, [DVD]. New York: Routledge.
- Petit, L. (2010). *The Michael Chekhov Handbook for the actor*, London and New York, Routledge.
- Rushe, S. (2019). *Michael Chekhov's Acting Technique. A Practitioner's Guide*. London and New York: Methuen Drama.

Tres acercamientos al gesto psicológico de Michael Chéjov.

El concepto de acción física, como herramienta para acceder indirectamente a la vida interna del actor desde su experiencia externa, comienza con las investigaciones de Stanislavski, y pretende dar respuesta a las dificultades sobrevenidas por elementos técnicos psicológicos como la memoria emocional, en la búsqueda de un comportamiento actoral orgánico.

JOANNA MERLIN (2001)
Auditioning. An actor-friendly guide



LENARD PETIT (2010)
The Michael Chekhov Handbook for the actor

Manifestaciones arquetípicas de la Acción

Archetypal Statements of Action

I WANT Quiero	I REJECT Rechazo
I GIVE Doy	I TAKE Cojo
I HOLD MY GROUND Resisto	I YIELD Me rindo

“Uno no tiene que convencerse a sí mismo de nada, a uno no se le pide que analice algo, porque el intelecto está excluido del **esfuerzo**.”

El **gesto interno** [*inner gesture*] es la chispa del fuego de la vida en escena.” (p. 48).

SINÉAD RUSHE (2019)
Michael Chekhov's Acting Technique

Gesto arquetípico
Archetypal gesture
Gesto Psicológico
Psychological gesture
Gesto del Arquetipo
Gesture of the archetype

Mediante la acción física se desplaza la organicidad de lo psicológico a lo físico.

La imagen del gesto psicológico se encarna en el cuerpo para conseguir **fiscalizar** el ámbito espiritual del personaje, por el esfuerzo vinculado a la acción física.

Multimedia education strategies for developing historical painting skills: grounds and underdrawings in the Spanish golden age

Silvia García Fernández-Villa

Faculty of Fine Arts, Complutense University, Madrid, Spain

Abstract

Developing skills related to the knowledge and use of the historical pictorial practice is particularly complex since many of these practices are currently in disuse, being replaced using new materials and painting procedures. This work includes developing and applying new educational strategies that, based on the use of multimedia resources and knowledge of old documentation sources (such as recipes and descriptions contained in ancient treatises), facilitate the acquisition of these skills. For this, a multimedia didactic resource has been developed on the execution of 16th-17th centuries paintings by making replicas and their multimedia recording, in this case, focused on the phases of preparation of supports, grounds, primers, and preparatory drawings. Thanks to the involvement of students and the team of teaching and research staff, this transversal educational resource has been developed that allows remote training and reinforcement of face-to-face training, also obtaining a sample of ancient painting materials (now in disuse) used in the execution of the replicas (primers, brushes, feathers, oiled papers, stencils, punches, containers, among others) according to the descriptions of the ancient documentary sources. Finally, the development of this project has optimized the interpretation of confusing or incomplete information contained in painting treatises.

Keywords: Multimedia learning, painting, techniques, grounds, underdrawings.

Estrategias educativas multimedia para la adquisición de competencias en la práctica pictórica: preparaciones y dibujos en el siglo de oro de la pintura española

Resumen

El desarrollo de competencias relativas al conocimiento y uso de la práctica pictórica histórica tiene una especial complejidad, ya que muchas de dichas prácticas en la actualidad se encuentran en desuso, al haberse sustituido por el empleo de nuevos materiales y modos de pintar. Este trabajo recoge el desarrollo y la aplicación de nuevas estrategias educativas que, basadas en el empleo de recursos multimedia y en el conocimiento de antiguas fuentes de documentación (como las recetas y descripciones recogidas en los antiguos tratados) facilitan la adquisición de dichas competencias. Para ello, se ha desarrollado un recurso didáctico multimedia sobre el proceso de ejecución de las pinturas durante los siglos XVI-XVII mediante la realización réplicas y su registro audiovisual, en este caso centrado en las fases de preparación de soportes, aparejos e imprimaciones y las metodologías de ejecución de los dibujos preparatorios. Gracias a la implicación de estudiantes y el equipo de personal docente e investigador, se ha desarrollado este recurso educativo transversal que permite la formación no presencial y el refuerzo de la presencial, obteniendo además un muestrario de materiales pictóricos (ya en desuso) empleados en la ejecución de las réplicas ya en desuso (imprimaderas, pinceles, plumas, papeles aceitados, estarcidos, punzones, recipientes, entre otros) conforme a las descripciones de las antiguas fuentes documentales. Finalmente, el desarrollo de este proyecto ha optimizado la interpretación de informaciones confusas o incompletas contenidas en los tratados de la pintura.

Palabras clave: Educación multimedia, pintura, técnicas, preparaciones, dibujos preparatorios

Introduction

There are several intermediate stages through which a painting passes before being finished, and all of them disappear under the final image. This fact causes a certain lack of knowledge about the intermediate stages through which these paintings must have passed centuries ago during their realization process. This point is even more pronounced in works from the 16th-17th centuries, when the use of colored preparations became popular, which required a creative process of light on dark, a methodology rarely used today. This use of colored grounds or specific drawing procedures (stencils, incise tracings) disappeared centuries ago. However, some ancient documentary sources describe these processes as they should have been carried out.

The project was born to develop a multimedia didactic resource on the execution process of these paintings by making replicas and their multimedia recording, evidencing the pictorial techniques and the intermediate stages of the creative process, which stay hidden under the final image after its completion. In addition, this project also aims to optimize the teaching-learning process and update educational resources according to the behavioral habits of the new student generations.

An interdisciplinary team

For the project's development, there has been an interdisciplinary research team of staff and students from the Faculty of Fine Arts of the Complutense University of Madrid, belonging to the Department of Painting and Conservation-Restoration. The group, of a total of 9 members, comprises heritage conservation and materials science professors, technicians, and students. These last were graduated Conservation students and in Art History, all from Complutense University.

Methodology

The methodological development has been approached from a multifocal perspective, focused on the following elements:

- Study of the ancient documentary sources (pictorial treatises, inventories, texts of the time, historical dictionaries, among others) corresponding to the painting practice of the 16th and 17th centuries in Spain
- Search and research in databases and online catalogs of museums of images on the ancient pictorial practice, including paintings, engravings, and other original graphic documents (illustrations in historical records, for example.)
- Practical methodology: Obtaining and preparing the previous pictorial materials and execution of replicas of paintings from the 16th-17th centuries (Table 1).

Table 1. Mock-ups prepared in the project

Grounds	Primers	Underdrawings
1. Gacha and sanding with pumice stone	5. Almagra and linseed oil	8. Stenciled drawing
2. Gypsum ground (stucco) and rabbit skin glue (cola de guantes)	6. Albayalde, azarcón and <i>charbon black</i>	9. Incised tracing
3. Sifted ashes and rabbit skin glue (cola de guantes)	7. Seville mud (Barro de Sevilla), albayalde and linseed oil	10. Printed carmine tracing
4. Cold rabbit skin glue applied with painting knife		11. Scaled grid

- Recording and editing the multimedia material and creation of didactic videos, interspersing in the execution of the replicas of the images of the ancient pictorial practice and the original texts (Francisco Pacheco, Palomino, Manuscrito de Santiago)

Conclusions

Thanks to the development of this educational project, an interesting collection of painting materials used in the 16th-17th centuries have been developed (including primers, brushes, feathers, oiled paper, stencils, punches, and containers, among others), all of them used in the execution of the mock-ups. These materials have been prepared according to the descriptions of the ancient documentary sources (Figure 1). This sample collection was based on the compilation of images of the pictorial practice of the time contained in paintings, as well as other information from the period from painters' inventories and other primary documentary sources. These images have contributed to interpreting the texts and have been incorporated visually into the educational resource, achieving its best contextualization.



Figure 1. Sample collection of ancient painting materials obtained according to historical recipes (left) Example of a frame of the incised underdrawing video, with oiled tracing paper and albayalde (right)

The reproduction of the ancient processes of priming and underdrawing (Figure 2) has contributed to a better interpretation of confusing information contained in the old treatises through the comparative study of the procedures described in them and the results obtained in the replicas. In particular, the properties observed in the preparations applied with a cold knife, the *gacha*, or the primers with red *almagras*, Esquivias earth, and other clays have been particularly interesting. In the same way, replicating old drawing procedures has allowed us to verify the properties of inalterability of the lines made, for example, using tracings with incised lines or stencils.



Figure 2. Video on the procedure with tracing on oiled paper and stenciled with lead white (left) Underdrawing procedure with carmine (right)

Finally, the use of new educational strategies such as this multimedia tool is particularly beneficial for promoting student involvement and interest. In the same way, it is a transversal educational resource that supports the remote training of students in various subjects and has enabled the acquisition of skills in students of the Degree in Conservation and Restoration of Cultural Heritage (UCM).

Acknowledgments

Innovative Teaching Project 27/2019-20 (field Arts and Humanities) funded by the Complutense University of Madrid. The author also thanks Miguel Lahuerta, Aurora Galisteo, Nidia Aliseda, and Lucía López for contributing to the multimedia recording. Participants also like to acknowledge the Innova Prize UCM for the best innovative educational project of Art and Humanities (2019-20)

References

- Bruquetas, R. (1998). Reglas para Pintar. Un manuscrito anónimo del siglo XVI. *Revista PH* (24). DOI: <https://doi.org/10.33349/1998.24.685>
- Cennini, C., Brunello, F., Brunello, F., Magagnato, L., Olmeda Latorre, F., Magagnato, L., Olmeda Latorre, F. (2010). *El libro del arte* (Ser. Fuentes de arte, 5). Akal.
- Pacheco, F., Yarza Luaces, J., Yarza Luaces Joaquín, Universidad Autónoma de Barcelona (1989). *El arte de la pintura de francisco pacheco: estudio de sus fuentes teóricas e iconográficas y edición crítica* (dissertation). Universitat Autònoma de Barcelona. Diccionario de Autoridades - Tomo IV (1734)
- Palomino de Castro y Velasco, A., García Infanzón, J., García Infanzón, J., Laso, F., Laso, F., Guerra, F. (1724). *El museo pictórico y escala óptica* (Vol. Tomo segundo, practica de la pintura, en que se trata de el modo de pintar à el olio, temple y fresco ... /). por la viuda de Juan Garcia Infanzon.
- Turquet de Mayerne Théodore, Faidutti, M., Faidutti, M., Versini, C., Versini, C. (196AD). *Le manuscrit de turquet de mayerne* (1620-1646?). Audin Imprimeurs.

Germanizing: what matters is that students learn

Lía de Luxán Hernández

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Abstract

The action of “germanizing”, adapted from the word “alemanear” (De Luxán Hernández, 2021a), describes a teaching method based on Plato’s Maieutic and educational innovation techniques. The latter would include flipped classroom, thinking-based learning, collaborative work, peer assessment, metacognitive storytelling (De Luxán Hernández, 2020, 2021b), to-be-translated-dictations, flipped kahoot or Microsoft teams. The goal of these innovative educational practices is to ensure efficient knowledge transfer and to ignite passion for learning (De Luxán Hernández, Martín Kohlmorgen and Díaz Mendoza, 2021). The focus is to put onto the students, also known as the “germanized”, who are in charge of building their own knowledge. The teaching staff, following Heraclitian’s words and Orteguian premise “I am I and my circumstances”, will create an academic and informative movie. The “germanizer” (aka the teacher) will be the director, and students will assume the role of scriptwriters and actors of their own learning journey. As described on the poster, an applied example of the “germanizing” methodology is the use of a metacognitive story to explain German definite article declension. The house of the “Definite Articles family” is represented. Their three members: a father, a mother and a son, change their look depending on the floor they are on (De Luxán Hernández, 2020). This illustrates the use of conceptual metaphors to teach abstract grammatical concepts (Lakoff & Johnson, 1980).

Keywords: German, Teaching, Learning.

Alemanear: lo importante es que el estudiante aprenda

Resumen

Mediante el vocablo “alemanear” (De Luxán Hernández, 2021a) se hace referencia a métodos de enseñanza motivadores, en los que el alemaneador (el profesorado), haga uso de la mayéutica platónica y de las técnicas de innovación educativa tales como el aula invertida, el aprendizaje basado en el pensamiento, el trabajo colaborativo, la evaluación entre iguales, el cuento metacognitivo (De Luxán Hernández, 2020a y 2021b), el dictado interpretativo, el kahoot invertido o teams, es decir, medios creativos, para que el estudiante verdaderamente aprenda, y con pasión (De Luxán Hernández, Martín Kohlmorgen y Díaz Mendoza, 2021). Conformando el estudiantado el grupo de los alemaneados: son los protagonistas de la enseñanza, los constructores del conocimiento. El cuerpo docente, en reflejo del cambio heraclitiano y de la premisa orteguiana “yo soy yo y mis circunstancias” creará una película académico-divulgativa. El alemaneador será el director. Lo alemaneados, los guionistas y actores de su propio aprendizaje. La declinación del determinante artículo determinado en forma de cuento metacognitivo, como se refleja en el póster, es un ejemplo de enseñanza motivadora de conceptos gramaticales abstractos en el que se hace uso de la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson, 1980). Podemos observar una casa de cuatro plantas de la familia Determinantes Artículos Determinados, compuesta por un papá, una mamá y un hijo, que van mudando de forma, en función del piso en el que se encuentren (De Luxán Hernández, 2020).

Palabras clave: alemán, enseñanza, aprendizaje.

Referencias

- De Luxán Hernández, L. (2020). Presentación de la estrategia “El Cuento Metacognitivo”. Análisis de un ejemplo relativo a la gramática alemana. En REDINE (Red de Investigación e Innovación Educativa), *Conference proceedings. CIVINEDU 2020. 4th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation* (pp. 358-359). Adaya Press
- De Luxán Hernández, L. (2021a). ¡Alemaneemostoelrato! En A.I. Allueva Pinilla y J.L. Alejandro Marco (Coord.), *Actas del Congreso Internacional Virtual USATIC (Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC) 2021* (p. 136). Servicio de publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- De Luxán Hernández, L. (2021b). El cuento metacognitivo, vom Kinde aus y Platón en el aula de la deutsche Sprache. En S. Sevilla Vallejo (Ed.), *Teaching and learning in the 21st century: towards a convergence between technology and pedagogy* (pp. 80-90). Adaya Press.
- De Luxán Hernández, L., Martín Kohlmorgen, S., Díaz Mendoza, A.I. (2021). Alemaneamos lengua y cultura en un entorno híbrido de enseñanza-aprendizaje. En A. Guarro Pallás, M. Area Morería, J. Marreo Acosta y J.J. Sosa Alonso (Coord.), *Libro de actas XI CIDU Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria: La transformación digital de la universidad* (pp.1.782-1.784). Universidad de La Laguna.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980) *Methaphors we live by*. Chicago, U.S.: University of Chicago.

CIVAE 2023 | May 24 -25, 2023
5th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Lía de Luxán Hernández
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España
ULPGC
Universidad de
Las Palmas de
Gran Canaria

ALEMANEAR

LO IMPORTANTE ES QUE EL ESTUDIANTE APRENDA

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA Y FLEXIBLE

¡disfrutar del alemán!
¡apasionarse del alemán!

¿QUÉ? ¿PARA QUÉ?

Alemaneador

Alemaneados

creatividad CAMBIO protagonistas

MAYÉUTICA Constructores del conocimiento

PREGUNTAS ADECUADAS PELÍCULA ACADÉMICA-DIVULGATIVA

Yo soy yo y mis circunstancias – Ortega y Gasset

TRADICIÓN INNOVADA

Aula invertida
Flipped-classroom (FC) Jonathan Bergmann y Aaron Sams (2008)
Aprenizaje basado en el pensamiento
Thinking-Based Learning (TBL) – Schwartz (2008) (profesores de química del Woodland Park High School, Colorado)

“[...] instruction at home frees class time for learning” (Tucker, B., 2012:82)

Trabajo colaborativo
Carácter social del aprendizaje.
Responsabilidad grupal.
Interdependencia positiva.

Evaluación entre iguales
Peer assesment

Evaluación orientada al aprendizaje

CUENTO METACOGNITIVO
Proceso – grupos evalúan a compañeros (a otros grupos)
UNIDIRECCIONAL Y RECÍPROCA

Narración de ficción con el objetivo de transmitir conocimiento especializado de manera amena

DECLINACIÓN DEL DETERMINANTE ARTÍCULO DETERMINADO
De forma deductiva– pistas lanzadas por el profesor (juegos y cuentos)
Participación activa de toda la clase
Creación progresiva tabla de la declinación

CASO	MASCULINO	FEMENINO	NEUTRO	PLURAL
NOMINATIVO (SUJETO, ATRIBUTO)	DER	DIE	DAS	DIE
ACUSATIVO (CD, CCL EN MOV., DETRÁS DE X PREP.)	DEN	DIE	DAS	DIE
DATIVO (CI, CCL ESTÁTICO, DETRÁS DE X PREP.)	DEM	DER (TRAVESTIZACIÓN)	DEM	DEN (SE COPIA DE LO ÚNICO ORIGINAL DEL ACUSATIVO) + N AL SUSTANTIVO
GENITIVO (CN, DETRÁS DE X PREP.)	DES + S AL SUSTANTIVO	DER (TRAVESTIZACIÓN)	DES + S AL SUSTANTIVO	DER (TRAVESTIZACIÓN)

DICTADO INTERPRETATIVO ¡disfrutar del alemán!
¡apasionarse del alemán!

“The content to be learned and the skilled thinking required to engage with that content need cultivation by teachers and students”.
(Smart-Mostard, K., 2014: 51)

KAHOOT INVERTIDO + TEAMS Kahoot!

Dar sentido a cuestiones más memorísticas.

Ejemplos didáctico-artísticos en un grupo de 3 años de Educación Infantil

Vicente Monleón

Universitat de València, España

Resumen

La educación artística contribuye al desarrollo integral de la persona ya que la capacita para comunicarse a través de medios y de formas diferentes a la eminentemente lingüística (música, danza, arte dramático, expresión corporal, artes plásticas, etc.). En esta pedagogía del arte y para esta aportación didáctica se recogen las propuestas plásticas trabajadas en una clase del primer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil (3 años A) del sistema educativo público de la GVA (Generalitat Valenciana). Concretamente, del CEIP L'Almassil de Mislata (València, España). Con esta contribución se ponen en valor las prácticas y experiencias estéticas implementadas y que contribuyen a la maduración del grupo del alumnado de una manera vivencial, experimental y libre en la mayoría de casos. De todas las técnicas implementadas se destacan las presentadas en murales para ambientar el espacio en base a los momentos del curso escolar atravesados (estaciones, festividades y celebraciones).

Palabras clave: educación artística, Educación Infantil, plástica, pintura mural, experiencia estética.

Didactic-artistic examples in a group of 3 years of Early Childhood Education

Abstract

Art education contributes to the integral development of the person since it enables him/her to communicate through means and different ways from the eminently linguistic (music, dance, dramatic art, corporal expression, plastic arts, etc.). In this pedagogy of art and for this didactic contribution they are collected the plastic proposals worked in a class of the first level of the second cycle of Early Childhood Education (3 years A) of the public education system of the GVA (Generalitat Valenciana). Specifically, from the CEIP L'Almassil de Mislata (Valencia, Spain). With this contribution, the practices and aesthetic experiences implemented and that contributed to the maturation of the group of students in an experiential, experimental and free way in most cases are valued. Of all the techniques implemented, those presented in murals stand out to set the space based on the moments of the school year crossed (seasons, festivities and celebrations).

Keywords: art education, Early Childhood Education, plastic, mural painting, aesthetic experience.

Introducción

De acuerdo con el marco normativo y educativo a nivel nacional se recoge que la Educación Infantil tiene el objetivo de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social, cognitivo y artístico del alumnado; es decir, a su evolución integral. De hecho, se pone en valor que 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); es la primera en la que se recoge el concepto de arte como una de las finalidades y/o metas a alcanzar en el tramo de escolarización comentado.

Recomiendo a todo el mundo el disfrute de las artes, y desde luego que se deleite con la experiencia indescriptible que supone practicar cualquier dominio artístico. Más allá de la pericia o el control de una técnica o un instrumento, se trata de valorar los beneficios que siempre reporta el contacto con las artes. [...] Gozar de la experiencia artística supone mucho más de lo que se ha entendido tradicionalmente por consumo cultural. Por eso considero tan importante que nos empoderemos de la experiencia artística, porque es algo que se amolda a nuestras necesidades e intereses, y es algo que nos ayuda a compartir con los demás los propios conocimientos del mundo. (Huerta, 2020, 17-18)

La expresión plástica es una forma de representación y comunicación, en la que se utilizan diferentes técnicas y materiales plásticos que van a favorecer y enriquecer el proceso creador de quienes son menores. Por ello, se trata de un aspecto de vital importancia para el profesorado de la etapa de Educación Infantil. Algunos de sus beneficios para el alumnado son (Huerta, 2019; Huerta y Alonso-Sanz, 2017):

- Facilita la comunicación con el resto y con su entorno.
- Interpreta la realidad en la que se vive a través de sus realizaciones.
- Favorece el desarrollo de su imaginación y creatividad.
- Desarrolla otras capacidades (motora, cognitiva, afectiva y social) así como su personalidad.

No consiste en obtener una obra de arte si no en expresar emociones y sentimientos. Por tanto, es importante respetar la espontaneidad y la naturalidad del colectivo infantil, ya que tiene la capacidad de expresarse plásticamente. Para ello, además de motivarles, hay que ayudarles a que adquieran la confianza necesaria para que se expresen; dotándoles de los materiales y técnicas necesarias que les permitan manipular y experimentar durante el proceso creativo y alcanzando la experiencia estética. “[...] la experiencia estética y lúdica. Esta permite flexibilizar el currículum desde una mirada divergente, reconociendo la importancia que la educación y el entorno estético pueden tener en la eficacia y calidad de los procesos educativos” (Callejón y Yanes, 2012, p. 148).

Tal y como recoge Monleón (2020 y 2021) el arte es un elemento indispensable que debe estar presente en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje; así como también en diferentes tramos, niveles y modalidades educativas. El arte se entiende como un medio a través del cual se convierten en accesibles los saberes perseguidos y el conocimiento se pone al servicio de la ciudadanía.

Ubicación curricular y normativa de la propuesta “Arte en la clase de 3 años”

La ubicación curricular de la propuesta “Arte en la clase de 3 años” parte del marco legal educativo a nivel nacional de la LOMLOE y LOE (citadas anteriormente); así como también del REAL DECRETO 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Esta se concreta a nivel autonómico en el contexto de la Comunitat Valenciana con el DECRETO 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil.

Tabla 1. Ubicación curricular la propuesta didáctico-plástica “Arte en la clase de 3 años”

PROPUESTA DIDÁCTICA “Arte en la clase de 3 años” / Ubicación curricular	
Objetivos Generales de Etapa	g) Comunicar y representar la realidad a través de los diferentes lenguajes y formas de expresión.
Área	III Comunicación y representación de la realidad
Bloque de saberes	A. Descubrimiento de los lenguajes
Saberes básicos (segundo ciclo)	11. Intención expresiva y el deseo de comunicarse a partir de las producciones artísticas. 12. Aproximación a los códigos de representación gráfica: dibujo, imágenes, símbolos, signos y números en diferentes apoyos. Usos sociales de la comunicación.
Competencias clave	Competencia emprendedora Competencia personal, social y de aprender a aprender Competencia en conciencia y expresión cultural
Competencias específicas	CE 1. Explorar y utilizar materiales, técnicas, instrumentos y códigos de los diferentes lenguajes, y ajustar el uso a las características de las situaciones cotidianas de comunicación.
Criterios de evaluación (segundo ciclo)	3. Elaborar creaciones sencillas en cualquier de los lenguajes (plásticas, musicales, dramáticas, corporales...) y participar activamente en el trabajo en grupo cuando haga falta.

Aproximación a los materiales, recursos y técnicas plásticas de forma libre

Finalizado el periodo de acogida del alumnado de la clase de 3 años, tal y como se regula en el DECRETO 100/2022, de 29 de julio (citado anteriormente) y en la RESOLUCIÓN de 5 de julio de 2022, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Infantil de segundo ciclo y Educación Primaria durante el curso 2022-2023; se imparten propuestas didácticas más concretas.

La primera de estas se centra en aproximar al alumnado a los diferentes materiales y técnicas de expresión para que a través de láminas diarias se familiaricen con los siguientes recursos: lápices, ceras duras, ceras blandas, tizas y rotuladores (prensión y agarre), plastilina (modelado), témpera (la estampación de la mano y utilización del pincel) y punzón (picado). De hecho, la manipulación libre de los materiales debe ser el primer acercamiento del alumnado a los recursos facilitados, tal y como menciona Moreno (2013) en su publicación.



Figura 1. Vicente Monleón (2022). Aproximación a los materiales plásticos (tizas, témperas y ceras blandas) y a las técnicas (dibujado, estampación y garabateo) de forma libre

Creación dirigida

Paralelamente al proceso de experimentación libre, y una vez son conocidos algunos de estos materiales y técnicas, se procede a una creación plástica dirigida para conmemorar la celebración del día 9 de octubre (como fiesta de la Comunidad Valenciana).

Para eliminar el componente bélico de la festividad y discriminatorio con respecto a la diversidad cultural (García *et al.*, 2012), se prepara la celebración de la misma a través de la creación de un producto plástico que exalta la gastronomía del territorio "la paella valenciana". Para ello, se sigue el siguiente proceso: estampación de pintura amarilla con el dedo (simulación de granos de arroz), enganche de pegatinas de color verde (simulación de verduras) y utilización del pincel y pintura marrón (simulación de la carne).



Figura 2. Vicente Monleón (2022). Creación plástica dirigida "paella" como producto final de la celebración del día 9 de Octubre

Pintura mural

A lo largo del curso escolar, se presentan propuestas artístico-plásticas para la ambientación de los espacios escolares (aula, pasillos y centro educativo) en base a la temática trabajada y al momento contextual atravesado. Todo ello, a través de la técnica de la pintura mural (Lifante, 2013). De esta manera se pone en valor la importancia de la ambientación del espacio en Educación Infantil (García y Casal, 2014); superando el mero proceso tradicional de la decoración.

Por un lado, se destacan los procedimientos más guiados en los que al alumnado se le ofrece unas consignas clave para la ejecución de la tarea. Para el mural de primavera deben de estampar con esponjas unas zonas acotadas para rellenar el tronco del árbol, los tallos de las flores y el césped; así como también, deben pintar diferentes insectos a través de la utilización de témperas aguadas. En Navidad ocurre de manera similar, ya que se les indica que estampen sus manos bañadas en pintura verde de diferentes tonalidades para simular las ramas del abeto.



Figura 3. Vicente Monleón (2022-2023). Pintura mural dirigida (Navidad y primavera)

Por otro lado, se comparten propuestas intermedias en las que se ofrece un soporte dibujado para que el alumnado coloree en base a diferentes materiales. Esta situación se desarrolla con el mural de carnaval, en el que aparecen una serie de figuras y letras repasadas en negro para rellenar de color.



Figura 4. Vicente Monleón (2023). Mural de Carnaval como propuesta de mural intermedio entre la libertad de expresión y la guía artística

Finalmente, se comparten propuestas totalmente libres en las que el grupo de menores dispone de iniciativa personal y de emprendimiento para confeccionar los murales de fallas (inclusión de elementos básicos de la festividad como son: el fuego, los castillos artificiales, la “mascletà”, petardos, etc.) y del invierno (a través de la utilización de un recursos de elaboración propia: fusión de diferentes ceras en una sola tras calentarlas a altas temperaturas “pasteles de colores”).



Figura 5. Vicente Monleón (2023). Propuesta libre en los murales de Fallas e invierno

Con todo, también tienen cabida los murales en los que se hace uso de recursos y técnicas informáticas enmarcadas en el Plan Digital de Centro (PDC) de acuerdo con la RESOLUCIÓN de 5 de julio de 2022 (citada anteriormente). Para el mural de otoño y de Navidad se toman fotografías del alumnado adoptando diferentes posturas. Tras ello, se realizan foto-montajes a través de CANVA para añadirles elementos como el gorro de Papá Noel, hojas secas en las manos, una estrella dorada, etc.

Conclusiones

Tras el desarrollo e implementación de dichas propuestas didácticas en una clase de 3 años de Educación Infantil (curso 2022-2023) se concluye:

- Poniendo en valor la importancia de ofrecer al alumnado una primera aproximación libre, vivencial, experimentada, de creatividad, de emprendimiento y creativa con respecto a los materiales, técnicas y procedimientos artístico-plásticos.
- Tras ello, se considera como sumamente significativo alternar procedimientos y propuestas didácticas en las que se combine la libertad con el seguimiento de una guía y/o modelo. De esta manera, se le ofrece al alumnado la oportunidad de crear y de vivir experiencias estéticas desde una doble vertiente.

Agradecimientos

Agradezco a mi familia directa (papá y mamá) el apoyo emocional y económico ofrecido durante el curso 2021-2022; gracias a ello obtengo un gran éxito en mi proceso concurso de oposición al cuerpo de maestros/as de la Educación Infantil para la GVA y actualmente soy funcionario de carrera definitivo en dicho ámbito. Debido a ello, ahora tengo la oportunidad de implementar y compartir propuestas como la presentada en este encuentro científico; contribuyendo así a ampliar el conocimiento comunitario en materia de educación artística.

Referencias

- Callejón, M.D., Yanes, V. (2012). Creación de entornos de aprendizaje en infantil: experiencia estética y juego. *Escuela Abierta*, 15, 145-161.
- García, M.B.P., Casal, C.V. (2014). Salón del Libro Infantil y Juvenil de Pontevedra: estrategias para la creación de una ambientación artística, educativa, lúdica y participativa. *Matéria Prima*, 2(4), 209-220.
- García, R. et al. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Los Libros de la Catarata.
- Huerta, R., Alonso-Sanz, A. (2017). *Nous entorns d'aprenentatge per a les arts i la cultura*. Tirant Humanidades.
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. Editorial UOC.
- Huerta, R. (2020). *Arte, género y diseño en educación digital*. Tirant Humanidades.
- Lifante, Y. (2013). El Arte como experiencia docente creativa en tres niveles educativos. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 20, 7-18.
- Monleón, V. (2020). Elementos artísticos en talleres de inglés y memoria con personas adultas. *Afluir Revista de Investigación y Creación Artística, Monográfico Extraordinario II*, 181-201.
- Monleón, V. (2021). Recuerdos compartidos. Una propuesta de arte para un taller de memoria. *Revista Didasc@lía: Didáctica y Educación*, 12(2), 119-132.
- Moreno, F.M. (2013). La manipulación de los materiales como recurso didáctico en educación infantil. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19(Núm. Especial marzo), 329-337.

Referencias legislativas

- 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).
- REAL DECRETO 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- DECRETO 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil.
- RESOLUCIÓN de 5 de julio de 2022, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Infantil de segundo ciclo y Educación Primaria durante el curso 2022-2023; se comienza a impartir propuestas didácticas más concretas.

Identity traces, an investigation of the urban place and the configuration of identities

Carlos Torrado

Programa APEX, Universidad de la República, Uruguay

Abstract

“Identity Traces” is an interdisciplinary, participatory and multimodal artistic project that has proposed to develop exchange processes. Each group (adolescents and youth) follows its own trajectory in action and, at the same time, integrated with the rest of the participating people, to create spaces in which we allow ourselves to be “dyed” by perspectives that come from different contexts and experiences. Spaces that allow the construction of stories and new readings of territorial realities and identities, and that contribute to discovering “traces” of identities that are not “crystallized” in the past and that allow the influence of the emerging. A series of installations or multimodal performative actions of three urban spaces felt as significant in the territorial environment from the perspective of “mobile” identities has been proposed. It starts from some premises: the use of the “cow” icon, the idea of what “one is not” and “letting oneself be dyed”. The repetition, the dyeing with inks, the transparency, the seeing through and its fragmentation take shape in the intervention. To this idea was added the choice of concept-objects that symbolize the relationship and identification of adolescents and youth with their community/territory. We work with different contemporary works and artists who explore repetition and everyday objects such as Warhol, Halley, Campano, Camnitzer and Tiscornia, the Lichtenstein comic, etc. The encounter with the urban place began to take on another dimension, it proposes, challenges, exchanges, we inhabit it attentive to its sounds, its wind, its presences, to be able to see and experience it more closely, to let ourselves be colored. The presence of abandoned buildings from the meat industry and the “Memorial of the Disappeared” during the civic-military dictatorship, began to propose a new way of seeing our proposal, a look that we could not ignore, but rather accept it and let ourselves resignify, affect.

Keywords: identity, intervention, adolescence, territory.

Huellas identitarias, una indagación del lugar urbano y la configuración de identidades

Resumen

“Huellas Identitarias” es un proyecto artístico interdisciplinario, participativo y multimodal que se ha propuesto desarrollar procesos de intercambio. Cada colectivo (adolescencias y juventudes) recorre en la acción una trayectoria propia y a la vez integrada al resto de las personas participantes, para habilitar espacios en los que nos dejemos “teñir” por miradas que parten de contextos y vivencias diferentes. Espacios que permitan la construcción de relatos y lecturas nuevas de las realidades e identidades territoriales, y que contribuyan a descubrir “huellas” de identidades que no queden “cristalizadas” en el pasado y que posibiliten la influencia de lo emergente. Se ha propuesto una serie de instalaciones o acciones performativas multimodales de tres espacios urbanos sentidos como significativos en el entorno territorial desde la perspectiva de identidades “móviles”. E parte de algunas premisas: la utilización del ícono “vaca”, la idea de lo que “no se es” y el “dejarse teñir”. La repetición, el teñido con tintas, la transparencia, el ver a través y su fragmentación toman cuerpo en la intervención. A esta idea se fue sumando la elección de los objetos-concepto que simbolizan la relación e identificación de adolescencias y juventudes con su comunidad/territorio. Se trabaja con diferentes obras contemporáneas y artistas que exploran en la repetición y el objeto cotidiano como Warhol, Halley, Campano, Camnitzer y Tiscornia, el cómic de Lichtenstein, etcétera. El encuentro con el lugar urbano comenzó a tomar otra dimensión, nos propone, interpela, intercambia, lo habitamos atentos a sus sonidos, su viento, sus presencias, para poder ver y vivirlo más de cerca, dejamos teñir. La presencia de edificios abandonados de la industria de la carne y el “Memorial de los Desaparecidos” durante la dictadura cívico-militar, comenzaron a proponer una nueva forma de ver nuestra propuesta, una mirada que no podíamos ignorar, sino aceptarla y dejarnos resignificar, afectar.

Palabras clave: identidad, intervención, adolescencias, territorio.

Agradecimientos

Al grupo de adolescencias ApexAndo del Programa APEX.

Referencias

- Augé, M. (1992). *Los “no lugares”. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. España: Gedisa.
- Barthes, R. (setiembre, 1964). *Semántica del objeto*. En Fundación Cini, en Venecia, dentro del marco de un coloquio acerca de “El arte y la cultura en la civilización contemporánea”. Publicado en el volumen *Arte e Cultura nella civiltà contemporanea*, preparado por Piero Nardi. Sansoni, Florencia.
- Bauman, Z. (2010). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y currículum, una base para decir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- Elizalde, L. (2013). Estética de la repetición. *Estudios 104, volumen (XI)*, 172-183. Morelos: Facultad de Artes-UAEM.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. México: FCE.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas*. Barcelona: Laertes.

CIVAE 2023 | May 24 -25, 2023
 5th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Carlos Torrado Lois
 Universidad de la República, Uruguay



Huellas identitarias, una indagación del lugar urbano y la configuración de identidades



Introducción:

El proyecto **"Huellas identitarias"** busca indagar la relación entre los procesos de significación del lugar urbano y la construcción simbólica de los objetos en la configuración de identidad(es) desde la mirada de diferentes grupos de personas y contextos comunitarios del Cerro de Montevideo, Uruguay. Hablamos de "indagar" y no de investigar en el sentido de la búsqueda de "huellas" o "pistas" que nos permitan comprender de qué forma el "lugar urbano" de identificación y la construcción simbólica de objetos, crean sentimiento y sentido de pertenencia. Partimos de la idea del "espacio urbano" como el lugar público, el lugar de convivencia, de experiencias y saberes. Un lugar de cercanía. Lugar, de intercambio y de afección. Lugar que se diversifica, que contribuye al enriquecimiento en los procesos de socialización y en el reconocimiento de la(s) singularidad(es). El lugar de la "huella colectiva". Ante una realidad, en la que la "identidad colectiva" se ve o se percibe fracturada o fragmentada, o al menos en permanente dinamismo y donde los patrimonios inmateriales y materiales vinculados a la construcción de identidad se ven teñidos por nuevas significaciones: ¿Cómo son percibidos los lugares urbanos para los diferentes colectivos? ¿Cómo influyen los significados culturales propios de las "nuevas generaciones", nuevos vecinos o recientes inmigrantes, sus valores y creencias en la construcción de identidad(es) a partir de los bagajes culturales emergentes? ¿Podemos considerar a "lo emergente" como productor de nuevos significados en relación a la construcción de

"La memoria de una ciudad no existe tanto en los monumentos que previó el urbanista, sino en "las marcas que hacemos y hacen ciudad". De este modo, la memoria urbana es "una marcación colectiva" y "así concebida, la ciudad tiene otra manera de ser vivida". Pablo Szustwark.



Contexto:

El Programa APEX de la Universidad de la República, de Uruguay, tiene como finalidad contribuir a la mejora de la calidad de vida de la población desde una metodología basada en las nociones de participación social, multisectorialidad (Universidad, Escuelas primarias y secundarias, Primera Infancia, Promotores-as Comunitarios-as, etc.) e interdisciplinariedad (Artes, Psicología, Medicina, Comunicación, Educación Física, etc.) desde una perspectiva integral de las funciones universitarias: enseñanza, investigación y extensión. Si bien el Programa APEX es un proyecto interdisciplinario con énfasis en salud, lo es desde una concepción integral y positiva. La Educación Artística es un sostén para el desarrollo de intensos procesos de construcción colectiva de ciudadanía para los diferentes equipos de trabajo interdisciplinarios. El Cerro de Montevideo comenzó a poblarse a comienzos siglo XIX con la llegada de diferentes colectivos de inmigrantes (españoles, italianos, yugoslavos, armenios, polacos, lituanos) que eligieron el Cerro como lugar de residencia dando al barrio el nombre de "Villa Cosmópolis", haciendo referencia a la heterogeneidad y la multiculturalidad. Trabajadores-as de la Industria de la carne e inmigrantes que han contribuido en los procesos de construcción de identidad de un barrio y un país que fue considerado la "Suiza de América" como símbolo de bienestar, calidad de vida, desarrollo y diversidad cultural.



Objetivos:

- Desarrollar un Proyecto Artístico con un fuerte componente participativo que permita dar lugar a las "vozes", sentires y percepciones de diferentes colectivos (adolescentes, personas adultas mayores y trabajadores-as)
- Indagar la relación entre los procesos de significación del lugar urbano y la construcción simbólica de los objetos en la configuración de identidad(es) desde la mirada de la población participante.
- Habilitar espacios de intercambio, encuentro y convivencia entre los diferentes colectivos participantes.

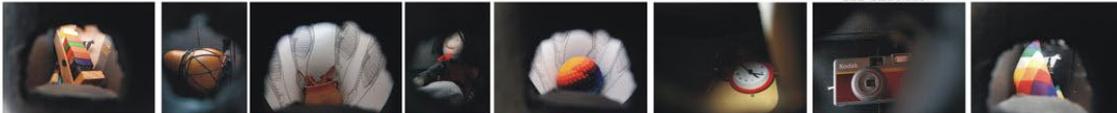
Características:

"Huellas identitarias" es un proyecto artístico interdisciplinario, participativo y multimodal con el que nos hemos propuesto desarrollar procesos de intercambio intergeneracional. Cada colectivo (adolescentes, personas adultas mayores y trabajadores-as) recorre en la acción una trayectoria propia y a la vez integrada al resto de los participantes, para habilitar espacios en los que nos dejemos "teñir" por miradas que parten de contextos y vivencias diferentes. Espacios que no sólo permitan la construcción de relatos y lecturas nuevas de la(s) realidad(es) e identidad(es) barrial(es), sino que contribuyan a descubrir "huellas" de identidad(es) que no queden "congeladas" en el pasado y que posibiliten la influencia de lo emergente. Proponemos la intervención con instalaciones o acciones performativas multimodales, de tres espacios urbanos sentidos como significativos en el entorno barrial desde la perspectiva de identidades "móviles". Se utiliza la imagen de la "vacca" como icono, una representación gráfica esquemática. A partir de estas definiciones: la utilización del "no se es" y la idea de dejarse "teñir", se comienza a "jugar" con la imagen desde su repetición, el teñido con tintas, la imagen en transparencia, el ver a través y su fragmentación. A esta idea se fue sumando la elección de los objetos-concepto que simbolizan la relación e identificación de adolescentes con su comunidad. Se trabaja con diferentes obras contemporáneas y otros artistas que exploran en la repetición y el objeto cotidiano como Andy Warhol, Peter Halley, Miguel Angel Campaño, Luis Camnitzer y Ana Tiscornia, el cómic de Roy Lichtenstein, etc. El encuentro con el lugar urbano, comenzó a interpelarnos, el lugar juega resignificando la propuesta, comienza a tomar otra dimensión, nos propone, intercambia, lo habitamos atentos a sus sonidos, su viento, sus presencias, para poder ver y vivirlo más de cerca, dejarnos teñir. La presencia del edificio abandonado de una industria de la carne "Frigorífico Swift", el "Memorial de los Desaparecidos", el sonido de los pájaros, las rocas y el viento, comenzó a intervenir y proponernos una nueva forma de ver nuestra propuesta, una nueva mirada que no podíamos ignorar, sino aceptarla y dejarnos resignificar, afectar. **¿Esquinas resignificantes?**



Bibliografía:

Aspi, Marc (1992) Los "no-espacios". Espacios del anonimato. Una antropología de la submodernidad. Gedisa. España.
 Barthes, Roland (1984) "Semiotica del objeto". Conferencia pronunciada en septiembre de 1984. Versión: Buenos Aires, Esguerra (2010) "Opportunities". London, Routledge.
 Castells, M. (1996) "La era de la información: economía, sociedad y cultura" (1ª ed.). Alianza. Madrid, España.
 Eisen, Ellen (1987) "Pinturas repetitivas y paródicas, una línea para decir lo que hay que decir".
 Halley, Peter (2011) "Teñido en la repetición". Espacios, vol. 46. II. Facultad de arquitectura.
 García Molina, J. (2005) "El arte y el cine en educación social". Gedisa. Barcelona, España.
 Ginzburg, Carlo (1993) "Checco Zalone". El camino de los sentidos. Alianza. Madrid, España.
 Lamas, Jorge (2002) "Para que sirven los encierros?". Educación y Sociedad, año 16(1), no. 31. Madrid.
 Rosalbal, José Luis (1996) "Desde el vidrio a la construcción de una ética de la dignidad". II Jornadas de Psicología Universitaria, Montevideo, Uruguay.
 Camnitzer, Luis; Tiscornia, Ana; Warhol, Andy; Halley, Peter; Campaño, Miguel Ángel; Lichtenstein, Roy "Programa "Escuela integrada: la experiencia estética en el contexto de la ciudad" (Buenos Aires, "Escuela de la Memoria").



Carlos TORRADO LOIS. Montevideo, Uruguay E-mail de contacto: carlos.torrado@gmail.com

Compatibilities between teaching and professional activity in arts education

PhD. Harold Hernández Lozano

CSM "Rafael Orozco" (Córdoba), España

Abstract

At all levels of education there are teachers with professional and personal concerns beyond their daily teaching work. The compatibility between teaching and professional artistic activity is not exclusive to arts and music teachers. It is obvious that an "artistic teacher" needs a constant and persistent professional activity in order to meet the daily demands of his or her work and to be able to apply this knowledge to the pupils in a vivid and non-rhetorical way. We live in a global world, where the experience, training and professional activity of the teacher is highly valued, given the great possibilities of information available due to the globalization of information. It is therefore understandable that teachers should have a rich and verifiable professional life, which not only allows them to have an interesting curriculum vitae but also enables them to keep up to date with the latest techniques and experiences in their daily work.

Keywords: Arts, Education, Compatibilities, Teaching, Professional.

Las compatibilidades entre docencia y actividad profesional en las enseñanzas artísticas

Resumen

En todos los niveles de enseñanza existen profesores con inquietudes profesionales y personales más allá de su labor docente diaria. Las compatibilidades entre docencia y actividad profesional artística no son exclusivas de los docentes de artes y música. Es evidente que un "profesor artístico" necesita de una actividad profesional latente y persistente, para así corresponder con las exigencias diarias de su labor y poder aplicar esos conocimientos al alumno de forma vívida y no retórica. Vivimos en un mundo global donde se valora mucho la experiencia, la formación y la actividad profesional del docente, dadas las grandes posibilidades de información que se tienen por la globalización de dicha información. Luego entonces es comprensible que el docente deba tener una vida profesional rica y constatable que le permita, no solo tener un curriculum vitae interesante, sino que le permita estar actualizado con las técnicas y experiencias más modernas de cara a su labor diaria.

Palabras clave: Arte, Educación, Compatibilidad, Docencia, Profesional.

Introducción

Las actividades artísticas son aquellas que realiza el ser humano con el propósito de comunicarse mediante la estética, declinando los criterios de expresión mínima que tienen otras formas de comunicación como el lenguaje.

Sus ejemplos más evidentes y tradicionales son actividades artísticas y creativas, como la danza, el teatro, la música, la pintura, la escultura, y más recientemente se incluyen otras como las artes gráficas y el arte digital, entre otros.

Estas actividades tienen como objetivo no solo entretener, sino también crear una forma de expresión para quienes las practican. Las actividades artísticas también ayudan a los individuos a comprender mejor el mundo que los rodea, al mismo tiempo que les permite expresar sus emociones más profundas.

La participación activa de los profesores en actividades artísticas, compatibilizando su labor docente con una experiencia profesional vivida, promueve el desarrollo creativo de los estudiantes, les permite constatar la importancia vital de la actividad creativa efectiva y les sirve de ejemplo.

Metodología

Hemos utilizado una combinación de metodologías como son el Método descriptivo, para responder la pregunta acerca de ¿cómo es una determinada parte de la realidad objeto de estudio?, el Método explicativo donde convergen las respuestas al “¿cómo?”, “¿por qué es así la realidad?”, o “¿cuáles son las causas que provocan el objeto de estudio?” y por último el Método experimental para, basándonos en lo ya descrito, centrarnos en intentar predecir lo que podemos prever va a pasar en el futuro si, en esa situación de la realidad, se hace un determinado cambio sobre la base de las respuestas al “¿cómo?” y al “¿por qué?” del objeto de estudio, como premisas, que afirmen que, si se hace el cambio previsto, la situación cambiará.

Metodología de trabajo

Análisis de la situación actual de la compatibilidad profesional de los docente artísticos basándonos en las leyes y normas que rigen dicha compatibilidad al momento de la investigación que nos ocupa y de las reflexiones de los docentes implicados y afectados por la situación de dificultad de realizar dicha compatibilización con la facilidad con que se debería realizar.

Contexto actual internacional y nacional. Comparativa universitaria

Las comparaciones con nuestro entorno geográfico no son muy halagüeñas, pues el interés de la sociedades que nos circundan con respecto al arte no son comparables ni compatibles con nuestro país. De ahí las grandes diferencias en muchas cosas como son entre otras el sistema de acceso a la labor docente y sobre la educación social con respecto a las enseñanzas artísticas en todos los ámbitos.

Actualmente en nuestro entorno continental la situación es muy diferente. Usemos, por ejemplo, como referencia a Alemania y/o Francia. En esos países, no existe el sistema de “funcionariado” como tal, con lo cual, no concurre que una administración tenga la peripecia de dar o denegar la posibilidad a un docente de realizar una actividad profesional que enriquezca su labor diaria y su CV.

El sistema de acceso, que es por pruebas directas en el centro que precisa a un docente determinado, la experiencia previa profesional y artística se valora altamente comprendiendo entre las obligaciones del futuro profesor: “...mantener y enriquecer su actividad artística por el beneficio a su labor docente y por el prestigio que ello supone para el centro”.

Es altamente tenido en cuenta que el futuro profesor sea miembro activo de una formación profesional y si es reconocida, mucho mejor pues es un hándicap de calidad. Ser contratado no significa tener un trabajo de por vida. Se valora altamente el resultado de la labor docente aplicando aquel axioma que dice “el nombre de un docente, se lo da el alumno”.

Esto significa que se valora si el alumnado tiene buenos resultados u obtiene otras loas, lo cual redundaría en que la evaluación del docente sea buena, su contrato se renueve y el centro adquiera mayor reconocimiento si cabe.

Solo dos centros de reconocido prestigio internacional funcionan de igual forma aquí en España y son la ESMUC de Cataluña y el MUSIKENE del País Vasco. Ambos centros son semipúblicos, de gestión autónoma y sostenidos, de alguna forma, con fondos públicos de sus administraciones autonómicas.

Aquí en España, la “realidad nacional del docente” es similar tanto en las enseñanzas generales como en las de régimen especial, en lo que se refiere a la tan anhelada compatibilización. El profesor que desea realizar una labor profesional paralela a su quehacer docente, requiere de un permiso de la administración, que usualmente es no remunerado, cuando es concedido.

También juega, a veces, algo inevitable y es la anuencia de la directiva del centro donde labora el docente, pues suelen mezclarse cuestiones personales e intereses no artísticos en la aceptación de esos permisos. En esto ayuda, desfavorablemente, la existencia de la Ley 53/1984, de 26 de diciembre, de Incompatibilidades del personal al servicio de las Administraciones Públicas.

En la universidad, todo funciona, en este aspecto de la compatibilización, como consideramos debe ser en las enseñanzas artísticas y más ahora que se anuncia la aprobación de una nueva ley que rija las Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS).

Existen tres categorías docentes: profesor contratado doctor, profesor ayudante doctor y profesor de universidad privada. En todas las categorías, es obligatorio investigar y publicar, es decir, mantener un vida profesional activa si se desea ascender en rango y cualificación.

Una cuestión esencial en la comparativa entre los Centros Superiores de EEAA y las Universidades es el hecho de que la forma de acceso a las distintas categorías docentes no es igual y las valoraciones en cuanto a méritos difieren mucho.

Dicho con claridad, es impensable e imposible en la universidad, ser profesor y mucho menos catedrático si no se es Doctor, aunque la ley antes mencionada de EEAASS prevea poner arreglo a esta situación con no pocos tropiezos.

Situaciones y problemáticas en las enseñanzas artísticas

Atendiendo a la problemática existente es más que conocido que todos los docentes con intereses profesionales y de enriquecimiento artístico personal realizan labores fuera de su horario docente lo cual a la administración no le afecta. Lamentablemente no todos los docentes en activo tienen interés en enriquecerse profesionalmente ni ven la importancia que, de cara a su labor educativa, tiene ese enriquecimiento.

Se percibe que para la administración, nuestras enseñanzas, no son algo importante o acuciante y eso es, desde nuestra perspectiva, un problema grave de educación social, pues la artes en general son un rubro económico muy rentable para el PIB de cualquier país además de que una educación artística de calidad en una sociedad es garantía de futuro.

Es importante que se le haga ver a quien corresponda la importancia de que sus docentes estén activos profesionalmente, pues eso ayuda a que los resultados de una buena educación artística sean inimaginables.

La formación artística remunerada

El acceso de muchos graduados de EEAA que directamente, sin ninguna experiencia previa, acceden al funcionariado docente, hace que se incumplan dos axiomas muy verídicos como son “la práctica es el criterio de la verdad” y “hacer es la mejor manera de decir.”

Por tanto la formación artística remunerada es un incentivo para que, todos los docentes, se motiven a reciclarse y emprender una labor profesional paralela a la docente que enriquecerá su cometido con los alumnos que como ya dije cada día tienen más información y posibilidades de comparación tanto dentro de su círculo más cercano como fuera de este. Tal vez este documento, cuyo enlace adjunto, de luz en alguna medida a esta idea: https://observaculturaextremadura.es/ficheros/archivos/2021_03/profesionalizacion-carreras-artisticas-2020.pdf

Conclusiones

Sin lugar a dudas la compatibilización y profesionalización de las enseñanzas artísticas es una meta que aún esta por alcanzar en España.

Es evidente que una mejoría en el conocimiento y reconocimiento de la importancia social y económica que tiene el arte y su aprendizaje fomentarían el aumento de la aceptación y percepción social, por parte de los políticos y burócratas encargados de el sostenimiento del sistema de EEAA, sobre cuan útil es promover que los docentes artísticos tengan una vida activa profesional más allá de la docente diaria.

La realización de algunas modificaciones en los sistemas evaluativos de la capacidad docente del profesorado, de la permisividad en la compatibilización de la labor profesoral con la artística y el fomento de una formación remunerada y reconocida a efectos laborales, posibilitarían a buen seguro, la motivación oportuna en el reciclaje y renovación de técnicas y conocimientos por parte de los docentes.

Referencias

- Consell Nacional de la Cultura i de les Arts (Catalunya) (2014). *36 propuestas para mejorar la condición profesional en el mundo de la cultura*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12368/14282>
- BOE-A-1985-151 Ley 53/1984, de 26 de diciembre, de Incompatibilidades del personal al servicio de las Administraciones Públicas. (1984, 26 diciembre). Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/l/1984/12/26/53/con>
- González, A. M. (2016). Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público [BOE n.º 261, 31-X-2015]. *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals)*.
- Escrivà Llorca, F. (2021, 19 octubre). *Enseñanza e investigación musical: ¿compatibles en España? (post invitado)*. Recuperado de: <https://ferranescrivallorca.com/blog/2021/10/21/ensenanza-e-investigacion-musical-compatibles-en-espana-post-invitado/>
- Inap. (s. f.). *Compatibilidad de la impartición de Enseñanzas Artísticas con la actividad realizada en otro puesto del sector público docente o cultural*. Recuperado de: <https://laadministracionaldia.inap.es/noticia.asp?id=1177441>
- Observatorio Vasco de la Cultura. (2020, septiembre). *La profesionalización en las carreras artísticas*. Recuperado 15 de febrero de 2023, de https://observaculturaextremadura.es/ficheros/archivos/2021_03/profesionalizacion-carreras-artisticas-2020.pdf
- CC.OO. (2022, 16 diciembre). *Monográfico sobre Enseñanzas Artísticas*. Recuperado de: <https://fe.ccoo.es/bf5437d96236972bc4730734f360f606000063.pdf>. <https://fe.ccoo.es/bf5437d96236972bc4730734f360f606000063.pdf>

The haptic gesture in pictorial expression: Monet-Mitchell correspondences

Imma Riera i Vicent

Universitat Politècnica de València, España

Abstract

The haptic gesture, gestated on the threshold, could debut as an approach of infinite gradation to the interior of oneself, returning as a caress towards what is 'between hands'. Such a path between interiority and exteriority that connects consciousness and matter, is an invisible haptic gesture that seeks a way to embody itself in the visible. That caress, transferred to pictorial expression, combines a series of manifestations and strategies that give the pictorial work an aura highly charged with sensation that touches the depths of both those who project and produce it and of those who contemplate it. That touching and being touched is the transcendental reciprocity of the haptic gesture. Claude Monet and Joan Mitchell will be here as referential paladins for an exhibition of the haptic gesture embodied in haptic plasticity.

Keywords: haptic gesture, painting, Monet, Mitchell.

El gesto háptico en la expresión pictórica: correspondencias Monet-Mitchell

Resumen

El gesto háptico, gestado en el umbral, podría debutar como un acercarse de gradación infinita al interior de sí mismo devuelto como caricia hacia aquello que se tiene 'entre manos'. Este trayecto entre interioridad y exterioridad que conecta consciencia y materia, es gesto háptico invisible que busca el modo de encarnarse en lo visible. Esa caricia, trasladada a la expresión pictórica, aúna una serie de manifestaciones y estrategias que confieren a la obra pictórica un aura cargada de sensación que toca en lo más profundo, de quien la proyecta y produce y de quien la contempla. Ese tocar y ser tocado es transcendental reciprocidad del gesto háptico. Claude Monet y Joan Mitchell serán aquí paladines referenciales para una exhibición del gesto háptico encarnada en una plasticidad háptica.

Palabras clave: gesto háptico, pintura, Monet, Mitchell.

El gesto humano es la herramienta más connatural que éste posee, que pone al Ser en relación con el Cosmos. Es la energía viva y dinámica que lo impele tanto en la vida activa como en la contemplativa, ese conjunto integral que define el cimiento esencial del Ser humano. Es el medio en virtud del cual el Ser aprehende la realidad que lo rodea y también aquella que crece en su interior; que por ello ha procurado el despliegue del conocimiento humano contribuyendo, dado el propio gesto, a la materialización de todo su saber, su comunicación e interacción. El gesto humano es la manifestación de una 'medialidad' que, como engarzó Agamben, sirve para que éste enlace a su insondable interior de un modo inteligentemente sentiente, todas las improntas que recibe del mundo circundante por medio de un gesto consciente. Ese gesto se convierte a la sazón en el operador inclasificable. Físico e inmaterial a la par.

Exterior e interior. Visible e invisible. El que aflora como verdadero médium entre el interior de la consciencia del Ser y el exterior cosmológico sobre el que refleja y se refleja, que le insta a responder con réplicas gestuales. Justo ese gesto que en su mostrarse surge del entredós, entre las bilateralidades de la prensión de las manos, del en-el-entre-las-manos. Lugar donde las manos, en la persecución de una confluencia de simetría imposible, en un diálogo consigo mismas cargado de interioridad, autorreferencias, memoria de experiencias acumuladas, con toda esa condensación energética, abordan la forma que aparece. En ese acto en el que las manos tropiezan con el objeto formante y sobre el que descargan toda la presión energética acumulada, el Ser se transforma, vive en simbiosis junto a la forma todas las metamorfosis que las manos le infunden. El gesto es el organismo que surca el intersticio. Un demiurgo paseando por el umbral del Ser, siempre avizor, a la espera de convertir la intangible y difusa construcción interior del mundo que se vive y recibe en una materialidad espejo de su comprensión, posibilidad real para que el libre ejercicio de la imaginación se desarrolle y encuentre el modo de materializarse. Ese entredós, intersticio, brecha, reaparece como el umbral donde el gesto se entrega simultáneamente a su desvanecimiento y a su emerger como un ave fénix. Siendo, eso que aparece y desaparece en su mismo aparecer, aquello que reúne la potencia para que un gesto háptico se dé. Linde entre lo psíquico y lo corporal que detiene el movimiento justo para hacerlo arrancar, el instante de levitación donde el gesto queda suspendido y concentra toda su potencia preparándose para manifestarse, *élan vital* bergsoniano que remite a la confluencia entre consciencia y materia. Ese impulso o fuerza interior que propulsa el desarrollo del Ser, orgánicamente y por medio de la consciencia; que lo impele a la persecución de la forma como materialización de sus interioridades -ese complejo contenedor de experiencias y de tiempo interior subjetivo inmerso en el ritmo cósmico- a través de confecciones poéticas, plásticas, estéticas, mentalmente visibles, corporalmente sensitivas. Una fuerza plástica que, así dijo Nietzsche, es la *fuerza que permite a cada uno desarrollarse de manera original e independiente* (Didi-Huberman, 2009). Abertura por la que el gesto háptico se despliega.

Háptico, del griego *haptikós*, derivado de *háptein*, 'tocar', agarrar, aferrar, también percibir mediante el tacto es, en el rescate moderno del término, donde hace referencia a la experiencia del sentir sinestésico que conecta, entre otros, vista y tacto así como consciencia y materia. Ya Aristóteles entrevió que el sentir originario, el que aúna los sensibles comunes, era comparable con la consciencia, facultad gracias a la cual percibimos que tenemos sensaciones. Y que el tacto, la más primaria de las sensaciones y sin el cual los otros sentidos no reforzarían sus cualidades y despliegue, devenía el eslabón que enlazaba cuerpo y alma, alma y vida. Lo háptico revela así un nivel trascendental del tacto percibido desde dentro del entero cuerpo y de nuestra consciencia, que integra conocimiento y sensación, el mundo exterior de las cosas con el profundo orbe de afecciones e imaginación, que transforma el Cosmos en emoción y la emoción en Cosmos. Lo háptico es un sensual acercamiento -táctil y aurático- para la aprehensión del mundo visible e invisible y, el gesto, el gesto háptico, aquel que el Ser elige como medio para traducir sus experiencias, su conocimiento empírico del existir, en un lenguaje fórmula de expresión plástica de su intuición más pura.

Vamos a conservar la palabra háptica [...] Porque la pintura se dirige al ojo, de acuerdo, pero ¿a qué ojo? Yo sugeriría que quizás la pintura hace nacer un ojo en el ojo, que la pintura puede tener que ver con lo que habría que llamar literalmente el tercer ojo. ¿Tendríamos dos ojos ópticos, dos ojos para hacer la visión óptica y luego un tercer ojo, un tercer ojo háptico? ¿Es que la pintura haría nacer el ojo háptico? ¿Hay un ojo háptico fuera de la pintura? (Deleuze, 2012).

Traspasar los límites de la razón y alcanzar la realidad espiritual a través de imágenes simbólicas de hapticidad plástica surgidas de un gesto háptico-pictórico es algo que une a Monet y Mitchell al vehicular imagen, símbolo y abstracción con una indagación de la forma y el color en la que, una vez más, el gesto ejerce como entidad mediadora. Para llegar a ese gesto es necesario un proceso de síntesis y abstracción. Como tal, ejecutarlo convierte, a ese gesto también, en un gesto abstracto, *le geste cosmique dont le rythme créateur ne peut naître que de la destruction des formes* (Maldiney, 2012).

Monet labró un universo plástico en el que, en su postrera etapa, donde condensaba y sintetizaba toda una vida de sensibilidad pictórica con ecos hápticos y condicionado también por su menoscabada condición visual -la cual abrió inauditas experiencias sensitivas, visuales y plásticas-, construyó una pintura, ya conquistada la plasticidad háptica, que se erigió como antesala para la exploración del expresionismo abstracto. De entre todos los expresionistas abstractos que encontraron claves que desentrañar en Monet, Mitchell fue acaso la artista que más sagaz e intensamente ahondó en su esencia, destilando sin duda sus mejores audacias hápticas, llevándolas incluso a una modernidad pictórica tan visceral como inteligentemente sensible y exquisita. El lugar común, umbral háptico, fue ciertamente esa actitud frente a las experiencias sensitivas de la vida que buscaba atravesarlas, fecundar el entero cuerpo de ellas, dejarse tocar por cada sensación vivida hasta ser incluida en sus archivos mnémico-sensitivos. Extraer de cada experiencia algo que iluminase su diálogo constante entre su interior, el inagotable exterior que los afectaba y la materia que tenían 'entre manos'. Y como gran cohesionador de todo ello, el color. El color reconocido en su materialidad y usado como excelso transmisor de afecciones y recuerdos que impregna a quien presencia la obra cubriéndolo de una interna caricia.

Como impresionista, Monet persiguió la captación y plasmación de una luz y una realidad volubles a fin de transmitir las percepciones y sensaciones del mundo, que eran las suyas, bajo la influencia de un *élan vital* resurgido como potencia gestual, nexo conector y umbral háptico entre la consciencia interior y el Cosmos inagotable, que se servía de la vibración del color para plasmar la esencialidad más penetrante. Esa transmutación de los ritmos cosmológicos en expresión de una interioridad encarnada en cautivantes cromatismos lo fue conduciendo poco a poco hacia una visión más volcada hacia dentro, más hermética y abstracta. Más conectada a esa otra gran potencia de la visión del mundo interior que es la imaginación y que lo llevó hacia la producción de una pintura que emergía desde lo más abisal. Tal ejercicio dialéctico entre consciencia y Cosmos lograba penetrar hasta tal grado en las cosas tanto como para abandonar cualquier atisbo irrelevante de su forma. Sintetizarlas a su esencia más pura, intensa energía, potencia expresiva del color que lograba hacer visible lo invisible. En esa emanación energética que alcanza a tocar la propia piel, el cuerpo entero se conmueve, es movido al tiempo que los ojos recorren la tela mientras la acarician y son acariciados por ella. Afectados. Tocados. Berenson entendió esto como 'valores táctiles', valores ocultos en el entredós de lo visible que estimulan la imaginación y ponen al cuerpo en relación con el exterior (Berenson, 1956), iniciando con ello procesos de aprehensión y de transformación interior a través del mismo cuerpo, la mente y las sensaciones, y revelando así el puro valor de 'lo pictórico'.

Mitchell recoge el testigo gestual -en la total vastedad del término- del último Monet y lo dirige hacia cotas de intensificada síntesis y abstracción. Aprehende sensaciones que maceran en su interior hasta destilar un sentimiento tan fuerte que termina por implosionar en ella siendo, la pintura, esa

brecha a través de la cual toda esa potencia energética se encarna y se transforma. Transmite toda esa profundidad mediante una relación con el color y su materialidad que confieren a sus pinturas una hapticidad prolongada. Las relaciones cromáticas se radicalizan, se vuelven más selectivas, saturadas, contrastadas y vibrantes que en Monet, pero dejando espacio también a intersticios de masas donde los colores se entremezclan produciendo delicados efectos espectrales heredados del Monet más esencial. Una marcada explosión gestual involucra el entero cuerpo en su ejecución. Casi como llevando los colores desde el interior del propio cuerpo hacia la superficie de la tela mediante un gesto de controlada libertad, rítmico y vigoroso. Paradigma del *élan vital* de Bergson, de la pulsión extrema que propulsa al Ser a la vida, que lo impele a redirigir todo el torrente de visiones interiores que lo relanzan en réplica hacia el mundo en una capacidad y voluntad para hacer, para otorgar sentido a lo volátil sentido e imaginado; puntal para un gesto háptico. Lo imponente de las pinturas de Mitchell es el nuevo tipo de atmósfera que todo este juego provoca. Más directa, más incisiva, de toque más visceral. Quizás sea ese tocar tan surgido de las entrañas, que así invita a una sumersión sensual en la pintura, el que provoque esa conmoción recíproca de tocar y ser tocado, de afectar y ser afectado, que voltea el alma de quien la contempla. *Percepción, sensación, sentimiento, memoria, recuerdo, color, espacio, interacción* (V.V.A.A., 2022b) y sinestesia aúnan a Monet y Mitchell en un gesto háptico productor de la plasticidad más háptica. Sus gestos son gestos que traban un camino de exploración expresiva de la materia y del color en constante diálogo con la experiencia -vívica y recordada- y con una consciente interioridad. Que por ello, por esa sensatez y compromiso en cada grado de la vivencia, por ese destilado extremo de la sensación, esa conversión simbólica y apabullante síntesis derivada en refinada abstracción plástica, sus obras emanan ese aura indescriptible y punzante.

Reconstruyo en mi imaginación a Monet y a Mitchell separados y unidos por el tiempo, paseando por Vétheuil iluminados por la luz cegadora del atardecer, sumidos en su interioridad mientras inhalan una naturaleza liberadora de todas sus emociones, alzando su mano deseando atrapar esos reflejos que fulguran en su hondonada. Plasmándolos en la intimidad de su obrador, rememorando, remontando y reviviendo en su mente cada sensación, la constante actualización del vínculo con lo esencial. Dialogando con la materia dúctil del óleo y la afección, inscribiendo un gesto puro, metamorfoseándose con cada sensible matiz recordado y trasladado a la tela...

Ese estar en la vida y habitar la pintura allende Vétheuil. Ese gesto háptico.

Referencias

- Agamben, G. (2001). Notas sobre el gesto. En *Medios sin fin*. Pre-Textos.
 ----- (2010). *Ninfas*. Pre-Textos.
- Aristóteles (2000). *Acerca del alma*. Editorial Gredos.
- Berenson, B. (1956). *Estética e historia en las artes visuales*. Fondo de Cultura Económica. p.63.
- Deleuze, G. (2012). *Pintura, el concepto de diagrama*. Editorial Cactus. p.205.
- Didi-Huberman, G. (2009). *La imagen superviviente*. Abada Editores. p.142.
- Flusser, V. (1994). *Los gestos. Fenomenología y comunicación*. Editorial Herder.
- Jousse, M. (2018). *L'anthropologie du Geste*. Gallimard-Tel.
- Maldiney, H. (2012). *Regard, parole, espace*. Les Éditions du Cerf. p.44.
- V.V.A.A. (2010). *Monet y la abstracción*. Museo Thyssen-Bornemisza. Fund. Caja Madrid.
- V.V.A.A. (2016). *Monet. Les Nymphéas. L'intégralité*. Flammarion.
- V.V.A.A. (2022a). *Joan Mitchell*. Fondation Louis Vuitton.
- V.V.A.A. (2022b). *Monet Mitchell*. F.L.V. Éditions Hazan. p.31.

Revitalizing the Relationship of Art, Craft and Space| Spatial Installations in Faculty of Fine Arts

Özlem Karakul

Prof.Dr., Faculty of Fine Arts, Selcuk University, Turkey

Abstract

The industrialization process and the subsequent development of new building technologies in the 20th century brought along the discussions of “standardization” and “uniformization” in architecture as well as in every field. Standardization in architecture has created an understanding of construction with minimal architectural features appealing to all kinds of users, by breaking the relationship of architecture with context, culture, craft, and art. The ruptures in the relationship between craft, art, and architecture experienced in this process, questioning of the need for art and craft, revealed the need for studies to be carried out in this field. The end of traditional building production restricts the living areas of crafts and their liabilities in the restoration processes causing a decrease in the number of practitioner craftsmen. In this respect, the search for ways for the sustainability of integrity between craft and architecture in new buildings and contemporary designs is vital. This study aims to discuss the sustainability of arts and crafts within contemporary designs throughout the studies carried out Faculty of Fine Arts at Selcuk University in 2018. Practices to be made in this context will include the creation and discussion of original designs for the reflection of art-craft to the space.

Keywords: art, craft, space, architecture, contemporary design.

Revitalización de la Relación entre el Arte, la Artesanía y el Espacio| Instalaciones Espaciales en la Facultad de Bellas Artes

Resumen

El proceso de industrialización y el posterior desarrollo de nuevas tecnologías de construcción en el siglo XX trajeron discusiones sobre “estandarización” y “uniformización” en la arquitectura, así como en todos los campos. La estandarización en la arquitectura ha creado una comprensión de la construcción con características arquitectónicas mínimas que atrae a todo tipo de usuarios, al romper la relación de la arquitectura con el contexto, la cultura, la artesanía y el arte. Las rupturas en la relación entre artesanía, arte y arquitectura experimentadas en este proceso, cuestionando la necesidad del arte y la artesanía, revelaron la necesidad de realizar estudios en este campo. El fin de la producción constructiva tradicional restringe los espacios de vida de los artesanos y sus responsabilidades en los procesos de restauración provocando una disminución del número de artesanos practicantes. En este sentido, la búsqueda de formas para la sostenibilidad de la integridad entre la artesanía y la arquitectura en los nuevos edificios y diseños contemporáneos es vital. Este estudio tiene como objetivo discutir la sostenibilidad de las artes y oficios dentro de los diseños contemporáneos a lo largo de los estudios realizados por la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Selcuk en 2018. Las prácticas a realizar en este contexto incluirán la creación y discusión de diseños originales para la reflexión del arte. -artesanía al espacio.

Palabras clave: arte, artesanía, espacio, arquitectura, diseño contemporáneo.

Introduction

This article's primary goal is to disseminate the findings from the Space Installation Workshop that were conducted as part of the project "Reviving the Art-Craft-Space Relationship" in June 2018 at Selçuk University. This project has been developed by benefiting from the experience of the practices carried out within the scope of the "Living Human Treasures of Traditional Architecture: Building Masters / Establishing the Master-Sculptor Relationship as a Conservation Approach" (GMYIH) carried out in 2013 at Selçuk University. Within the scope of the project, the main theme of which is building mastery and its preservation, in general, studies aimed at raising awareness in the society, practices aimed at improving the master-apprentice relationship as a precautionary measure to protect traditional mastery of construction, an exhibition of the works carried out within the scope of the project, presentation at conferences and publication as a book was carried out.

The works carried out within the scope of this project include practices for transferring art and craft to the space within the master-apprentice relationship and reproducing them in an educational institution. In this context, the theoretical foundations of the practices and the previous research of the project coordinator on traditional architecture and construction masters are taken as a basis. The practices made within the scope of this project aim to reproduce and revive the practices of traditional architectural masters, craftsmen, and artists in contemporary architecture, based on the practices and purposes made within the scope of the GMYIH Project.

Within the work program of the project, the organization of meetings and conferences are determined as the works aimed at raising awareness in society about the local building culture and traditional crafts. In this context, "CRAFTARCH International Art Craft Space Congress" was held at Selçuk University, Faculty of Fine Arts, between 5-7 December 2018. Within the scope of CRAFTARCH International Art and Craft Space Congress, theoretical and practical discussions and implementations were held, revealing the relations between art and craft and architecture, and different aspects of the subject, specific to the following themes, as a way of sustaining the integrated and active roles of art and craft in traditional architectural production in new designs (KARAKUL, DALKIRAN, 2018). This study focuses on the Space Installations Workshop to analyze their design, implementation, and manufacturing processes, as well as the sustainability of the art and craft relationship in architecture and outcomes for future studies.

Relationships of Crafts as Intangible Cultural Heritage with Architecture

"Traditional crafts" is defined as one of the areas related to intangible cultural heritage in the UNESCO 2003 Convention (Karakul, 2015b; UNESCO, 2003). The knowledge and creativity of the builders embodied in traditional architecture are also considered within the scope of intangible cultural heritage, as it can be considered a traditional craft product. For this reason, the protection of intangible cultural heritage carried out by UNESCO should be examined in depth on the protection and maintenance of traditional craftsmanship.

In UNESCO's efforts to protect intangible cultural heritage, it is emphasized that the decrease in the number of traditional craft practitioners poses the greatest threat to the viability of the heritage. Since the preservation of the traditional craftsmanship knowledge, skills, and cultural expressions, which constitute the projection of the intangible cultural heritage in the building culture, requires the continuity of the practice and the transmission between generations, it is necessary to find and recognize the masters as living practitioners, and to establish appropriate methods for practice and knowledge transfer.

The UNESCO 2003 Convention described the intangible cultural heritage with all its dimensions and explained safeguarding measures, such as, “the identification, documentation, research, preservation, protection, promotion, enhancement, transmission, particularly through formal and non-formal education, as well as the revitalization of the various aspects of such heritage.” As with all other elements of intangible cultural heritage, the conservation of traditional craftsmanship also necessitates accurate documentation, the continuity of practice, and its transmission between generations for its safeguarding (Karakul, 2022, 133). This study analyzes the Space Installations Workshop in this scope to understand the different ways of sustainability of traditional crafts in contemporary design projects as a means of conservation.

Space Installations Workshop in the Faculty of Fine Arts

As an awareness-raising activity within the project, interior design project courses were created to foster an appreciation of traditional crafts and the interdependence of art and craft in traditional architecture. In this regard, students were taught the relationship and integrity of craft and art with architecture as part of the “Space Installations” project led by Özlem Karakul during the Fall Term of the 2018-2019 academic year. During the practice sessions, the students generated designs for resurrecting these holistic relationships that were present in the tradition in today’s contemporary architecture by researching examples of traditional and contemporary arts and crafts. Four of these designs were chosen as the best examples of best practices and put into action in various locations throughout the Faculty of Fine Arts Building.

Installation 1 | Eagle

The figure based on the design is the “Double Headed Eagle” figure that symbolizes power and authority in Seljukid and Roman Periods. The figure has been used in different arts and crafts such as ceramic tile, miniature, stone, and wood carving. The perspective effect achieved in the project by providing distinct views from various angles corresponds to the figures in the intricate look of the Seljuk architectural approach. The solid black color utilized in the project was inspired by Pierre Soulages’ current artworks. The dark color draws attention and reflects the abstract impact, while the double-headed eagle motif emphasizes the space. In order to carry out the study, 2mm chipboard pieces were spray-painted black and roped to the balustrades in front of the gallery area.

Installation2 | Tape

The installation, shaped by Darel Carey and the perception of design, is based on Darel Carey’s general philosophy of documenting temporary art and playing with perception. The work focuses on visual and spatial perception, where the user uses lines to shape and bend the perceived dimensions of a space. The shapes used in the installation consist of triangular shapes based on mathematical principles. The installation was applied on the glass surfaces of the conference hall foyer. Black electrical tape was used as the material.

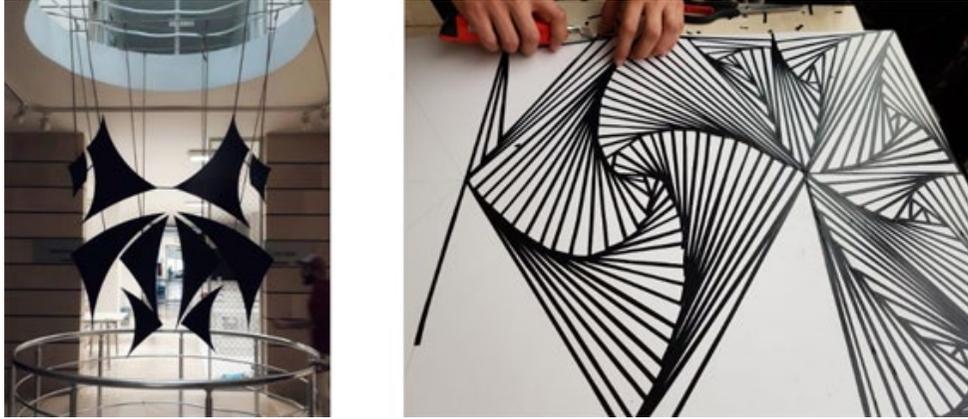


Figure 1. (LEFT) Eagle installation; (RIGHT)Tape installation

Installation 3 | Spatial Interpretation of the Painting

The integrity of the harmony of transparency with natural light is offered in the installation work, whose basic idea is the work of Joan Miro, one of the masters of surrealism painting, by using the artist's work called *Keramika*. It is modeled with volatile images based on the lines of the painting.

To prioritize transparency during the modeling process, acetate material was chosen. Buffering was used to color the acetates, which stayed true to the hues of the *Keramika* painting. The work done to produce volatile images is strung at various heights using fishing lines. The study had three participants.

Installation 4 | Origami

Within the scope of this installation, the bird figures produced with the art of paper folding were produced from purple cardboard. In the creation of origami birds, squares of different sizes were created to obtain 4 different sizes of birds. The created birds were tied with the help of a fishing line and hung down from the gallery space. A grid system was created with ropes in the gallery space where the fishing lines will start.



Figure 2. (LEFT) Interpretation of a Painting installation; (RIGHT)Origami installation

Conclusions

Within the scope of this paper, spatial installation experiences carried out with interior architecture students were evaluated throughout CRAFTARCH Congress.

Through its works, practices, and the CRAFTARCH Congress, the “Reviving the Art-Craft-Space Relationship project” has raised a great deal of social awareness and developed measures for its protection. In this context, it is critical to evaluate the work done within the scope of the project for the benefit of society and to announce the project’s results.

Evaluating traditional crafts in contemporary designs and disclosing art interpretations will stimulate interest in their utilization in new construction. In this regard, our country is seeing a growth in the number of newly launched studies, particularly in the design of aesthetic goods inspired by handicrafts. The use of this aesthetic object-oriented approach to architecture as a source of inspiration in the design of architectural elements such as furniture design, and wall, floor, and ceiling covering materials is critical for the emergence of innovative designs that assure tradition continuity.

References

- Karakul, Ö. (2022). *Traditional Craftsmanship in Architecture, Conservation and Technology, Craft, Technology and Design*. In: Tarkko Oksala, Tufan Orel, Arto Mutanen, Mervi Friman, Jaana Lamberg & Merja Hintsala (Eds.). Häme University of Applied Sciences.
- Karakul, Ö., Dalkiran, A. (eds.). 2018, *CRAFTARCH’18 International Art Craft Space Congress Proceedings Book*, Eğitim Yayınevi, Konya.
- Karakul, Ö. (2018). *Reviving the Art, Craft and Space Relationship* (Sanat Zanaat Mekân İlişisini Yeniden Canlandırmak). Research Project, Selçuklu Municipality, 2018.
- Karakul, Ö. (2015a). *Living Human Treasures of Traditional Architecture: Building Masters / Establishing the Master-Sculptor Relationship as a Conservation Approach*“(Geleneksel Mimarinin Yaşayan İnsan Hazinesi (GMYİH): Yapı Ustaları| Koruma Yaklaşımı Olarak Usta- Heykeltraş İlişisinin Kurulması)”. Research Project, Selçuk University, Konya.
- Karakul, Ö. (2015b). An Integrated Methodology for the Conservation of Traditional Craftsmanship in Historic Buildings”. *International Journal of Intangible Heritage*, 10, 135-144.
- UNESCO (2003). Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage. 32nd Session of the General Conference. September 29–October 17. Paris.

Information and communication technologies (ICT) in voice pedagogy: analysis of two specialized tools

Rebeca Viales-Montero

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Abstract

ICT has had an impact on vocal pedagogy, improving its results and achieving greater independence of the student. Especially visual feedback has demonstrated to be very helpful. Objective: To examine two voice specialized digital instruments and to establish their advantages and disadvantages as a support in the teaching of singing. Analysis: description, exploration, and comparison of VocalTractLab software and Die Stimme DVD. Selection criteria were: they offer clear visual feedback, the effectiveness in the teaching experience of this researcher and their students and their ease of use. Results: both tools present advantages in terms of visual clarity. The analysis showed that the most complex instrument to work with is VocalTractLab and that Die Stimme covers the largest number of different topics applied to voice. Conclusions: The use of the described instruments has shown to help overcome the barriers of the “invisible instrument” and the own voice perceived distortion in voice students.

Keywords: ICT; singing; vocal pedagogy; visual feedback.

Tecnologías de información y comunicación (TIC) en la pedagogía vocal: análisis de tres herramientas especializadas

Resumen

Las TIC han repercutido en la pedagogía vocal, mejorando sus resultados y consiguiendo mayor independencia del estudiantado. Especialmente la retroalimentación visual ha demostrado ser muy útil. Objetivo: Examinar dos instrumentos digitales especializados en el campo de voz, para el establecimiento de sus ventajas y desventajas como un apoyo en la enseñanza del canto. Análisis: descripción, exploración y comparación del software VoceVista y el DVD Die Stimme. Los criterios de selección fueron: ofrecen retroalimentación visual, efectividad de su uso en la experiencia docente de esta investigadora y la facilidad de uso. Resultados: ambas presentan ventajas a nivel de claridad visual. El análisis mostró que el instrumento más complejo de manejar es VocalTractLab y que Die Stimme cubre la mayor cantidad de temas aplicados a la voz. Conclusiones: El uso de los medios descritos ha demostrado ser un apoyo para superar las barreras del instrumento invisible y de la percepción de distorsión de la propia voz en estudiantes de canto.

Palabras clave: TIC; canto; pedagogía vocal; retroalimentación visual.

Introducción

Los avances tecnológicos han tenido impacto sobre todos los campos del saber, incluyendo la enseñanza del canto. La inclusión de herramientas digitales en este ámbito ha sido lenta e incluso ha provocado resistencia en personas no habituadas a la tecnología, pero ofrece un instrumento que enriquece y acompaña al oído entrenado del docente.

Objetivo: describir dos programas especializados, para una difusión general de sus ventajas en la enseñanza del canto. Considerando que cada estudiante puede tener maneras diferentes de captar y retener la información, se podrá sumar a la tradicional enseñanza audio perceptiva y propioceptiva, otras estrategias para aumentar la efectividad del aprendizaje. Cabe recalcar que ningún *software* ha sido capaz de sustituir al oído experto de un profesor, pero sí se han convertido en una herramienta de retroalimentación importante (Tejada, 2004 en Belatramonte *et al.*, 2017).

Uno de los grandes dilemas de la enseñanza y aprendizaje del canto, es lo invisible del instrumento. Es imposible para quien canta o enseña, visualizar algunas estructuras y sus movimientos durante la emisión vocal. Tampoco se puede apreciar a simple vista la onda sonora producida por la voz, lo que ocasiona que, tanto para los profesores, como para el estudiantado, este sea un proceso mayormente invisible. Por esto, por años se ha dependido de la intuición, gustos estéticos, explicaciones subjetivas (con base en lo que quien enseña siente, aunque no implica que quien aprende sienta igual) y la imitación.

Adicionalmente, se debe considerar que quien aprende a cantar, tiene una autopercepción distorsionada de su voz, pues la señal auditiva que llega al cerebro es una mezcla del sonido en el espacio donde canta y que entra por el pabellón auricular (conducción aérea) y de la vibración de la propia voz en el cráneo (conducción ósea) (Taishi, Kimura y Yuko, 2021). Por esto, las personas son incapaces de escuchar su propia voz como la escuchan los demás. Esto ha provocado que algunas veces los estudiantes presenten resistencia a los cambios de sonido sugeridos por el profesor.

La retroalimentación visual en muchos casos aclara la información dada por el docente. Latukefu y Verenikina (2010) concluyen en su investigación que el uso de imágenes visuales relacionadas con conceptos científicos y fisiológicos vocales, ayudaban a los estudiantes a comprender el funcionamiento de la voz, mejorando el tono, timbre y *legato*. Por su parte, Leon y Cheng (2014) hacen un estudio sobre la efectividad del programa *Sing and See*, que mostró mayores puntuaciones en parámetros como afinación y riqueza del timbre. Filipa Lã (2019) establece que las herramientas visuales de retroalimentación en tiempo real producen resultados más rápidos, eficaces y perdurables, que el uso exclusivo de las tradicionales indicaciones verbales. Viales-Montero (2019) determina que el uso de los medios visuales reporta una mejora en la emisión vocal, comprobado tanto por percepción auditiva, como por el análisis de espectrogramas.

Aunque los estudiantes crean imágenes mentales del proceso vocal, estas son individuales y cada uno las genera de acuerdo a su interpretación de las instrucciones y de su propiocepción. El problema es que algunas veces estos modelos internos podrían no ser los mejores. Algo similar ocurre con el uso de metáforas en la pedagogía vocal. La ventaja de estrategias visuales, es que podría corregir estas imágenes y crear nuevas, que estén más acordes con la realidad. Además, facilitan el proceso de estudio sin el profesor de canto, desarrollando autonomía en los estudiantes.

Métodos e indicadores para medir los parámetros vocales

En esta sección se explican indicadores que algunas de las herramientas digitales usan para ofrecer datos objetivos y visuales de la voz.

- La frecuencia es la cantidad de vibraciones por segundo, medido en Herz (Hz) y se conoce en el ámbito musical como tono o altura. A mayor frecuencia, más aguda la voz. La voz está compuesta por una frecuencia fundamental (F_0), de la que nacen los armónicos, que son múltiplos de ella. Estos son reforzados o apaciguados, determinando el timbre (la identidad del sonido que lo distingue entre otros) e intensidad (Bozeman, 2013).
- La amplitud, leída en Decibeles (Db), mide la intensidad sonora (Bozeman, 2013).
- El tracto vocal (TV) es una cavidad oral que al ser modificado incide en la resonancia, la intensidad y el timbre. Se encuentra abierto en un extremo (boca y nariz) y casi cerrado en el otro (glotis) (Bozeman, 2013). Las modificaciones en las estructuras orales determinan como cambia el sonido.
- Los formantes son resonancias naturales del tracto vocal (Bozeman, 2013), zonas frecuenciales en las que se concentra la energía. Los dos primeros, F_1 y F_2 , permiten diferenciar las vocales. Los formantes superiores están relacionados con el brillo y timbre.
- Espectrograma: es un gráfico que muestra los componentes del sonido en un intervalo de tiempo (McCoy, 2013). Fue propuesto como parte de la enseñanza del canto por William Vennard (Lã, 2019). Existen dos tipos: el de banda ancha (resolución temporal) y el de banda estrecha (resolución frecuencial), y permite conocer la F_0 , los armónicos y la intensidad de cada uno o los formantes (Miller, 2008).
- El espectro de poder o spectrum, evidencia los componentes del sonido en un momento específico (Miller, 2008; Bozeman, 2013).
- Cepstrum: Gráfico que muestra el pico cepstral, el cual según su forma (ancho y alto), es un método confiable para establecer la calidad vocal (Cecconello, Farías y Gurlekian, 2009)
- El Oscilograma o forma de onda, representa las variaciones en la amplitud a lo largo del tiempo. Muestra variaciones en intensidad, pausas, duración, acentos o quiebres.
- Modos de vibración: clasificación del trabajo de los pliegues vocales según forma, grosor, grado de cierre y tensión de la cobertura de las mismas (Bozeman, 2013).

Dos instrumentos digitales

Die Stimme [La voz]

Die Stimme: Einblicke in die physiologischen Vorgänge beim Singen und Sprechen [La voz: una mirada a los procesos fisiológicos del canto y el habla] es un recurso cuyo contenido puede ser comprado en un DVD o una aplicación. Fue publicado por el *Freiburger Institut für Musikmedizin* en 2017, bajo la autoría de Bernhard Richter *et al.* Su creación cuenta con la participación de profesores de canto, terapeutas de la voz (fonoaudiólogos y logopedas), ingenieros y médicos.

Esta herramienta cuenta con casi 100 clips de video, que incluyen animaciones digitales, resonancia magnética, endoscopía, estroboscopia y glotografía de alta velocidad. Se explican visualmente y de forma clara los elementos que conforman la emisión vocal en diferentes estilos de canto (lírico, popular, yodel, teatro musical, *beatbox*, canto armónico, entre otros), diferentes tipos de voz e incluso el funcionamiento vocal en diversos estados emocionales (la risa, el llanto y el pánico escénico). Es uno de los medios con mayor cobertura audiovisual de la anatomía y fisiología de la voz en tantos usos diferentes (incluyendo a otras aplicaciones o programas que no se mencionan en este escrito).

Por la profundidad de los temas y el tipo de videos que contiene, este DVD puede ser usado tanto para enseñar a cantantes, para apoyar un curso de pedagogía vocal o como actualización de conocimientos para quienes ejercen la enseñanza del canto.

Pese a que no es gratuito, tiene un precio accesible, tomando en cuenta la enorme cantidad de información y videos que presenta. Sin embargo, solo está disponible para computadora y no en dispositivos móviles y no tiene versión en español, lo que limita el acceso a la información para las personas que no hablan inglés o alemán, además de limitar su uso a tener a mano una computadora, mientras que otras aplicaciones, aunque más sencillas, pueden ser visualizadas en un celular o una tableta.

VocalTractLab

Es un programa con una gran diversidad de funciones. Este estudio se concentra en la función que muestra el TV. Esta función muestra los movimientos de las estructuras articulatorias orales y cómo estos van modificando el tracto vocal. Fue creado por Peter Birkholz y es un recurso de acceso abierto bajo licencia, por lo que se puede descargar gratis (Birkholz, 2013). Permite medir y modificar parámetros fonéticos y articulatorios. Es compleja, pero las utilidades básicas del TV pueden aprovecharse en el canto. Se basa en un modelo tridimensional interactivo del tracto vocal, que puede ser modificado por el usuario al mover las estructuras. Tiene pregrabadas posiciones generales para diferentes fonemas, diseñadas en base a 17 parámetros (23 en versiones anteriores) y en imágenes extraídas por resonancia magnética. Destaca que estos patrones vocálicos vienen en dos formas: para frecuencias menores a 110Hz (La2) o mayores a 440 Hz (La central/La4), por lo que toma en cuenta las diferencias de espacio cuando se cantan notas más graves o más agudas (Birkholz, 2007). Entre otras funciones, se puede apreciar el movimiento continuo entre una consonante y una vocal, como las modificaciones en el contacto del pliegue modifican la sonoridad de la voz, la configuración de los pliegues vocales en diferentes modos vibratorios (voz modal, soplada, suspiro, presionada) y el cepstrum.

También ofrece la opción de ver las estructuras en 2D o en 3D y un esquema de las zonas de mayor y menor constricción entre la faringe y los labios y cavidad nasal. Como es interactivo, el tracto vocal se puede girar para estudiarlo en diferentes ángulos. Así mismo, ofrece la opción de revisar las relaciones entre las estructuras anatómicas en cada fonema, ver la distribución de los formantes, el oscilograma y el espectrograma.

Como desventaja, es que, aun con el manual, es complejo de aprender. Sin embargo, el simulador de las estructuras vocales sí es fácil de usar. Solo existe para computadora y no para dispositivos móviles.

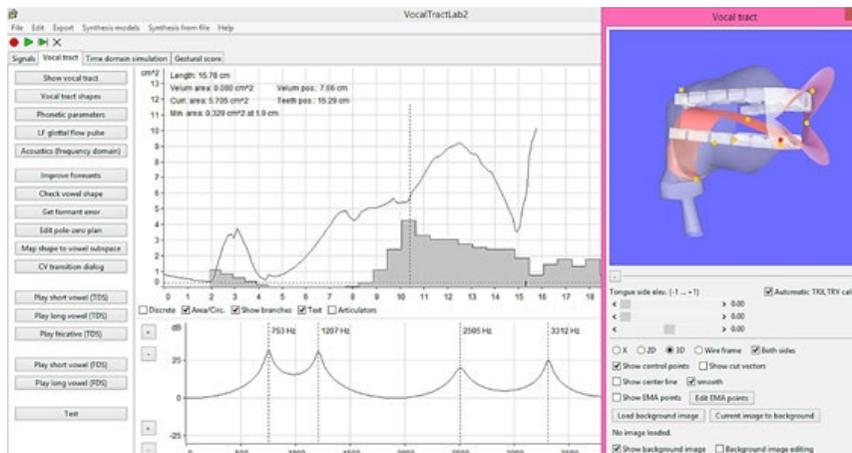


Figura 5. Vocal Tract Lab

VocaltractLab: /a/ del español. Modificación de la /a/.

Conclusión

Las herramientas descritas optimizan en el entendimiento sobre el funcionamiento real de la voz, ayudando a derribar mitos perjudiciales para su aprendizaje. Los docentes deben analizar, dentro de su propio e individual método de enseñanza, cuáles son las que más se adaptan a su estudio. Sin embargo, de ambas se pueden señalar como ventajas, que permiten un conocimiento más objetivo (no solo basado en mitos, intuición o creencias), brinda al estudiante mayor claridad sobre las instrucciones, minimiza la diferencia de interpretaciones (o malinterpretaciones) entre lo que se explica y lo que entiende quien canta, mejora el autoaprendizaje en casa, disminuye la dependencia al profesor y reduce la incertidumbre del cantante. Además, los jóvenes estudiantes están habituados al uso de la tecnología en otros ámbitos. Por esto, esta estrategia permite conectarse con su lenguaje y visión de mundo, manteniendo una mayor motivación e interés, elementos básicos de la neuroeducación.

Finalmente, se recuerda que la herramienta número uno para los profesores de canto es su oído, junto con el conocimiento basado en teoría y experiencia, cualquier herramienta que mejore este proceso debe ser considerada, en pro de un aprendizaje más efectivo.

Referencias

- Birkholz, P. (2007). Articulatory Synthesis of Singing. Institute for Computer Science, University of Rostock. *Proyecto presentado en Interspeech 2007*, Bélgica. Recuperado de: <https://www.vocaltractlab.de/publications/birkholz-2007-singing-synthesis-challenge.pdf>
- Birkholz, P. (2013). Modeling consonant-vowel coarticulation for articulatory speech synthesis. *PLoS ONE*, 8(4): e60603. doi:10.1371/journal.pone.0060603.
- Bozeman, K. (2013). *Practical Vocal Acoustics*. New York, USA: Pendragon.
- Cecconello, L., Farías, P., Gurlekian, J. (2009). Aplicación del Cepstrum en la clínica vocal. *Revista de la Federación Argentina de Sociedades de Otorrinolaringología. Edición Especial, 30º Congreso Argentino de Otorrinolaringología*, 15(1), 12-14.
- Lã, F. (2019). La voz: potenciando el aprendizaje musical con retorno visual en tiempo real. *Enseñanza & Teaching*, 37, 41-59. Recuperado de: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/142859/La_voz_potenciando_el_aprendizaje_musica.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Latukefu, L., Verenikina, I. (2010). Scientific concepts: Do they belong in a student toolbox of learning? *British Journal of Music Education*, 28(2), 181-194. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/232025370_Scientific_concepts_in_singing_Do_they_belong_in_a_student_toolbox_of_learning
- Leon, S., Cheng, L. (2014). Effects of real-time visual feedback on pre-service teachers' singing. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(3), 285-296. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcal.12046>
- Miller, D. (2008). *Resonance in Singing*. Princeton, USA: Inside View Press.
- Richter, B., Echternach, M., Traser, L., Burdumy, M., Spahn, C. (2017). *Die Stimme [DVD]*. Alemania: Freiburger Institut für Musikmedizin.
- Taishi, H., Kimura, M., Yuko, Y. (2021). Neural representations of own-voice in the human auditory cortex. *Scientific Reports* (Nature Publisher Group), 11(1). DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-020-80095-6>
- Viales, R. (2019). *Tecnología y medios digitales como recurso pedagógico en los procesos de aprendizaje de la carrera de canto impartida por la Universidad Nacional (UNA) y la Universidad de Costa Rica (UCR) entre 2014 y 2019* [Tesis de Maestría no publicada]. UCCART. Costa Rica.

The weave; tradition and vanguard. Aesthetic considerations on a teaching project

Aixa Takkal Fernández

Universidad de Castilla- La Mancha, SPain

Abstract

Artistic sensibility, an elusive and complex issue since aesthetics Modernity, is part of the competencies included in the Teacher's Degree programs in Early Childhood and Primary Education. In order to explore possible derivatives of the concept and its possible concretion in practice, a project is presented, developed using textile materials and techniques, in the context of the Plastic and Visual Education subject. The references, didactic methodologies and indications provided to the students in the different phases of the project will be considered as elements to elucidate possible strategies from which to work on a sensitivity in accordance with the potential of plastic arts in current educational contexts. As a methodological principle, and in accordance with the Arts-Based Research (IBA), the observation of the work dynamics in the classroom, the resulting works, as well as the images and evaluations expressed by the students in the written memory or portfolio have been considered.

Keywords: aesthetics, weave, didactics.

El tejido; tradición y vanguardia. Consideraciones estéticas en torno a un proyecto docente

Resumen

La sensibilidad artística, cuestión *escurridiza* y compleja desde la Modernidad estética, forma parte de las competencias recogidas en los programas de Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria. Con el fin de explorar posibles derivas del concepto y su posible concreción en la praxis, se presenta un proyecto desarrollado mediante materiales y técnicas textiles en el contexto de la asignatura de Educación plástica y visual. Los referentes, metodologías didácticas e indicaciones facilitadas al alumnado en las diferentes fases del proyecto serán consideradas como elementos para dilucidar posibles estrategias desde las que trabajar una sensibilidad acorde con el potencial de las artes plásticas en contextos educativos. Como principio metodológico, y de acuerdo con la Investigación Basada en las Artes (IBA), se han considerado la observación de la dinámica de trabajo en el aula, los trabajos resultantes, así como las imágenes y valoraciones expresadas por al alumnado en la memoria escrita o portafolio del proyecto.

Palabras clave: estética, textil, didáctica.

Introducción

Todo fluye decía Heráclito; todo fluye de tal manera en el pasillo de las mercancías que hoy -bromeaba en otro sitio- ya no podemos ni bañarnos dos veces en el mismo río ni sentarnos dos veces en la misma silla, pues apenas nos levantamos de la vieja el Mercado nos la cambia a toda velocidad por una nueva (Alba- Rico, 2017, p.257)

Una de las competencias específicas de la asignatura Educación plástica y visual del Grado de Maestro en Educación Infantil, atiende a la *promoción de la sensibilidad relativa a la expresión plástica y la creación artística*. La sensibilidad, concepto en disputa desde la Modernidad estética, atañe no sólo a la comprensión del objeto sensible y nuestro vínculo con él, sino a la pregunta radical por el mismo sentido del arte. En el ámbito que nos ocupa, por el propio sentido de la educación artística, que tal y como aquí se defiende, está obligada, al igual que sucede con el arte contemporáneo, a mantener un compromiso explícito con las tensiones propias de nuestro existir contemporáneo.

La comunicación que aquí se presenta sintetiza un proyecto desarrollado en la asignatura anteriormente nombrada. El planteamiento general se inscribe en el diálogo entre cultura popular y vanguardias artísticas, tomando como referente el tejido tradicional de los trajes populares de Castilla-La Mancha y el trabajo textil de Annie Albers en el contexto de la Bauhaus. Las diferentes fases del proyecto involucran metodologías docentes mixtas, siendo la *historia de vida* de un objeto personal, un refajo manchego, el elemento que articula el conjunto del proyecto. El marco conceptual viene dado por el giro etnográfico del arte enunciado por Hal Foster (1995). Y por vía negativa, por la cuestión del desprestigio del objeto material característica de nuestra época planteada por Santiago Alba Rico (2017).

Objetivos

- Presentar las fases de desarrollo de un proyecto docente de creación artística elaborado mediante técnicas textiles.
- Reflexionar, considerando el diseño y proceso del proyecto presentado, en torno a posibles derivas del concepto de *sensibilidad artística* en el ámbito educativo.

Metodología

Investigación Basada en las Artes.

Planteamiento del proyecto

Se describen a continuación las indicaciones facilitadas al alumnado para desarrollar el proyecto, las diferentes fases del mismo y la metodología docente empleada.

Síntesis de la propuesta

Elaboración de un proyecto artístico colaborativo en torno al color y el tejido a desarrollar mediante metodologías didácticas mixtas.

Referentes facilitados al alumnado

- El color y el tejido como recurso estético en la tradición popular, del arte de vanguardia y el arte contemporáneo
 - » Tipos de refajos manchegos: Albacete, La Sierra, Hellín y Villarrobledo
 - » El taller textil de la Bauhaus: *Annie y Josef Albers. El arte y al vida*, Exposición en el IVAM, Valencia, 2021
 - » *Landing*, Sheila Hinks, 2014, *Egeria*, Joana Vasconcelos, 2018; NeoFolk , Heidi Friesen, 2017
- Estética relacional y arte colaborativo
 - » *The red Project* de Kirstie Macleod, 2009- 2022

Descripción sintetizada de las fases de proyecto

Presentación en el aula del marco conceptual y obras referentes. A modo de introducción se presentan en el aula los temas, las pautas de trabajo y se realiza el visionado de las obras y artistas referentes. *Metodología*: Rutina de pensamiento *See Feel Think Wonder*. Discusión participativa grupal en torno a la propuesta general del proyecto, los temas transversales del mismo y las obras referentes.

Trabajo de campo. Localización, por parte del alumnado, del refajo de un traje manchego que le servirá como objeto referente. Este puede ser suyo y/o pertenecer a alguien de su entorno inmediato. Indicaciones dadas:

- Indagar y recoger por escrito la historia personal del refajo; modo de adquisición, recuerdos asociados y vinculación.
- Estudiar las dimensiones y proporciones de los motivos del tejido con el fin de, posteriormente, elaborar el boceto a reproducir mediante tejido en telar.

Metodología. Historias de vida aplicada a un objeto. Trabajo autónomo individual fuera del aula.

Planificación y boceto. Formación de grupos de trabajo y elección de la gama cromática con la que se elaborará la adaptación del refajo referente. Se realizará un boceto individual de la adaptación libre del refajo que posteriormente será tejido en el telar, así como un boceto grupal del diseño de la unión de los diferentes tejidos resultantes. *Metodología*; Trabajo autónomo grupal e individual en el taller.

Preparación del telar y elaboración de la pieza textil individual. Creación individual de un telar mediante cartón y rafia y elaboración de la pieza textil reproduciendo el boceto. *Metodología*; Trabajo autónomo individual en el taller.



Figura 1. Proceso de elaboración de tejido en telar. Figura 2. Pruebas de montaje.

Figura 3. Alumna trabajando en la revisión experimental.

Imágenes de elaboración propia.

Montaje y revisión experimental grupal del tejido. Montaje de las piezas textiles en los bastidores expositivos previstos e intervención experimental, por la parte trasera, mediante técnicas, estrategias, materiales y recursos de libre elección por parte del alumnado. *Metodología*; Trabajo autónomo grupal en el taller.

Diseño del proyecto expositivo. Elaboración de cartelería y deliberación grupal de formato y montaje expositivo final.

Portafolio. Elaboración individual de un portafolio o memoria en el que recoger evidencia visual, una narrativa de las fases del proyecto, una valoración general y posibles propuestas de adaptación de la propuesta al ámbito de la educación infantil.

Conclusiones

Impartir la asignatura de Expresión plástica y visual del Grado de Maestro, tanto en Infantil como en Primaria, entraña una dificultad imposible de obviar; plantear propuestas y proyectos coherentes con los temas, contenidos y competencias de la Guía docente de la asignatura pasa por reconocer que una parte significativa de los temas y terminología utilizada han resultado problematizados en el devenir de la estética de la Modernidad, tal es el caso de la *sensibilidad*. Y sin embargo, su condición de asignatura práctica permite visitar la teoría desde la praxis y las experiencias de taller. En el caso de este proyecto, su diseño y desarrollo ha permitido entrever posibles estrategias para abordar la cuestión de la sensibilidad artística que cabe ahora rescatar y nombrar.

En primer lugar, desde el conocimiento y reconocimiento de obras artísticas que utilizan el textil y el telar como lenguaje artístico de primer orden, un medio y una técnica, que hasta su recuperación por el arte de vanguardia y contemporáneo, pertenecían exclusivamente al ámbito popular y doméstico.

En segundo lugar, mediante el gesto repetitivo manual en el telar, así como en el trabajo colaborativo al tejer, intervenir experimentalmente y ajustar en los bastidores las piezas individuales. La experiencia en el aula y los portafolios del alumnado parecen corroborar ese fenómeno de continuidad entre la capacidad para dar forma a las cosas físicas y las relaciones sociales que defiende Sennett (2009), al tiempo que atestigua el valor de la estética relacional (Bourriaud, 2021) más allá de los circuitos artísticos de arte contemporáneo.

En tercer lugar, situando en el centro del proyecto un objeto material y personal. Rodeados de objetos que han devenido meras mercancías de usar y tirar, al articular la propuesta en torno a los objetos, al refajo en este caso, estos adquieren *duración*, “nos interesan y conciernen, enganchados como están -por los ojos y por los dedos- a nuestros propios cuerpos”; se les reconoce como “depósitos materiales de *memoria*”; y por último, por su condición material, requieren atención, poder ser reparados e incluso asumir que llega un momento en el que “sencillamente se mueren” (Alba- Rico, p.252).

En definitiva, el proyecto ha permitido movilizar una aproximación a la sensibilidad mediada por el reconocimiento definitivo del papel de la mujer en la cultura, por la puesta en valor de un proceso de trabajo disidente con la hiper- aceleración tecnológica propia de nuestro tiempo y, por último, frente a la condición de mercancía de prácticamente todo lo que nos rodea, la interpretación de la sensibilidad que el proyecto permite entrever atiende a los objetos como depositarios de memoria, historia y fragilidad, reivindicando tácitamente el valor de nuestra propia condición finita, biográfica y relacional.

Referencias

- Alegre, L. (2017). *El lugar de los poetas*. Akal
- Alba- Rico, S. A. (2017). *Ser o no ser (un cuerpo)*. Seix Barral
- Bourriaud, N. (2021). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora
- Heidegger, M. (2013). *Nietzsche*. Ariel
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI* (26) 2008, 85-118.
- Hernández, F. H., Apraiz, E. A., Gil, J. M. S., Gorospe, J. M. C. (2020). *¿Cómo aprenden los docentes?: tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Ediciones Octaedro.
- Foster, H. (1995). The artist as ethnographer? *The traffic in culture: refiguring art and anthropology*, 302- 309.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama

Cross-curricular teaching and learning with CLIL

Marzia Luzzini

Faculty of Science of Primary Education, Catholic University of Milan (UCSC), Italy

Ivana Milković

Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia

Luciana Soldo

Istituto Comprensivo "Rocco Montano", Stigliano, Italy

Esther Luisa Nieto Moreno de Diezmas

Faculty of Education, University of Castilla-La Mancha, Spain

Abstract

In many European countries, successful completion of the initial teacher education (ITE) is the only condition for entering the school recruitment process. However, several studies reveal a gap between knowledge, theory and practice acquired during the initial teacher education and demands that new pre-primary and primary teachers face when starting their careers. Some of the challenges they encounter include foreign language proficiency, basic foreign language teaching methodology, intercultural experience, cross-curricular connections, and technology advancement. To better prepare their student teachers, partners from Italy, Spain, Croatia, Romania and Poland formed a multidisciplinary international eTwinning project that connects initial teacher universities and schools. The goal of the project was to focus on environmental education and find a new cross-curricular approach to environmental, social and economic sustainability involving values of citizenship and responsibility. The project started with international groups of student teachers working together and developing ideas and materials for cross-curricular teaching following the content and language integrated learning (CLIL) approach. Teachers from partner schools would then further modify the materials to their pupils' needs and work on the topics provided. The circle of teaching was then completed when teachers uploaded results and shared experiences of their teaching with the other members of the group.

Keywords: eTwinning projects, CLIL, cross-curricular approach, initial teacher education.

Enseñanza-aprendizaje interdisciplinar con AICLE

Resumen

En muchos países europeos, finalizar con éxito la formación inicial del profesorado (ITE) es la única condición para entrar en el proceso de selección para ser docente. Sin embargo, varios estudios revelan una brecha entre los conocimientos, la teoría y la práctica adquiridos durante la formación inicial de docentes y las exigencias que han de enfrentar el nuevo profesorado de infantil y primaria al iniciar sus carreras. Algunos de los desafíos incluyen el dominio de lenguas extranjeras, la metodología básica de enseñanza de idiomas extranjeros, el conocimiento, la experiencia intercultural, las conexiones intercurriculares y el avance tecnológico. Para preparar mejor a sus estudiantes de magisterio, socios de Italia, España, Croacia, Rumanía y Polonia implementaron un proyecto eTwinning internacional y multidisciplinar que conectó universidades y escuelas en la formación inicial del profesorado. El objetivo del proyecto era centrarse en la educación ambiental y encontrar un nuevo enfoque transversal para la sostenibilidad ambiental, social y económica que contribuyera al desarrollo de valores de ciudadanía y responsabilidad. El proyecto comenzó con grupos internacionales de estudiantes de magisterio trabajando juntos y desarrollando ideas y materiales para la enseñanza transversal siguiendo el enfoque de aprendizaje integrado de contenido y lengua (AICLE). Posteriormente, los maestros de las escuelas asociadas modificaron los materiales según las necesidades de sus alumnos y trabajaron los temas proporcionados. El círculo de enseñanza se completó cuando los maestros compartieron resultados y experiencias de su enseñanza con otros miembros del grupo.

Palabras clave: Proyecto eTwinning, AICLE, enfoque interdisciplinar, formación inicial del profesorado.

Introduction

In almost half of the European countries, successful completion of the initial teacher education (ITE) is the only condition for entering the school recruitment process, which means that ITE institutions are fully responsible for graduates' teaching abilities. More precisely, a five-year master's or a three-to four-year bachelor's degree is needed to access schools. Other European countries ITE graduates need to meet additional criteria to fully enter the teaching profession. In some countries (e.g., Spain and Italy), graduates need to pass a competitive exam, while in others (e.g., Croatia) graduates are required to complete an induction programme and then pass the professional examination (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Several studies reveal a gap between theory and practice which has been noted by Dewey (1904) at the beginning of the 20th century and remains an important problem of teacher education (Kinyaduka, 2017). Some of the challenges faced by new pre-primary and primary teachers upon entering the teaching profession include foreign language proficiency, basic foreign language teaching methodology, intercultural experience, cross-curricular connections, and technology advancement. Only recently has there been a change in attempts to find the solution for this challenge by trying to bring theory closer to practice (Korthagen, 2010).

Guided by the desire to better prepare their student teachers for their future careers, partners from Italy, Spain, Croatia, Romania, and Poland formed a multidisciplinary international eTwinning project that connects initial teacher universities and schools. The project started in October 2022 and is slowly coming to its end encompassing a variety of activities through the whole academic year 2022/2023.

eTwinning project: *ITE: Educ@ting for sustainability, from universities to classes*

eTwinning is an educational platform for collaboration on international projects. It is located on the European School Education Platform. First envisioned by the European Commission to encourage collaboration of pre-primary and primary schools using ICT, eTwinning was welcomed by the ITE institutions in 2016, after a previous experiment Teacher Training Pilot (TTP) in 2014 and the Teacher Training Initiative (TTI) in 2015. eTwinning enables student teachers to work on international educational projects and gain benefits such as: practical experience in implementing project-based teaching; working in a multidisciplinary international setting; developing ICT, language and intercultural communication skills; developing professional and soft skills (e.g., project management, setting goals, planning, teamwork); reflecting on professional practices; etc.

The eTwinning project *ITE: Educ@ting for sustainability, from universities to classes* was envisaged as a multidisciplinary international project that connects theory to practise. As shown in Figure 1., the circular methodology of the project was supported by four groups of participants: the international project team, teacher trainers, student teachers and pre-primary and primary teachers. While the international teams communicated through the eTwinning portal or using other available ICT, communication between national groups of students with their teacher trainers and communication between pre-primary and primary teachers and their students happened mainly on national grounds, in the ITE institutions and pre-primary and primary schools respectively.

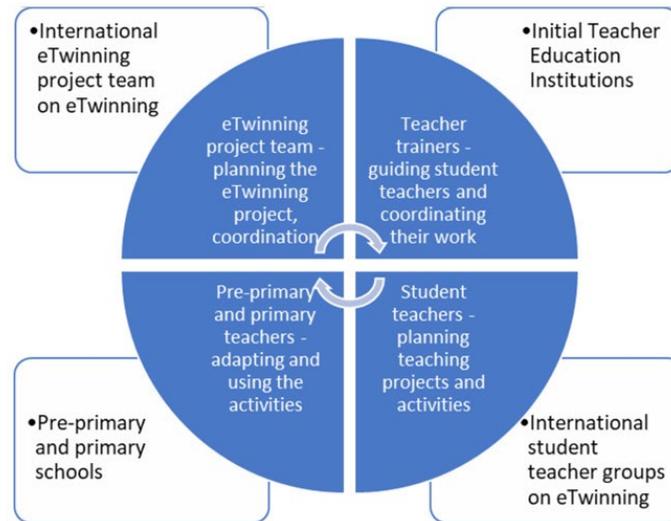


Figure 1. The circular methodology of the eTwinning project

The goal of the project was to focus on environmental education and find a new cross-curricular approach to environmental, social, and economic sustainability involving values of citizenship and responsibility. First the international project team formed working groups, set topics of the project, and selected the appropriate teaching methodology. Then international groups of student teachers worked together and developed ideas and materials for cross-curricular teaching following the content and language integrated learning (CLIL) approach.

The term *CLIL* was first coined by David Marsh in 1994 based on the 4 Cs principles: content, cognition, culture, and communication. The idea was to have a wider immersion in learning and acquiring English as a foreign language by teaching art, geography, science, history, or any other subject. In the CLIL framework, comprehension is more important than memorising: children are invited to listen to the language (short sentences, short stories) and the understanding is scaffolded, usually by visual materials (Leone & Luzzini, 2016).

In this eTwinning project student teachers developed projects based on the following topics: clean and accessible energy, sustainable cities and communities, responsible consumption and production and fight against climate change. Teachers from partner schools would further modify the materials to their pupils' needs and work on the topics provided. The circle of teaching was completed when teachers uploaded results and shared experiences of their teaching with the other members of the group. The results of the student teachers' work and their classroom implementation is demonstrated in the following example.

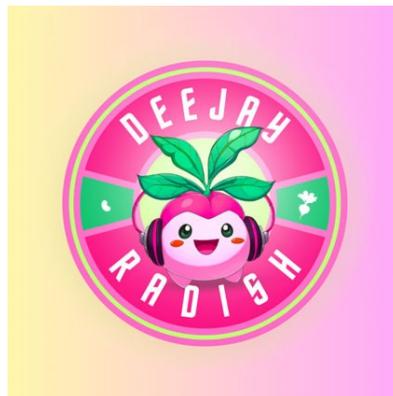


Figure 2. DeeJay Radish

The topic of sustainable cities and communities was further developed into a project titled *The life from the seed*. Student teachers designed a logo for this project showing its mascot DeeJay Radish (Figure 2.)

Activities in this project were designed for pupils aged 5 to 7 years using English and Italian language. The aim of the project was to use the focus on the life developed from a seed as a starting point for teaching English through CLIL. For the introductory part of the project student teachers put together a comic starring DJ Radish, a lovable character that wants to organise a party for the Earth Day celebration. The teacher shared with the children the story and later asked questions about it. The main aim of this comic was learning gardening vocabulary. The children were engaged by DJ Radish because he needed the children's help to raise and gather all his friends who were still seeds. Children learned about the life cycle of plants and how to cultivate a small garden following instructions, playing games and always learning English language. Teaching materials such as the comic, vocabulary flashcards and worksheets were prepared by teacher students', while pupils created radish gardens and took care of them, made diary entries about their work, and planned the Earth Day Party (made a playlist, created an invitation to the party (Figure 3.), etc.).



Figure 3. Party invitation

Plentiful visual materials scaffold the understanding, raise interest for learning and provide prompts for oral communication. For example, the comic conveying the story about DJ Radish provided language stimuli for communication. It was an opportunity to learn through art, stories, comics and have fun. Throughout the whole process communication was more important than grammatical accuracy and precision. In the end, pupils acquired new vocabulary which they used in simple sentences.

The whole learning process was closely connected to using or creating visual teaching materials with different forms of visual arts to enhance learning and understanding of new words, ideas and processes. Although the project was aimed at teaching English as a foreign language to children, the topic also embedded science, art, handicraft, intercultural communication (student teachers from Italy, Spain and Croatia created the project and teachers from Italy and Poland used it in their schools), etc. Every step of the project and project results were documented on eTwinning by using different ICT tools (e.g. Canva, Mid Journey AI, WordWall, Gimp, Procreate, Photoshop). This way every member of the project had access to the information on how the project was modified and how it was evolving. Also, student teachers had direct access to feedback on their work with practical implications.

Conclusions

Primary Education's mission is to develop well equipped future teachers, with strong pedagogical and soft skills, who are ready to cooperate with children and teaching professionals to create better learning opportunities. Future teachers face an increased, and often excessive use of ICT in teaching, while at the same time they need to support communication and learning in a foreign language and to work on projects by actively involving children. The main aim of the ITE Initiative is to find ways in which eTwinning can be a tool for introducing a different way of teaching and learning in a simpler but more effective way, through the regular use of new technologies, communication in a foreign language and learning in a multicultural context.

This paper demonstrated how eTwinning in the Initial teacher training creates opportunities for students' involvement, offers topic and course integration, provides distinctive and innovative tools for higher quality of professional development, and enables student teachers to build not only conceptual knowledge but also gain practical experience. In addition, students are expected to cooperate, effectively work in teams, develop various aspects of communication, learn from each other in international settings, develop flexibility and accept different perspectives, participate in real-life and virtual dialogues, apply different teaching methodologies and strategies in the scope of pre-primary and primary education, use new technologies to enhance their own development of oral skills in a foreign language, share ideas and resources, etc.

By using eTwinning, teacher trainers in this project hope to have provided their students the means to learn how to structure subject material by establishing links with other subjects and using CLIL, at the same time respecting the needs of individual pupils to reach set objectives. In this way, student teachers are a step closer to reaching pedagogical innovation supported by an international networking experience.

References

- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. In C. A. McMurry (Ed.), *The Relation between Theory and Practice in the Education of Teachers: Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education* (pp. 9-30). Chicago: University of Chicago Press.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Kinyaduka, B. D. (2017). Why Are We Unable Bridging Theory-Practice Gap in Context of Plethora of Literature on Its Causes, Effects and Solutions? *Journal of Education and Practice*, 8(6), 102-105.
- Korthagen, F. (2010). The Relationship Between Theory and Practice in Teacher Education. *International Encyclopedia of Education*, 7, 669-675.
- Leone, V., Luzzini, M. (Eds.). (2016). *Fare CLIL con gli EAS alla scuola primaria*. La Scuola.

Art and technology innovation. Sustainable artists paints new generation. TEMPERA F05

Dra. Amparo Galbis Juan

*Grupo Lenguajes, Técnicas y Procesos Pictóricos. Centro de Investigación Arte y Entorno (CIAE).
Universitat Politècnica de València (UPV), España*

Abstract

Our prolific trajectory in the renewal and invention of eco-friendly materials and sustainable alternatives in artistic painting exemplifies the connection between art and technology. From a techno-pictorial profile we get involved with the environmental, ecological and health motivations imperative today. Our first patent for an emulsion paint, whose miscible mutability condensed a substantial effective combination was granted in 2004 and with a second international patent granted in 2010 we extended its performance. As a result of these investigations, we have managed to provide a new line of pictorial binders in emulsion state that we continue to develop and that we baptize as *stable oil-resinous tempera F05*. Our knowledge was able to germinate and continues expanding thanks to the association of wills and collaborations sustained from an integrating methodology in the university environment, plus the sum of some propitious circumstances. In the specific techno-pictorial area, our main challenges are singled out: artistic creation and expressiveness based on experimentation and poetic research of materials and processes. This approach meets the triple requirement of its optimal performance: functional, aesthetic, and sustainable.

Keywords: tempera, painting, water, ecology, sustainable.

Arte e innovación tecnológica. Nueva generación de pinturas artísticas sostenibles. TEMPLE F05

Resumen

Nuestra prolífica trayectoria en la renovación e invención de materiales ecológicos y alternativas sostenibles en la pintura artística ejemplifican la conexión entre el arte y la tecnología. Desde un perfil tecnopictórico nos implicamos con las motivaciones medioambientales, ecológicas y sanitarias imperativas en la actualidad. Nuestra primera patente de una pintura en emulsión cuya mutabilidad miscible condensaba una eficaz combinación sustancial fue concedida en 2004 y con una segunda patente internacional concedida en 2010 extendimos sus prestaciones. Fruto de dichas investigaciones hemos logrado aportar una nueva línea de aglutinantes pictóricos en estado de emulsión que continuamos desarrollando y que bautizamos como *Temple óleo-resinoso estable F05*. Nuestro conocimiento pudo germinar y continúa expandiéndose gracias a la asociación de voluntades y colaboraciones sostenidas desde una metodología integradora en el entorno universitario, más la suma de algunas circunstancias propicias. En el área específica tecnopictórica se singularizan nuestros principales retos: la creación artística y expresividad basada en la experimentación e investigación poética de materiales y procesos. Dicho enfoque cumple con el triple requisito de su óptimo comportamiento: funcional, estético y sostenible.

Palabras clave: temple, pintura, agua, ecología, sostenible.

Introducción

Esta investigación tiene su inicio en 2001 en el Laboratorio de Procedimientos y Técnicas del Departamento de Pintura de la Universitat Politècnica de València (UPV), equipado para procurar una transformación sensible con las necesidades medioambientales, ecológicas y sanitarias. (Figuras 1 y 2).



Figuras 1 y 2. Equipos de amasado del color, manual (izqda..) y mecánico (dcha). Archivo personal.

En la etapa doctoral allí pudimos establecer las bases metodológicas y conceptuales y una nueva línea de aglutinantes pictóricos de eficacia tecnológica y estética. Gracias al empleo inédito de emulgentes sintéticos logramos soluciones con afinidad por agua y aceite, en respuesta a necesidades históricas y ecológicas, con una nueva generación de “temples” que integran las ventajas de los ligantes grasos y acuosos, rehusando sus inconvenientes tradicionales, aumentando su adhesividad, flexibilidad, consistencia y resistencia, reduciendo su ecotoxicidad y alargando su vida útil.

Propuesta

Nuestro enfoque se articula en la perseverancia y significación evolutiva de los temples, familia heterogénea de emulsiones aglutinantes en la pintura artística. Técnica de singularidad independiente frente a los aglutinantes grasos que asume multitud de formulaciones y ha sido reiteradamente utilizada como procedimiento pictórico. (...).

Vasari refiere el fracaso experimental con emulsiones aglutinantes y el abandono generalizado de estas búsquedas hacia el siglo XVI. Sin embargo, el temple recobró expectativas en la creación de algunos pintores del siglo XIX y XX, continuando hoy su validez como procedimiento pictórico adaptable en cada propuesta. Con el desarrollo industrial varios tipos de colores al temple, óleos (mayoritariamente) y óleos compatibles con agua se han ido comercializando, aunque este tipo de producto suele estar excesivamente condicionado por los distintos factores que rigen el mercado en detrimento de su especificidad y, consecuentemente de su potencial estético. (Collado y Galbis, 2010, p. 20).

El agua es el elemento necesario para la vida, probablemente el diluyente más antiguo en la pintura y en los temples tradicionales el principal ingrediente de la fase continua. Hoy su empleo como diluyente interesa para resguardar la salud y el medio ambiente, así, desde los últimos treinta años del siglo XX las industrias investigan productos ecológicos al agua tratando de evitar los disolventes orgánicos, con buenos resultados en algunos revestimientos. No obstante no logran convencer a los pintores profesionales con los “óleos al agua” introducidos a finales de los noventa en el mercado de pinturas artísticas. Para alcanzar nuevas alternativas sostenibles con óptima calidad artística, que reduzcan o eliminen los compuestos volátiles, necesitamos observar el problema en su totalidad, asociando métodos y herramientas científicos de evaluación y control de calidad, textos y manuales específicos, prácticas y experimentaciones artísticas. Analizamos las propiedades estructurales de los ingredientes, su

adecuación tecnológica y expresiva y la buena respuesta de su estratigrafía ante los condicionantes externos e internos. Formular pinturas con aditivos industriales potencialmente comporta ciertos prejuicios hacia lo sintético. Sin embargo está demostrado el empleo de materiales insólitos (como la leche, la cerveza, el látex de higo, la hiel de buey, la baba de caracol o hasta el cerumen de los oídos) con que la pintura siempre ha logrado aprovechar todas las sustancias disponibles, fueran naturales o artificiales, siendo la yema de huevo uno de los más versátiles y permanentes.

Metodología y resultados

Con diferentes concentraciones en función de su equilibrio hidrófilo-lipófilo, modulamos aglutinantes eficaces ante las necesidades de libre alternancia y dilución con agua o aceite durante el proceso pictórico, mejorando su comportamiento, estabilidad y vida útil. La interacción de emulsivos suele prestar mayor eficacia, el procedimiento en que es incorporado también influye en su actividad.

Las emulsiones que pretendemos llegar a formular programan una serie de prioridades en función de las dificultades esbozadas por las emulsiones anteriormente conocidas de temple óleo-resinoso, p. e.: 1.- cuando sobrepasan ciertos límites en la proporción de aceites y resinas, dejan de ser solubles en agua; 2.- se corrompen y desestabilizan fácilmente; y 3.- contienen una elevada cantidad de yema de huevo, para lograr su carácter hidrosoluble. (...) . El aglutinante debe ligar bien, formar una película resistente y más o menos impermeable que se adhiera firmemente a la imprimación. (Galbis, 2006, pp. 80 – 81)

Basándonos en los fundamentos de la teoría coloidal investigamos el funcionamiento de los tensoactivos desarrollados industrialmente, sin toxicidad, reactividad, color ni olor, inoocuos y biodegradables. Materiales con mayor “balance hidrófilo-lipófilo” BHL (Griffin, 1949, p.311) que multiplican las posibilidades plásticas. Ensayamos el comportamiento de las distintas fórmulas en probetas de tablero contrachapado natural o entelado con lino y cuatro tipos de imprimación (creta, media creta, transparente y polimérica). Durante la práctica pictórica las dividimos en casillas para ensayar su conducta en estado puro y mezclado con otras pinturas en distintas proporciones. Observamos su consistencia, homogeneidad, cubrición, flexibilidad, mordientes, secado, brillo y fundamentalmente, su buena relación con agua y aceite. Después del secado seguimos observando su comportamiento. Los métodos para determinar su resistencia son la radiación ultravioleta, oscilaciones térmicas y de humedad relativa. Las condiciones de ensayo están regladas. Cada vez que finaliza una prueba observamos la adecuada permanencia de la película y el posible desvanecimiento y amarilleo del color. Con el colorímetro (sistema CIELab) cotejamos las diferencias y desviaciones, estudiando sus posibles causas. (Figura 3).



Figura 3. Mediciones colorimétricas. Archivo personal

Las emulsiones son sistemas dinámicos en los que intervienen fuerzas atractivo-repulsivas dependientes de múltiples factores. Para asegurar una cierta estabilidad o equilibrio del sistema necesitaremos reducir la tensión interfacial, frenando la reagrupación de partículas afines durante un tiempo, por eso el emulgente debe presentar afinidad tanto por agua como por aceite. Las pinturas en emulsión sistematizan su versatilidad en base a su equilibrio, estabilidad y permanencia. Este ajuste está fundamentalmente ligado a la elección y ordenación preferente, así como la proporción, disposición y correspondencia de las partes con el todo. Representa toda una serie de ensayos y adecuación de nuevas emulsiones para su actuación funcional en el arte, donde además hemos abordado la aplicación de emulgentes sintéticos junto a otros recursos y diversificación de aglutinantes en pro de nuevas variables y retos en la sostenibilidad. Frente a las históricas recetas de temple conseguimos una considerable reducción en el porcentaje de material emulgente y de agua, mejoras en la capacidad procesual, estabilidad, calidad constituyente y resultado estético.

Algunos de nuestros resultados se han ido concretando con varios registros de la propiedad intelectual. En 2004 nos concedieron la patente ES-2192987 (inventores: Collado, C., Oliver, D., Chiralt, A. y Galbis, A.) y en 2010 la patente ES-2332170 (inventores: Collado, C., Galbis, A Chiralt, A. Oliver, D. y S-Carralero R.), con examen previo y extensión internacional: WO/2010/007187, PCT/ES2009/000371.

Conclusiones

En el estado de las técnicas pictóricas para artistas, no se conoce una pintura que contenga estas ventajas: carácter estético de temple óleo-resinoso estable en conservación después de fabricación y envasado; amplia capacidad de actuación miscible en fase acuosa, medio esencial y medios óleo-resinosos; y, sobre todo, mayor capacidad procesual. A fecha de hoy no existen en el mercado pinturas al temple que aprovechen la eficacia y selectividad de los emulgentes sintéticos, ni su combinación con yema o lecitina. En las bases de datos internacionales de patentes tampoco hay registros de pinturas artísticas o emulsiones para su fabricación que contengan los tipos de aceites transformados, resinas y fundamentalmente los emulgentes sintéticos utilizados en nuestras formulaciones. Todos nuestros aglutinantes mantienen hidrofilia, aunque con comportamientos y matices estéticos distintos según sean emulsiones oleoacuosas, hidrooleosas o múltiples. Las mezclas de emulsivos con distinto BHL estabilizan mejor el aglutinante, pero para que sea operativo durante todo el proceso pictórico deben producir inversión, por lo cual el BHL total de la emulsión precisa ser igual o superior a nueve. La combinación con los fosfolípidos y triglicéridos presentes en la yema de huevo incrementa el potencial emulgente, estabilizante y plastificante de la mezcla. Los hidrocoloides celulósicos aportan estabilidad por modificación reológica y mayor capacidad de actuación hidrófila-lipófila, sin embargo su excesiva concentración provoca alteraciones en la consistencia y reducción de la humectabilidad y adherencia al sustrato de la pintura. A pesar de estos logros queda un amplio camino que pueda ofrecer nuevos resultados.

Agradecimientos

Nuestra investigación inicia en 2001, dentro de la línea “Nuevos materiales en la pintura artística”, sobresaliendo la figura del Dr. Constancio Collado, catedrático de pintura y director de nuestra tesis doctoral. Investigador Principal en toda la producción científica de los proyectos de I+D+i realizados entre 1999 y 2010. Igualmente agradecemos el apoyo interdisciplinar de los grupos de I+D en la UPV: “Laboratorio de Fotografía y Rayos X de Obras de Arte del Patrimonio Artístico” y “Fisicoquímica de Alimentos y Procesos Agroalimentarios”.

Referencias

- Codina, R. (2002). Pintures amb aglutinant d'emulsió. *Guia de nous materials en la pintura i el gravat*. Barcelona. Universitat de Barcelona.
- Collado, C., Galbis, A. (2003). Pintura al temple óleo-resinoso estable F05, incorporación de nuevos emulgentes sintéticos en la pintura artística. *Restauración & Rehabilitación*, 72, 70 - 75.
- Collado, C., Galbis, A. 2010. "Nuevas emulsiones y medios aglutinantes para pintura artística" en *Revista de Bellas Artes. Revista de Artes Plásticas, Estética, Diseño e Imagen*, 8, 15 - 32.
- Dickinson, E. (1995). *Food macromolecules and colloids*, E.Dickinson / D.Lorient, Cambridge, Royal Society of Chemistry.
- Galbis, A. (2006). *Emulgentes sintéticos. Aplicación selectiva y desarrollo de nuevos aglutinantes pictóricos con distinto balance hidrófilo-lipófilo* (dir. C. Collado). *Tesis Doctoral*, Valencia. Universitat Politècnica de València.
- Griffin, W. C. (1949). Classification of Surface-Active Agents by 'HLB' *Journal of the Society of Cosmetic Chemists*, 1, 311-326
- Stauffer, C. E. (1999). *Emulsifiers*. American Association of Cereal Chemists, St. Paul, Minnessota, col. Eagan.
- Thompson, D. V. (1962). *The Practice of Tempera Painting*. New York, Dover.

Learning Management System applied to choral singing from the perspective of self-regulation

Sandra Regina Cielavin

University of Campinas, Brazil

Adriana N. A. Mendes

University of Campinas, Brazil

Abstract

This paper focuses on addressing some issues related to the use of online learning environments, as well as taking a survey to explore the potential and the resources that could be used in a hybrid way in music education, especially in the choral area based on self-regulation. As a result, some resources of a Learning Management System (LMS) and its possibilities of application of activities to choral singing developed from the point of view of self-regulation were explored and described. Regarding the implications for music education, the use of these resources could be extended to other areas of music education, such as musical instrument teaching and music in school, for example. It is expected that the use of the LMS can that contribute to the development of self-regulation, to increase the engagement and the motivation of choristers. This research may contribute to the development of online learning environments applied to music education.

Keywords: choral singing, self-regulation, Learning Management System.

Sistema de Gestión del Aprendizaje aplicado al canto coral desde la perspectiva de la autorregulación

Resumen

Este trabajo se centra en abordar algunas cuestiones relacionadas con el uso de entornos de aprendizaje en línea, así como realizar una encuesta para explorar el potencial y los recursos que podrían utilizarse de forma híbrida en la educación musical, especialmente en el área coral basada en el autoconocimiento regulación. Como resultado, se exploraron y describieron algunos recursos de un Sistema de Gestión del Aprendizaje (LMS) y sus posibilidades de aplicación de actividades al canto coral desarrolladas desde el punto de vista de la autorregulación. En cuanto a las implicaciones para la educación musical, el uso de estos recursos podría extenderse a otras áreas de la educación musical, como la enseñanza de instrumentos musicales, la música y la escuela, por ejemplo. Se espera que el uso del LMS pueda contribuir al desarrollo de la autorregulación, para aumentar el compromiso y la motivación de los coristas. Esta investigación puede contribuir al desarrollo de entornos de aprendizaje en línea aplicados a la educación musical.

Palabras clave: canto coral, autorregulación, Sistema de Gestión del Aprendizaje.

Introduction

Choral singing is an area that contemplates the potential development of singers in rhythmic, melodic, harmonic and even emotional and social aspects. Non-professional choirs can be developed in different places, such as schools, communities, churches or companies and are usually made up of volunteers who are music amateurs.

This work is part of a doctoral research based on the Social Cognitive Theory (Bandura, 1978) that aims to investigate how an online learning environment applied to choral singing could be developed from the point of view of self-regulation of learning (Zimmerman, 2000).

During the coronavirus pandemic, the choral practice was greatly affected. However, the digital technologies was used as a supportive tool for meetings and virtual rehearsals the choirs.

Self-regulating learning

Considering the wide possibilities of musical studies that could be carried out by the choir singers through an online platform during the week, even after the return of the in-person rehearsals, this paper aims to address issues related to using online learning environments, to take a survey to explore the potential of online learning environments, and to describe some resources that could be used in a hybrid way in music education, especially in the choral area based on self-regulation learning.

Self-regulation of learning encompasses cognitive, behavioral and social aspects that act together and can interfere with the actions of individuals (Usher & Schunk, 2018).

Zimmerman (2000) structured cyclical self-regulatory phases which are known by forethought phase, performance phase and self-reflection phase. The forethought phase precedes action and refers to task analysis and the establishment of goals and strategies considering self-motivation beliefs, such as self-efficacy and outcome expectation. The performance phase is related to self-control and take into account the self-instruction and attention focusing. This phase occurs during the learning process. The self-reflection occurs after performance and includes self-judgment with self-assess and self-reaction. After the actions are carried out, there is a process of self-reflection, which in turn influences the forethought that involves planning and defining strategies, completing a cycle of self-regulation.

Learning Management System

A learning environment can be defined with the concept of Learning Management System (LMS), which according to Paulsen (2002, p. 5-6) is used to define "systems that organize and provide access to online learning services for students, teachers, and administrators. These services usually include access control, provision of learning content, communication tools, and organizations of user groups".

There are currently several paid LMS, such as Blackboard, D2L-Brightspace, Canvas and Schoology, as well as open source platforms like ATutor, ILIAS and Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle). It is worth mentioning that the proprietary software platform, Microsoft Teams, besides its business use, provides educational resources and has been widely used in schools and colleges.

Additionally to the resources relevant to a learning platform, it is possible to incorporate music software and websites, such as digital audio workstation (DAW), music notation software and video sharing service using the software ecosystem concept which can be defined as "the interaction of a set of actors on top of a common technological platform that results in a number of software solutions or services" (Manikas & Hausen, 2013, p. 1297).

The LMS applied to choral from the perspective of self-regulation

Taking into consideration the structure of cyclical phases of self-regulation of learning, in forethought phase, the student could plan the objectives to be achieved, as well as the strategies to be used. The choral conductor could assist in setting the goals, as well as proposing deadlines for carrying out the activities. In this sense, the calendar feature could be used, as well as the assembly of a Google G Suite table or spreadsheet, here applying the concept of software ecosystem. The calendar is a useful resource for sending choristers reminders about rehearsal dates and online activities (Copeland, 2009). During the learning process, in performance phase, there are different types of tools that could be explored in individual activities as well as in collaborative tasks. The lesson is a resource that allows the insertion of different types of content and questions and can be programmed so that the chorister is directed to a more basic or more advanced level, depending on the results of the tests performed. When performing an activity that is easier, the singer with little experience can gradually improve their self-efficacy, as well as those who already have more experience in the activity can move on to more challenging activities (Schunk, 2012). This type of resource can help balance the learning of heterogeneous choirs students regarding musical experiences.

In performance phase the conductor could use the file folder feature and upload audio files from the repertoire, choir videos, sheet music, lyrics, among others. The file folder could be associated with the task resource in which the chorister would be asked to send the analysis of a song or even the recording of a piece of the repertoire to be later evaluated by the conductor. The musical performance process can lead students to reflect on what was produced (Bauer, 2014).

Other resource that can be used in performance phase is the wiki that is a collaborative tool and allows students to build activities collectively. A possible application of the wiki would be to develop a creative music listening activity with students. Kratus (2017), for example, proposes that students listen to a song and (in this specific case it could be a recording of a choir) seek to develop the elements of fluency, flexibility, elaboration and originality.

In the fluency aspect of listening, students could write a list of things they thought or felt. After this step the singers could share their notes with other members on the wiki. In the development of flexibility, singers would be asked to listen to a recording, write at least one rhythmic, melodic, harmonic and even an imaginative aspect about the music that could be represented in an image or story. In the elaborative aspect, the singer would be encouraged to perceive contrasting aspects in the music and to register them simultaneously. In terms of originality, the student would be stimulated to listen to the music and write something he or she imagined or felt that no other member would write. At the end of each stage, the singer would be asked to make changes to the wiki and to observe the way in which the other members perceived and felt the same music (Kratus, 2017).

As a collective activity, choristers can research musical terms, composers and different types of choirs and can use the glossary resource. In order to share ideas about activities relevant to the choir, such as rehearsals, trips and get-togethers, the forum resource could be used. This resource could also be used to foster musical issues among the group (Weidenaar, 2013).

In the self-reflection phase, the choristers may be invited to write in the diary tool their impressions about the activities developed in a given period, as well as reflect on their development and on the need to change or try another strategy in carrying out the tasks. The self-reflection activity can allow the student to assess their facilities, difficulties and challenges in a given topic.

Another resource that could be used in the three phases is the questionnaire. This tool can provide feedback to the chorus singers about the development of the activity, which could encourage self-reflection. In this sense, the importance of evaluation and formative feedback is highlighted.

Conclusions

This paper proposed to discuss some points involving the use of online learning environments applied to adult choral singing. It turns out that there are open source Learning Management Systems (LMS) that could be used in a hybrid way in teaching an adult choir. The online learning environment would expand the possibilities of interactions with the group and the conductor and would allow the development of multiple musical skills due to the time that could be devoted to learning different concepts.

As a result, some resources of the LMS and its possibilities of application of activities to choral singing developed from the point of view of self-regulation were explored and described. The learning environment could be cyclically assessed and improved. These resources could be extended to other areas of music education, such as musical instrument teaching and music in schools, for example. It is expected that the use of the LMS can contribute to the development of self-regulation, to increase the engagement and the motivation of choristers. This research may contribute to the development of online learning environments applied to music education.

References

- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33(4), 344-358.
- Bauer, W. I. (2014). *Music learning today: Digital pedagogy for creating, performing, and responding to music*. Oxford University Press.
- Copeland, P. (2009). Technology for the 21st-Century Choir. *Choral Journal*, 50(5), 22-30.
- Kratus, J. (2017). Music listening is creative. *Music Educators Journal*, 103(3), 46-51.
- Manikas, K., Hansen, K. M. (2013). Software ecosystems—A systematic literature review. *Journal of Systems and Software*, 86(5), 1294-1306.
- Paulsen, M. F. (2002). Online Education Systems: Discussion and Definition of Terms. *NKI distance education*, 202, 1-8.
- Schunk, D. H. (2012). Social Cognitive Theory. In: K. R. Harris, S. Graham, and T. Urdan. *APA Educational Psychology Handbook*, Vol 1: *Theories, constructs, and critical issues*. American Psychological Association, p. 101-123.
- Usher, E. L., Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In: D. H. Schunk & J. A. Greene. *Handbook of self-regulation of learning and performance*. (2nd ed, pp. 19-35). New York and London: Routledge.
- Weidenaar, G. (2013). Facebook and Youtube and Choirs-Oh My!. *The Choral Journal*, 53(10), 57.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

“Traveling with Giotto & Co”: 14th-century art in Padua, the teenagers’ art exhibition

Elda Omari

Club per l’UNESCO di Padova, Italy

Abstract

Last year, on the occasion of the 4th International Meeting of CIVAE, it was possible to present the first part of the project “Traveling with Giotto & Co”: the educational path and the new didactic approach to introduce students of Second Level High Schools (13-18 years old) to the UNESCO heritage of Padua. This year, for the 5th CIVAE Meeting, this project presents to the international scientific community and at the same time promotes the practical approach of involving teenagers from Padua and the wider province in the cultural life of the area. The project was aimed at: the appreciation of art; the ability of art to generate beauty; developing individual or group experiences to create unique works of art. The 100 elaborations made by 118 students were exhibited for one month in one of the most important venues in the city of Padua, the San Gaetano Cultural Center, thus making the young artists the protagonists of the cultural life of the city. The itinerant exhibition is now on display at the institutions that participated in the project, in this way the young artists can illustrate to their peers and schoolmates their ideas and the art that inspired them. From this experience, an awareness grew that teenagers are not uninterested in history and art but, on the contrary, if well directed and guided they can develop unique ideas and projects.

Keywords: Art exhibition, Cultural Heritage, teenagers’ art, education, culture.

“Viajando con Giotto & Co”: arte del siglo XIV en Padua, la exposición de arte de los adolescentes

Resumen

El año pasado, con motivo del 4^o Encuentro Internacional de CIVAE, se pudo presentar la primera parte del proyecto “Viajando con Giotto & Co”: el camino educativo y el nuevo enfoque didáctico para introducir a los estudiantes de Segundo Grado de Educación Secundaria (13-18 años) al patrimonio de la UNESCO de Padua. Este año, para la 5^a Reunión de CIVAE, este proyecto presenta a la comunidad científica internacional y al mismo tiempo promueve el enfoque práctico de involucrar a los adolescentes de Padua y de la provincia en general en la vida cultural de la zona. El proyecto estuvo dirigido a: la apreciación del arte; la capacidad del arte para generar belleza; desarrollar experiencias individuales o grupales para crear obras de arte únicas. Las 100 elaboraciones realizadas por 216 alumnos fueron expuestas durante un mes en uno de los espacios más importantes de la ciudad de Padua, el Centro Cultural San Gaetano, convirtiendo así a los jóvenes artistas en protagonistas de la vida cultural de la ciudad. La muestra itinerante ya se encuentra en exhibición en las instituciones que participaron del proyecto, de esta manera los jóvenes artistas pueden ilustrar a sus pares y compañeros de escuela sus ideas y el arte que los inspiró. De esta experiencia surgió la conciencia de que los adolescentes no son ajenos a la historia y el arte sino que, por el contrario, bien dirigidos y guiados pueden desarrollar ideas y proyectos únicos.

Palabras clave: Exposición de arte, Patrimonio Cultural, arte juvenil, educación, cultura.

Introduction

The present contributors wish to offer, from a methodological point of view, their own experience of school and extracurricular pedagogical work carried out with a number of adolescents from Padua and its province involved in creating works of art; moreover, to demonstrate that educating about art generates art!

When we thought of implementing the project “Traveling with Giotto & Co” we tried to think about the reasons and the ultimate goal of the art exhibition; how such a proposal would arouse the interest of teachers and their pupils to be protagonists in the cultural life of the city.

As already explained in last year’s conference, we have endeavoured to construct an educational itinerary, aimed at making a journey through beauty in time and space; we tried to create for these teenagers, a path to better understand 14th century Gothic Padua by imagining the city as it was. The Middle Ages, although considered by scholars at the beginning of the last century to be a dark, unknown and little analysed period, left behind art testimonies that are unique in the world, of which Padua is an example (Omari 2022, pp. 289-294; Omari 2023, p.8).

But what is beauty? What was the idea of beauty in 14th century Padua?

We don’t know this, but certainly beauty was an aesthetic experience that united nature (the land) and the work of man (the city and the buildings). Therefore, beauty is certainly the interweaving and creative spirit of nature with the ideas developed by man in respect of his surroundings (Settis 2000, pp. 23-27).

With this project we wanted to educate and make young people reflect on the taste and sense of beauty, which is not only a philosophical thought. Beauty corresponds to a system of concepts and values that are: measure, colour, harmony, and balance in representing an idea and conveying a message also through pictorial images (Reggiani 2008, pp.35-36).

The UNESCO Club of Padua helped to promote this “journey into Cultural Heritage”. Following the UNESCO guidelines and bearing in mind the responsibility that present generations have towards future generations, we worked on increasing knowledge of this International Organization and its values. An attempt was made, through education, to give the children another reading key, focusing on the role played by communities in an ever-changing and perpetually shifting context between the global and the local. In other words: the 14th century frescoes are in our territory but, they belong to all humanity. We are UNESCO and as its members we must preserve and make our Cultural Heritage usable. The actors involved in this project (the UNESCO Club of Padua, the local administration, the sponsors and the private entities and the schools) have worked side by side to promote the dissemination of knowledge and enjoyment of culture, without forgetting the protection and enhancement of the heritage recognised by UNESCO. The educational process of future generations was carried out from the perspective of value co-creation and teenage accountability. Students, through works of art, were able to make their own contribution to a “new valorisation and innovation” of the city’s cultural heritage (<https://www.unesco.org/en/culture-education>).

The relationship between Culture, Education and Enjoyment: a methodological note

The 14th century frescoes, even if they have come down to us in a partial way due to losses suffered over the centuries, if observed closely offer various insights into Italian and European history. These works of art are part of our being, present and alive in our daily lives.

Transmitting the culture of beauty, the richness of cultural heritage to new generations, making it known, appreciating it’s need to be preserved and made usable, is one of UNESCO’s main objectives. The organization has a shared and integral vision of education and culture and always puts the human being at the center.

As already outlined in the CIVAE 2022 Conference, the didactic approach of the project aimed to prepare the teenagers by means of face-to-face and itinerant lessons in order to stimulate their creation of works of art.

In summary, the students were able to learn about: the history and art of Padua in the 14th century, the craftsmen and clients present. They were able to admire the heritage preserved with more than 3,694 square metres of frescoes in different sites (The Scrovegni Chapel; the Eremitani Church; Justice Palace; Chapel of the Carraresi Palace; Cathedral Baptistry; St. Anthony's Basilica; Oratory of St. George; Oratory of St. Michael) (Omari 2022, pp.289-294).

The pedagogical work carried out in this project was aimed at creating an art exhibition with works by the students aged 13-17 years. This work intersects six distinct trajectories by broadening the objectives to be followed and the context of reference (Figure 1).

The education of the students required an "epistemological" choice starting from the general, therefore by knowledge and awareness of the term Culture in a broad sense. Then they went into the details of what is meant by Cultural Heritage and what UNESCO considers to be a unique, unrepeatable and universal asset. Participants were also informed about the route taken by the city of Padua to achieve World Heritage recognition. This example was useful for the students as they analysed a case of cultural heritage valorisation on an international scale starting from the territorial dimension.

The didactic approach was interdisciplinary as the participating schools were of various types (Humane, Scientific, Technical, Computer and Artistic Institutes) and the students were of different ages (13-17 years).

Interdisciplinarity was understood as the contribution of different disciplines: art, history, geography, information technology, international law, science, pedagogy and education. They offered a broad reading of the historical-geographical and artistic context of the territory and heritage under examination.

The interdisciplinary reading of the theme and the frescoes ensured that, depending on the course of study, the students could better understand the complexity and beauty expressed by 14th century artists (Giotto, Giusto de Menabuio, Guariento, etc.).

This allowed the participants to imagine their works of art from a modern perspective and in an interdisciplinary way, presenting them with different techniques according to their skills and training.

Today's teenagers are not insensitive to the historical, political and geographical context in which they live and this will be seen later. They are well aware of the phenomena related to globalization, even though they come from different disciplinary backgrounds and the study and analysis of the contexts in which they live makes them sensitive to and integral to the process (Omari 2022, pp.291-292).

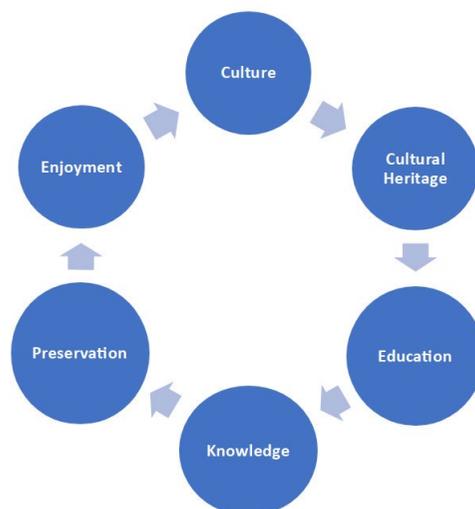


Figure 1. The relationship between Culture, Education and Enjoyment

Explaining the art, the ancient and recent history, the life and knowledge of the craftsmen of yesteryear made them more aware of both the artistic idea to be developed and how to approach the future.

Aware that “knowledge is power” the project “Traveling with Giotto & Co” wanted to bring education and art to the service of society’s development, starting with the teenagers who will be the administrators of tomorrow. Knowledge was understood as an orientation to promote widespread access to knowledge and places of historical and artistic interest. In a nutshell, the propaedeutic circle above is as necessary for adults as it is for adolescents (Tab. 1).

It is through the activation of these steps that the active construction and conscious knowledge that leads to the realization of the process of individual and collective empowerment and emancipation and thus to the preservation of a unique value (Gobbo 2007, pp.62-66).

The journey so far and the works of art created by the teenagers and their exhibition have had an important significance in the life of the community that cannot be overlooked as it is linked to the activities to enhance the frescoes and the city.

Cultural Heritage in Padua and the teenagers’ art exhibition

Art is never static, it renews and evolves over time. Generation after generation, the artistic heritage of Padua has been “constantly recreated”. To protect it, ensure, as far as possible, the integrity of cultural heritage to be passed on to new generations is part of institutional policies (Spadolini 1975, pp.94-95; Ponzini 2008, pp.164-174).

The instance of conservation is flanked by that of utilization, with which it is intended to build paths and measures aimed at ensuring the “vitality” of the cultural heritage, that is, to make it visitable and inspiring to generate more authentic and unique heritage (Emiliani 1975, pp.75-85).

With this work, an attempt was also made to convey to young people the dynamic vision of culture and their works. The focus was on the frescoes, the structures containing them and the 14th century history in Padua. In this perspective, central to the path and the work of the teenagers was not only the fact that UNESCO heritage exists in their city, but that it must be incorporated (embodied) in the activity of the community. With this exhibition they have been part of and have been a community. A community linked and represented internationally by the past, but with their art exhibition a community in constant evolution. It has to be said that the students had very little time to realize their entries, unfortunately only two months. During the creative phase, the students were given complete freedom to choose the theme to be addressed and the technique to be used to realize their works: oil painting, fresco, water-colour, collage, charcoal, sculpture. Alongside the works, the students presented a brief description of what they had created, explaining the meaning of the work. All their works have been collected in the exhibition catalogue made available to all visitors.

The exhibition was on display for one month (14 January - 14 February 2023) in one of the city’s most prestigious “containers” of culture: the San Gaetano Center, where 100 works of art created by 118 young people individually or in groups were exhibited (Figure 2).

The travelling exhibition can currently be visited at the Artistic Institute Ferrari in Este (26 April - 15 June 2023), after being set up at the Scientific Institute “Cornaro” (25 February - 10 April 2023).

Giotto and his works in Padua influenced Italian art of the time, modern imagery and the ideas of young people in this exhibition. This is evident from the choice made by most of the students: 96 of them chose him as their muse. Another 87 teenagers were inspired by the structures he decorated: the Scrovegni Chapel and the Palace of Justice, among the best known and most visited.

This statistic does not include 8 young people who wanted to make a portrait of Giotto di Bondone inspired by his 16th century portrait, now in the Louvre Museum.



Figure 2. "Travelig with Giotto & Co" the art exhibition in San Gaetano Cultural Centre in Padua (Photo E. Omari)

The Scrovegni Chapel and the stories depicted in it sparked the imagination and creativity of a significant number of teenagers. They interpreted these in their own way, declining them in today's world with the most varied techniques: drawing in AutoCAD or Photoshop, watercolour, pencil, doodling, etc (Figure 3). Many students dwelt on the stories of Joachim and Anne, the annunciation of Mary's birth (3 students), on love and the tender kiss in front of the Golden Gate (30 students). Such a scene seen through the eyes of today's children becomes the most important expression of affection towards one's neighbour. During the exhibition, the "Mouths" created by the students of classes 1CA and 1DA of the Artistic Institute Ferrari in Este formed a large "Andy Warhol painting" with a strong impact and much appreciated by visitors.

Joachim and Anna's kiss of love and Judas' kiss of betrayal depicted by Giotto inspired a student at the Humane Institute "Barbarigo". The artist, using the watercolour technique, has depicted both in a single scene, blending them into a gold background to emphasise how the light of love pervades both scenes, even the one in which Jesus despite his betrayal loves and forgives Judas. The author reinterprets the gold of the Byzantine tradition in this way.



Figure 3. Teenagers' art work present in the exhibition (Photo E. Omari)

Another theme that fascinated the “future artists” was the struggle between Good (the Virtues) and Evil (the Vices) depicted by Giotto in the Scrovegni Chapel. The pupils of another class at the Artistic Institute Ferrari in Este created a game called: “The Dance of the Vices and Virtues” where the Virtues: Justice, Prudence, Strength, Temperance, Faith, Hope, Charity, are pitted against the Vices, as in a game of draughts: Injustice, Foolishness, Inconstancy, Wrath, Infidelity, Despair, Envy.

But the imagination and creativity of Giotto’s iconography on young people did not stop there.

Another very fortunate element was the zodiac signs that Giotto had painted together with other frescoes to decorate the Justice Palace. This theme was chosen by the students of Artistic Institute “Modigliani” to create watercolour postcards. While the students of class 1 BA of the Artistic Institute “Ferrari” in Este took them, Giotto’s signs of the zodiac, as their cue to create tarot cards as playing cards (Figure 4).



Figure 4. Teenagers’ art work present in the exhibition
(Photo E. Omari)

The immense structure of St. Anthony’s Basilica inspired the students of the Technical and Scientific Institute “Cornaro” to use another art form: the Assemblage sculpture. A type of technique first used at the beginning of the last century by the Dadaist/Surrealist Duchamp. They used recycled material to create both the Basilica di Sant’Antonio and the inverted hull roof of the Justice Palace.

On the outer surface of their sculptures they have applied prints of 14th century frescoes or drawings made by them, indicating how these structures and Padua are treasure troves.

Beauty is in the details and the students were able to capture and express it in the drawing of the Botanical Garden, using the soft colours that 14th century painters used in Padua.

Another detail that inspired some young people is the huge “Christ Pantocrator” in the Cathedral’s Baptistry: In their new interpretation, Christ has the colours of the newly invaded Ukrainian flag and in the book there is no more “*Ego sum A et Ω*”, but the word “*PAX*”. The invasion of Ukraine struck a chord with other students from the same institute who were inspired by Jacopo da Verona’s fresco in the Justice Palace for their artwork. The 14th-century fresco depicts “the trial of Peter from Abano”, which the young artists have reinterpreted in a modern key, changing the faces of the characters to celebrate

the trial of Putin for an unjust invasion. Another group of teenagers imagined and dreamt in the painting entitled “The Eye that Dreams” the path Giotto took from Assisi to Padua to create his masterpiece in the Scrovegni Chapel. So the students developed what they learned during the lessons. Before coming to Padua, Giotto had worked in Assisi at the Basilica of St. Francis and there he dreamed of coming to our city (Omari 2023).

Scholars consider knowledge a natural, universal and complex process. It brings the most suitable forms for the release of the potential of imagination and thus the creativity that belongs to each individual to take place (Del Gobbo 2007, p.2).

Creativity is our instinct that transforms the reality around us. It is ageless and is an inner process fostered by our emotions. Creating means carrying out ideas that take their cue from the wealth of images we have stored in time and memory. Memory and knowledge that also helped the project participants to make their artwork. Their creativity was closely linked to their knowledge of the past, the present and their emotions. Through creativity, the teenagers listened to each other, expressed themselves and shared their idea made image. They used this experience as therapy against the closure of Covid 19 and against the war. With their art works, they proved to be curious (available at meetings), attentive (willing to listen and participate), and versatile (able to change); all of which form the prerequisites for the creative process, which we can say was successful. So, the didactic and artistic work can be summarized in the diagram below:

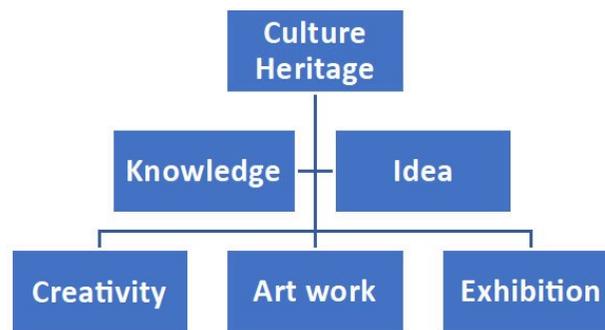


Figure 5. The relationship between Cultural Heritage and an Exhibition

Conclusions

Yesterday as today, the cultural identity of a given territory has its roots in the past. The term tradition comes from the Latin *tradere* meaning to transmit or give something to someone to keep and in turn transmit to others. Studies in the socio-cultural sciences consider tradition to be a set of customs, traditions and values that each generation passes on to the next, having learned it from the previous generation, which it then partially preserved and partially modified over time (Renda 2020, 193-197). The strategy of our project was to bring our culture and the traditions of our past to the attention of today's youth in order to elaborate and create new works of art. To use knowledge through school and extracurricular education as a growth methodology not only from a pedagogical and training perspective, but also from a cultural one.

The works of art on display in the exhibition were inspired by the tradition of frescoes in 14th-century Padua are not the past entering the present, but the present inspired by the past to build the future. In our case, the young people who participated in the event delved into a part of our cultural history and were inspired, thus making art and tradition a dynamic process of knowledge and development of their

ideas. Scholars believe that each cultural context constructs its idea of humanity according to its own criteria. This shaping has been called *anthropopoiesis*, i.e. the process of constructing and defining human identity. In an increasingly globalized, multicultural and constantly moving world, what identification will the knowledge and culture we are trying to pass on to future generations have? Certainly not one that is fixed and motionless but one that is always moving and dynamic (Dei 2017, 9-11).

With the organization of the exhibition and the display of the young people's ideas, we tried to create a new and contemporary place of information and interpretation of local culture, where art produced art.

Finally, we hope that the "Travelling with Giotto & Co" project will be a first pathway that involves young people and makes them protagonists of the culture of knowledge, conservation and appreciation of beauty and the treasures left by our ancestors.

Acknowledgments

To begin with, we would like to express our gratitude to the organizers of CIVAE 2023 for this opportunity. The achievement of this project would not have been possible without the support of the Municipality of Padua: Andrea Colasio; the Department of Culture and the Direction of the Civic Museums of Padua: Federica Franzoso; the UNESCO office in Padua: Federica Millozzi. Special thanks to the sponsors: Sit Group, Federico de Stefani and Nicola Meggiolaro of Mediolanum Bank for the financial support of the idea. We also thank the UNESCO Club of Padua for supporting and promoting the project in the Second Level High Schools of Padua and Province. Last but not least, some thanks go to all the teachers and students who took part in this project and created the art works for the exhibition. A particular thank you goes to Alberto and Victoria Miazzi for the English reviews and to Maurizio Bruno, graphic designer, for the editing of the catalog and the exhibition.

References

- Emiliani A. (1975). *Una politica dei beni Culturali*, Torino.
- Frígyes Váli I. (2022). Falerone Art Colony, *Conference Proceedings CIVAE 2022. 4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education (May 11-12, 2022)*, 65-72.
- Omari E. (2022). "Traveling with Giotto & CO": 14th century art in Padua, a project for teenagers, *Conference Proceedings CIVAE 2022. 4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education (Madrid, 11-12 May 2022)*, 289-294.
- Omari E. (a cura di) (2023). *"In Viaggio con Giotto & Co" Catalogo della Mostra*, Padova.
- Reggiani A. M. (2008). Elogio alla bellezza, in *"La forza della bellezza. L'arte greca conquista l'Italia"*, 35-37.
- Renda F. (2020). Educare all'arte attraverso l'esperienza museale, *Espressione artistica e contesti formativi (a cura di Caputo M.)*, 192-199.
- Settis S. (2008). Forza del bello, potere dell'arte, in *"La forza della bellezza. L'arte greca conquista l'Italia"*, 23-27.
- Spadolini G. (1975). *Una politica per i Beni Culturali. Discorsi alla Camera e al Senato della Repubblica per la conversione del decreto istitutivo del Ministero*, Firenze.
- Del Gobbo G. (2007). *Il processo formativo tra potenziale di conoscenza e reti di saperi. Un contributo di riflessione sui processi di costruzione di conoscenza*, Firenze.
- Ponzini D. (2008). *Il territorio dei beni culturali*, Roma.
- Dei F. (2017). *Cultura, scuola, educazione. A cosa serve un approccio antropologico?* Cultura, scuola, educazione la prospettiva antropologica (a cura di Dei F.), Pisa, 9-39.

A Comparison of Bauhaus and Village Institutes: Art Education, Artist and Educator

Bahar Küçük Karakaş

Karadeniz Technical University, Türkiye

Zeynep Sadıklar

Karadeniz Technical University, Türkiye

Abstract

In the Bauhaus School, where the togetherness of art and craft is prioritized and the social mission of the artist is brought to the fore, products were produced in many fields of art with the master-apprentice relationship. The Bauhaus school has had a worldwide influence and has had an impressive role in many fields. İsmail Hakkı Tonguç, the founder of the Village Institutes, was also one of the names affected by the Bauhaus influence, so the effects of the Bauhaus approach were observed in the structuring of the Village Institutes. In this study, the art education approaches of the Bauhaus School and Village Institutes, their perspectives on artists and educators are compared and discussed. The education curricula of the schools are based on theoretical and practical education, and the understanding of education is based on the job. Individuals who graduate as artists and educators are producers, technical staff and community educators. The way and purpose of applying art in these schools differ. Artistic practice in the institutes is based on economy and includes necessity, the artistic practice in Bauhaus represents the freedom of the artist.

Keywords: Bauhaus, Village Institutes, Art, Education, Educator.

Una comparación de Bauhaus e Institutos de Aldea: Educación Artística, Artista y educador

Resumen

La escuela Bauhaus ha tenido una influencia mundial y un papel impresionante en muchos campos. İsmail Hakkı Tonguç, el fundador de los Institutos de Aldea, también fue uno de los nombres afectados por la influencia de Bauhaus, por lo que los efectos del enfoque de la escuela Bauhaus se observaron en la estructuración de los Institutos de Aldea. En este estudio se comparan y discuten los enfoques de educación artística de la Escuela Bauhaus y los Institutos de Aldea, sus perspectivas sobre el artista y el educador. Los currículos de educación de las escuelas se basan en la educación teórica y práctica, y la comprensión de la educación se basa en el trabajo. Las personas que se gradúan como artistas y educadores son productores, técnicos y educadores comunitarios. La forma y el propósito de aplicar el arte en estas escuelas difieren. Mientras que la práctica artística se basa en la economía y la necesidad, la práctica educativa en Bauhaus representa la libertad del artista.

Palabras clave: Bauhaus, Institutos de Aldea, Arte, Educación, Educador.

Introduction

The Bauhaus School, which will significantly affect art education worldwide after the First World War, is a German educational institution founded in 1919 by Walter Gropius (Sözen & Tanyeli, 1986, p. 37). Since the innovative approach is the carrier power in the field of art education in Germany, the innovative attitude of the Bauhaus has been constantly faced with political pressures. Nazi supporters, who had opposing views to innovative mind and modern art movements, forced the Bauhaus School, which was established in Weimar, to close. The Bauhaus was able to operate in Weimar for only 4 years and moved to Dessau in 1925 (Whitfort, 1984, p. 203). After 9 years of education in Dessau, the school moved to Berlin in 1932 and although education was tried to continue, it was closed by the Nazis in 1933, never to be opened again (Bingöl, 1993, p. 3-7).

The Republic of Turkey, which tried to get rid of the effects of the First World War and to carry the principles of the new republic to every corner of the country, breakthroughs in the field of education date back to the 1940s. With the Law No. 3803 on Village Institutes admitted on April 17, 1940, it was decided to establish village institutes in areas suitable for agriculture in order to train village teachers and the required professional staff (*Village Institutes Law*, 1940, p.13682). Village Institutes were established in a period when the one-party period in Türkiye started to dissolve with oppositional effects. Therefore, since the day they were founded, the institutes have been the target of politically opposing views.

Ismail Hakkı Tonguç, the founder and theorist of Village Institutes, studied Bauhaus and 'Business School' pedagogies during his time in Germany and localized these models according to the conditions of the New Republic and turned them into an education program (Beyazova, 2012, p. 36). Village Institutes programs were prepared in 1943, 1947 and 1953. In the context of art education, steps have been taken to close institutes in education programs since 1947. The freedom and flexibility of the teacher to make decisions were limited and the program was tried to be placed in a more academic and theoretical framework. In the 1953 program, which coincided with the process of unification with primary teacher schools, it is seen that most of the general culture lessons were transferred to the classical teaching style, agricultural courses and practices were reduced, theorized, and art courses were abolished (Oğuzkan, 1990). With the law numbered 6234 enacted in 1954, village trainers' courses and village institutes were closed, and all of them were gathered under the roof of primary teacher schools (*Law on the Unification of Village Institutes and Primary Teachers' Schools*, 1954, p. 8094-8095). With this law, Village Institutes were closed and they were removed from basic education concept.

In this study, the art education approaches of the Bauhaus and Village Institutes, the perspective of the Bauhaus School towards the artist and the perspective of the Village Institutes towards the educator are compared. While the Bauhaus trains artists for the transformation of society, village institutes train educators for the society. It is assumed that the comparability of these two institutions with a holistic education approach is basically based on the similarity in their understanding of art education. Therefore, it has been assumed that the artists and educators trained in these educational institutions also receive education with similar approaches. Bauhaus and Village Institutes constitute an important discussion and comparison ground in terms of the traceability of an education model in the geography of Turkey, that emerged in Europe.

Bauhaus, Art Education and Artist

The aim of Bauhaus is to reveal a modern architectonic art understanding that can include all knowledge in accordance with human nature. According to Gropius; the quality of a person's creative work depends on the perfect balance between his abilities. Just running one is not enough. Both need to be studied and developed to the same degree. From this point of view, he argues that theoretical and practical knowledge should be given together in art education (Gropius, 1935/1967, p.39).

Bauhaus education and training consists of three main parts: Preparatory Education (Basic Art Education), Technical Education (Vocational Basic Art Education), Structural Education (Vocational Studies, Project Studies). Preparatory education constitutes a preparatory phase through various materials, projects and applications in workshops for beginners for a period of 6 months. Technical education refers to the apprenticeship period with higher level project studies. If the student is deemed sufficient, he receives the local chamber of commerce or Bauhaus journeyman certificate. In the structural teaching phase, a program is followed with promising students between the existing construction sites and the theoretical and practical studies of the Bauhaus research unit, the duration of which depends on the student's conditions and abilities. At the end of this process, when the student reaches a sufficient level, he/she is entitled to receive the Baumeister diploma from the local chamber of commerce or Bauhaus (Gropius, 1935/1967, p.40,42). Instruction at the Bauhaus includes all practical and scientific areas of creative work as architecture, painting and sculpture (including all branches of the crafts. Students are trained in a craft as well as in drawing and painting and science and theory (Conrads, 1971, p.52)

The foundation of Bauhaus education was laid on the master-apprentice relationship. According to Gropius, the best method of practical education is the practice of independent apprenticeship with the artisan master, apart from any scholastic considerations. The same level of theoretical and practical knowledge of the old master craftsmen forms the basis of the Bauhaus school's understanding of art education (Gropius, 1935/1967, p.46). The aim of the Bauhaus school is to raise awareness of the artist about the society and social issues in which he lives and to impose a social responsibility on him. The art education of the school is based on the idea that art can bring solutions to the problems of society, just as it creates a platform for artists to voice their problems (Erkmen, 2009, p.18,19).

Village Institutes Art Education and Educator

The educational approach of village institutes is basically based on activity. In addition to theoretical and book information, education method focused on the development of practical and concrete products has been adopted. (Kaya, 2001, p.191). The methods and principles of the education system applied in Village Institutes have been arranged in accordance with the necessities of village life and natural living conditions. In this context, it is seen that the educational principles can be grouped under the headings of Environmental Compliance, Conformity to Nature, Self-Management, In-Work and Self-Study. In the context of art education in Village Institutes, self-management and on-the-job training are important principles. In the principle of self-management, students; It is aimed to make the division of labor in many places such as classrooms, workshops, agricultural areas, and to raise citizens who are aware of their rights and responsibilities. The principle of on-the-job and self-working is a form of practice in which the hand and mind work together and develop together. The courses are taught together with the work/practice they host (Makal, 1990, p.54). The educational philosophy of the Village Institutes was shaped on the basis of the 'job training' feature. In addition to its place as a goal in the curriculum of the institute, it plays a role as an educational method. Training given through a real/concrete job has been seen as the key to permanent learning (Türkoğlu, 2020, p.175). On-the-job education is accomplished through the coordinated use of brain and manual dexterity. Brain or dexterity alone cannot turn the wheels of the production economy. In the Village Institutes, on-the-job training envisages the production that the student will make for his/her own benefit. The student builds the school where he/she will study and the workshop where he/she will work. For this, he first learns how to make bricks, hew stones and carpentry (Tonguç, 2020, p.XXI). In addition to art education that serves production and agriculture, students also receive an important education in the field of fine arts. İsmail Hakkı Tonguç aims that every student in the art education system at the institute have the skills to sing, play folk dances, have knowledge of musical notes, play at least one musical instrument, paint, and most importantly, be useful to the society as an environmentally conscious individual (Türkoğlu, 2020, p.293, 294).

Conclusions

The common point of the artists and educators in Bauhaus school and Village Institutes is that they were educated within the framework of 'education on the job'. In both education models, the artist or educator is not only an artist but also a technical person. While the artist is trained to become the artist of a new civilization at the Bauhaus, the educator in the Village Institutes is trained with the aim of bringing his country to the level of contemporary civilizations. The educational understanding of these educational institutions opposes the traditional understanding of education and emphasizes the need for art to relate to daily life and refers to sense of community. The common feature of both education systems is that they focus on the individual learning of the student. For example, both models are built on a 'learner-centered' system in which students will develop their personal skills. In both education models, the unity of brain and hand coordination is envisaged. The fact that the artist and the educator have learned the craftsmanship stage of the work means ensuring the transfer of the craft to future generations. Therefore, both educational institutions foresee a sustainable education model. In Bauhaus and Village Institutes, theoretical education and practical education are intertwined.

In Bauhaus school, the artist must take responsibility for the society in which he/she lives and must feel sensitive to social events. The artist should work to find solutions to the needs and problems of society and time. Educators trained in Village Institutes are also seen as the main actors in the development of the newly established Republic of Türkiye. In Village Institutes, the educator is also like an artist who will shape the whole country, starting from village (the core of the society). Similar to the mission given to the artists by the Bauhaus school, the graduates of the Village Institutes take part as both a craftsman and an educator. They are soldiers who work for the society in the village life/social life by using the technological opportunities required by the period. Therefore, the Bauhaus artist and the Village Institute instructor are also community educators. In these two institutions, the student has a long-term mission for the social order.

There are also important differences between the art education understanding of the Bauhaus and the artistic practice of the Village Institutes. In Village Institutes, the student produces his own space, that is, he/she makes what he/she produces for his own use. The production activity at the Bauhaus School mostly represents the artistic stance of the artist. Learning the craft in village institutes is actually a necessity, because a student who does not know carpentry and stone masonry cannot find a place to study.

The artist and educator in Bauhaus and Village Institutes is also a producer. The economic and social dimension of the production in the Village Institutes constitutes a nationwide renewal and resurrection move on a local scale. For Bauhaus, the economic dimension is based on the global planning of the delivery of the product to everyone within the standards, while the social dimension is based on the ideal of art and the art product to shape the society. The artist in Bauhaus and the educator in the village institutes are processed like an artwork and put at the service of the society.

References

- Conrads, U. (1971). *Programs and manifestoes on 20th-century architecture*. (trans. Bullock, M). Cambridge: The MIT Press.
- Gropius, W. (1967). *The new architecture and the Bauhaus*. (Ö. Aksoy & E. Aksoy Trans.). Chamber of Architects Publishing. (Original work published 1935)
- Kaya, Y. (2001). *Civilization born of the steppe: Village institutes: From antigone to spear catechism*, Istanbul: Tiglat Publishing.
- Makal, M. (1990). *Village Institutes and Beyond*, (2nd ed.). Çağdaş Publishing.
- Türkoğlu, P. (2020). *Tonguç and Institutes*, (8th ed.). Türkiye İş Bankası Cultural Publications.
- Tonguç, I. H. (2020). *Village to be Revived*, (2nd ed.). Türkiye İş Bankası Cultural Publications.
- Oğuzkan, F. (1990). Village Institutes curriculum. In *Village Institutes in the 50th anniversary of founding* (pp. 12-37). Ankara: Eğitim-Der Publishing.
- Beyazova, P. (2012). A look at the Bauhaus tradition. *Sociology Notes*, 9, 33-38.
- Village Institutes Law No. 3803. (1940). T.C. Official Gazette, (13683, 22th April 1940).
- Law on the Unification of Village Institutes and Primary Teachers' Schools. (1954). T.C. Official Gazette, (8625, 4th February 1954).
- Erkmen, N. (2009). Bauhaus and Marmara University faculty of fine arts. In *Bauhaus: The design of modernization* (pp. 17-20). Istanbul: İletişim Publishing.
- Sözen, M., Tanyeli, U. (1986). *Glossary of art concepts and terms*. Istanbul: Remzi Publishing.
- Bingöl, Y. (1993). Effects of Bauhaus and industrial development on art education. In *Hacettepe University Faculty of Fine Arts Symposium*, (3-7 pp.), Ankara: Hacettepe University Publishing.
- Whitfort, F. (1984). *Bauhaus*. London: Thames and Hundson.

The Education of Early Cinema to promote the Intangible Cultural Heritage (ICH) in the school context

Annamaria Poli

*Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"
Università degli Studi di Milano-Bicocca Italy*

Abstract

The education of early film means to introduce the new generation of students to the history of cinema and the first forms of film narration that the pioneers have created since the end of the 19th century. The period of the origins of cinema is characterized in particular by the life of the inventors of different devices in the world, and their experimentations towards the creation of a new expressive artistic language produced with the new techniques and technologies of moving images. This contribution describes a research path on cinema education and the introduction of cinema in the school context to promote the Intangible Cultural Heritage ICH. With a historical and interdisciplinary approach, the students discover a greater awareness of cinema and its technological goals, the cultural and artistic evolutions, as well as the birth of the first cinematographic genres, the key figures of the history of cinema and their first productions at artisanal level and subsequently at industrial level. The educational aims, based on the education to the early films, are to sensitize the student in appreciating the importance of cinematographic language and its development. Also to promote the value of these films as a historical source of the content and the exceptional, poetic and aesthetic language of the images when they transmit the traditions of the past, celebrating the culture of a hundred years ago in different places of the world: this is the intangible cultural heritage of humanity.

Keywords: Early Film Education, Interdisciplinary Art Approach, Intangible Cultural Heritage (ICH), Cinema of the Pioneers.

La Educación en Cine Temprano para promover el Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) en el contexto escolar

Resumen

La educación en cine temprano significa introducir a la nueva generación de estudiantes en la historia del cine y en las primeras formas de narración fílmica que los pioneros han creado desde finales del siglo XIX. El período de los orígenes del cine se caracteriza en particular por la vida de los inventores de diferentes dispositivos en el mundo, y sus experimentaciones hacia la creación de un nuevo lenguaje artístico expresivo producido con las nuevas técnicas y tecnologías de imágenes en movimiento. Esta contribución describe el camino de un proyecto de investigación sobre la educación cinematográfica y la introducción del cine en el contexto escolar para promover el Patrimonio Cultural Inmaterial del PCI. Con un enfoque histórico e interdisciplinar, los estudiantes descubren una mayor conciencia del cine y sus logros tecnológicos, las evoluciones culturales y artísticas, así como el nacimiento de los primeros géneros cinematográficos, los protagonistas de la historia del cine y sus primeras producciones a nivel artesanal y posteriormente a nivel industrial. Los objetivos didácticos, basados en la educación en el cine temprano, son sensibilizar al alumno para que aprecie la importancia del lenguaje cinematográfico y su desarrollo; promover el valor del contenido de estas películas y tomas destacadas y poéticas que transmiten las tradiciones del pasado, celebrando la cultura de hace cien años en diferentes lugares del mundo: esto es patrimonio cultural inmaterial de la humanidad.

Palabras clave: Cine de los pioneros, Educación Cinematográfica Temprana (Early Films), Aproximación Interdisciplinar al Arte, Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI).

Introduction

This contribution presents a segment of a research project titled “Film education with the origin of the History of Cinema. Exploring to enhance the national and international historical and cultural heritage with the Early Films”. This research is based on the introduction of the early films for an educational experience at school and in other educational contexts where learning with the art of cinema is a privilege, thanks to the digitization process of these films and their dissemination through Internet.

This research has the promotion from the Department of Human Science for Education of the Italian Università degli Studi of Milano-Bicocca. In these experiences, teachers and students discovered the potential educational value of early films tracing the events throughout history of cinema. In relation to the education on protection and promotion the tangible and intangible cultural heritage, learning the art of cinema with the use of the early films is an unforgettable immersive experience in the past of different fields. In the next sections are present two different interdisciplinary paths.

The role of UNESCO and the Convention on Intangible Cultural Heritage (ICH)

In relation to the promotion and protection of tangible and intangible cultural heritage, UNESCO declared several important Conventions. Students do not always know the UNESCO conventions. In particular, the following mentioned for this research project: the general Conference of UNESCO adopted on 16 November 1972 on the Recommendation concerning the Protection at National Level, of Cultural and Natural Heritage. Afterwards, in 2003 the UNESCO sanctioned a new principle in the Convention of Cultural Intangibles Heritage (CIH) in relation to the safeguarding our living heritage, which included the movies as a form of cultural expression to be preserved. Another fundamental UNESCO Convention was adopted in October 2005 and it deliberate the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions in an international treaty “a milestone in international cultural policy” (www.unesco.org)

Learning the art of cinema with the use of the international historical heritage

In this research project, the use of digital technologies has taken on an important educational and didactic role: the digitalization process has allowed the projection and dissemination of these precious films made over one hundred years ago.

Teaching cinema and the visual language with these early films is strategic for introduce the concept of intangible cultural heritage with an interdisciplinary approach and the activation of the cooperative learning methodology.

For example, the introduction of the history of cinematographic art at school, through the projection of the first film *La sortie d'Usine Lumière à Lyon* by the Lumière Brothers in 1895, suggests many stimulating questions in different ways: from the contents of the sequence and the analysis of many historical elements to the technical solutions. Among the several significant elements present in this early framing, from the analysis emerges that Lumière Brothers produced three versions of *La Sortie d'Usine Lumière à Lyon*. Three versions perhaps suggest that there were wrote one or more scripts and therefore this film is not an improvised framing. With this visual experience, the students have the opportunity to educate observation and refine the way of looking at images in movement: this sensorial experience, through early filmic art, solicits visual perception as a cognitive activity (Arnheim, 1969; Read, 1948).



La Sortie d'Usine Lumière à Lyon

The uniqueness of this film produced a deep emotional impact on the students during fifty seconds of projection, despite that there was a digital copy, realized with the modern technical reproducibility and unfortunately with all the implications of the lack of an original (Benjamin, 2013). However, it is precisely thanks to the digitization process of the analog film formats that today their conservation, dissemination and valorisation is possible.

“The origin is goal” (Karl Kraus)

The work of Turner (1993) well analyses, in general, the important social role of film projection and the cultural aspects of this practice, and in this research it was possible to ascertain the social role of the early film projection for the major awareness of the memory conservation of international intangible historical heritage.

The quote from Karl Kraus “The origin is the goal” is borrowed to underline the importance of an education aimed at looking back in order to be able to face the challenges of the future of modernity (Linden, 2020).

Since the very origins of photography, starting from 1892, in many places around the world the invention of the photographic device has inspired the ideas of numerous protagonists in the development of the device for creating moving images. At the origin of the History of Cinema the pioneers’ film authors and the cinematographic producers, realized several early films characterized by an extraordinary level of experimentations of many artistic technique.

Many early films document past events, and at the same time show the strengths and weaknesses of an invention that revolutionized the world, but made with primitive technology. At the same time, some early films are coloured with a simple technique: the colour was hand-applied frame-by-frame (Poli, 2021).



Figure 2. Georges Méliès 1902
Le Voyage dans la Lune

For different reasons the early films, Intangible Cultural Heritage, are educational learning and teaching resources that stimulate creative thinking: *in primis* they impress the viewer's feelings and create a visual immersive experience as memorable content and making process. They are educational resources to create impressions, and move emotions of the viewer.

Among the most extraordinary early films, in 2002 UNESCO declared, one hundred years later, Historical Heritage of Humanity the famous film of Georges Méliès, *Le Voyage dans la Lune* made in 1902 and inspired by a science fiction novel by Jules Verne.

The current possibility of enjoying the historical heritage of international cinematography is a privilege that has only been acquired for a few decades. thanks to digital technologies it is possible to see these films which were once kept with great care in very well equipped archives for the conservation of cellulose nitrate supports and accessible only to a few experts. The digitization process has made it possible to copy the analog film onto a more stable support such as the file readable by any digital device. The early film in digital format has also available for the conservation and restoration and the access to use of this heritage now is open to anyone who have interest.

Methodology

Through the interdisciplinary approach the introduction of early films in educational, school contexts, offers great visual aesthetic experiences with significant impact, and influence, also promoting the cognitive activity in others disciplines.

If the art is understood as an "experience", according to Dewey's theory (Dewey, 2020), working with cinema in schools and educational contexts also requires an aesthetic experience that guides students towards a dimension of improvement and realization of the sensory and emotional solicitations that the seventh art can move.



Figure 3. Georges Méliès 1899.
Cinderella

For example, the use of the film *Cinderella*, made by Georges Méliès of 1899, of which the Figure 3 showing a frame, could open to many work sessions, introducing the analysis both the techniques used, and both the contents and the interpretation.

In particular, this early film suggests numerous observations and various themes before identified with the support of the stimulus questions asked to students, for example: the relationship between cinema and literature, the relationship between cinema and theatre; the first techniques of applying colour to film, the costumes for cinema, special effects or theatre tricks, the editing on camera, how to discovering first fittings, the image composition, frame length and sequences, the absence of music, sound, and/or dialogue, the transposition from literary work to film work, fairy tales to film, and other more.

Conclusions

This experimental learning experience founded on the use of early film at schools and extra school contexts, Italian high school and university contexts, introduce the students to be aware on the art of early film and the value of the knowledge dissemination on international intangible historical cultural heritage of cinema and its origin. The education of cinematographic language with early films, and the introduction of the history of cinema and its pioneers, could be organized with numerous projections, followed by several sessions depending on the selected film, it will be possible to go through different studies, levels of analysis and discussions, reflections and intersections with other disciplines. The design and the implementation of different paths of experiences in cinema education favoured the teaching and learning exploration crossing others disciplines.

A selection of early films, milestones of the history of cinema, promotes the knowledge of the international cinematographic heritage with an interdisciplinary approach. The educational methodology used with the students based on the collaborative learning: groups of students discover early operas with many visual perception experiences, and with the support of stimulating questions, they appreciated the life of pioneers and the documentation on their cinematographic devices with other inventions recognized as tangible Historical Cultural Heritage.

The research project is currently active and includes many other introductory paths to the art of cinema in educational, schools and extra school contexts based on the use of the early cinema.

References

- Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. Univ of California Press.
- Benjamin, W. (2013). L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica. *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, 1-200.
- Dewey, J. (2020). *Arte come esperienza*. Mimesis.
- Linden, A. (2020). *Karl Kraus and the Discourse of Modernity*. Northwestern University Press.
- Poli, A. (2021). The art of the Butterfly dance in the early film. *CIVAE Conference 2021 on Arts in Education, 2021 (3rd)*, 250.
- Poli, A. (2021). The use of colour in early filmic images. cura di B. Cattaneo, M. Picollo, F. Cherubini, V. Marchiafava *Colour Photography and Film: Sharing knowledge of analysis, preservation, conservation, migration of analogue and digital materials Gruppo del Colore*, 164-169.
- Read, H. (1948). *Education through art*.
- Turner, G. (1993). *Film as social practice*. London: Routledge.

The role of the arts in entrepreneurship education

Ana María Gallinal Moreno

Senior Lecturer College of Fine Arts, Universidad Complutense Madrid, Spain

Abstract

The research aims to bring about a change of mentality in training programs through innovative methods based on art. In this sense, it is committed to reformulating the role of creativity in education and defining it, more than an isolated competence among the 15 described in the European framework for entrepreneurship ("EntreComp"), as one that is transversal to all: creativity as an integral tool of profound change. The study proposes the opportunity to turn the failure of entrepreneurial projects into success, as well as highlight the value of the arts in entrepreneurship education and promote its development from an interdisciplinary approach.

Keywords: education, entrepreneurship, art, softskills, innovation.

El rol de las artes en la educación para el emprendimiento

Resumen

La investigación pretende provocar un cambio de mentalidad en los programas de formación mediante métodos innovadores con base artística. En este sentido, se apuesta por reformular el papel de la creatividad en la educación y definirla, más que una competencia aislada entre las 15 descritas en el marco europeo para el emprendimiento ("EntreComp"), como aquella transversal a todas: la creatividad como herramienta integral del cambio profundo. El estudio propone la oportunidad de convertir el fracaso de los proyectos emprendedores en éxito, así como resaltar el valor de las artes en la educación para el emprendimiento y promover su desarrollo desde un enfoque interdisciplinario.

Palabras clave: educación, emprendimiento, arte, softskills, innovación.

Introduction

The nature of failure in entrepreneurship education lies in internal conflicts and in relation to others, that is, in communication difficulties with oneself and with others. The deficit of entrepreneurial projects has its origin in the lack of knowledge and understanding of what the user wants; but, first of all, in what the entrepreneur really is and can offer: who am I? and what can I give? From the business area, there are various research studies on personal efficiency that explain that the area where entrepreneurs do not focus is on the optimal use of internal resources. This affects all individuals in a company, starting with senior managers. In addition, it is known that the development of human activity depends on 15% aptitude and 85% attitude, (Samsó, 2020). Hence, in the educational environment, the teacher teaches more about what “is” than about what he “knows” (Herrán, 2020). These data show that in entrepreneurship training programs it is necessary to focus primarily on aptitude skills (creative thinking, motivation) than on attitudinal skills (logical thinking, cognitive abilities). Current training programs place more emphasis on the objective resources or disciplines of the company (tools, processes and specific skills) than on the subjective resources of the individual (personal and environmental beliefs, emotions and values), although the latter influence undoubtedly in the upper layers. In short, in the professional sphere, obstacles reflect internal problems, according to the holistic vision of Edgar Cayce (2004), which are currently not dealt with in depth in training programs for entrepreneurship education.

The artistic methodology: the educational commitment to entrepreneurship

Our research is based on a strategic plan for entrepreneurial training from the arts: an innovative methodological model that fuses art and business success. Within the institutional and political context that concerns us, the research proposal is validated by the European Union protocol according to the diagram of the competencies of “EntreComp Wheel (European Union)” (Bacigalupo *et al.*, 2016) (vs. Fig. 1). Faced with the problem of burnout in entrepreneurial projects, the solution we propose focuses on the implementation of the so-called soft skills and on facilitating empowerment processes through artistic strategies. Although current soft skills are focused on communication techniques, negotiation, pitch, role play... with a vision that is more external than internal to the individual, this study analyzes the reverse direction, that is, operating from the outside in through the strategy creative. The “inside-outside” formula constitutes a more innovative and disruptive expressive form that takes the subject as its epicenter.



Figure 1. EntreComp Wheel (European Union)

In this way, we start from the application of the 3 main blocks of the European diagram but observed from the centrality of the individual. Thus, we understand that from the artistic methodology it trains the entrepreneur more efficiently insofar as all the competences corresponding to each block of “EntreComp Wheel” are covered, according to the following statements (vs. Fig. 2): in firstly, the association of “Ideas & Opportunities” to what “I can” is proposed; secondly, “Resources” in relation to what “I believe” and, finally, “Into Action” referring to what “I innovate”. It is about using artistic production systems to facilitate creativity and, thus, critical thinking and problem solving. In terms of innovation, the novelty of the method lies in the adaptation of the artistic processes through the methodology of creative processes adapted to the demands of the entrepreneur, coming from any disciplinary area.

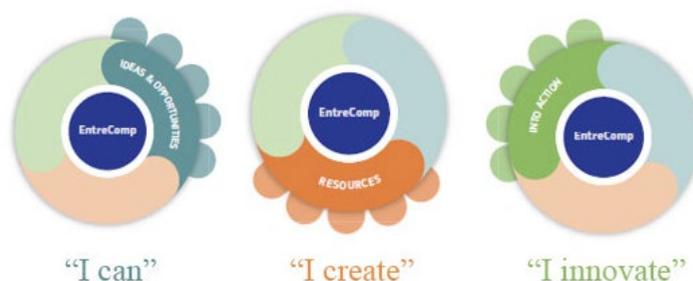


Figure 2. New versión of EntreComp Wheel (artistic methodology for entrepreneurship)

In short, the added value of the proposal is the application of artistic methodology to training programs, through the development of what are known as “strong skills”, replacing the usual “soft skills”. All this in order to deepen the processes of intra/interpersonal communication through the strength of creative processes. In this way, a dynamic directed from the inside out (“strong skills”) is facilitated, inversely to how training programs for traditional entrepreneurs are carried out, from the outside in (“soft skills”). At a psychological level, we feel emotionally but we act based on non-conscious factors that begin in the internal dialogue before manifesting externally (Kramer, 2011). The use of artistic methodology in entrepreneurship education manages to empower people to create and innovate successfully, that is, to improve society. When it is undertaken, whoever knows himself better (self-knowledge of internal resources), better understands the needs of others (efficiency in communication processes). However, if “I can” give, “I believe” value; so, “I innovate” to “add value to people”, in the words of R. Buckminster Fuller (1992).

Reflecting in future

The projection of the project is based on the versatility of the artistic methodology for projects of any business nature. Thus, the working method is aligned with transdisciplinary knowledge in that it covers all areas of knowledge transversally. The project is aligned with a revolutionary conception of the arts as a backbone of knowledge, not exclusive to the humanities. We know that art is an incomparable transformative form of expression because it facilitates changes mobilized from internal exploration in the first order, and the consequent social impact. Creativity is the key strategy for social progress and not a mere personal capacity (Sternberg, 2012; Amabile, 2013; Csikszentmihalyi, 2014), with the aim of turning individual value into social benefit and redefining the concept of success (Lackéus *et al.*, 2020). Entrepreneurship education demands creative innovation with social and ethical value, that is, providing the entrepreneur with methods to connect with what someone is and, thus, efficiently influence the environment. In this sense, the key to success lies in the synergy of the relationships between entrepreneurship and usability, in continuous feedback and based on the authentic understanding of the demands of society from the individual conscience.

Conclusions

To sum up, the main result of the research is the fundamental role that artistic methodology occupies in entrepreneurship education, based on the efficient implementation of all 15 competencies, according to the European protocol. In this sense, the commitment to new skills, different from the common soft-skills, are proof of the capacity of the proposed method to turn failures into business success. Under the coined strongskills, we have referred to the development of the essential creative processes of human potential and of any educational process consisting of adding value to people with the value of oneself. Although what fails the most in entrepreneurship projects is communication, both at an individual and social level, the application of all the competencies turns the artistic strategy into an incomparable communication tool, internally and externally. For this reason, the quality of ideas is the key to success, and imagination is the agent for building new realities. The study has focused on demonstrating the importance of specific methodological applications in the field of practice and artistic education from the theory based on creative experience. In general, education contributes to creative synergy because it guides the entrepreneurial mentality towards greater harmony with the environment, that is, towards responsible and sustainable entrepreneurship from the creative will and individual, social and environmental awareness.

Likewise, the numerous learning outcomes derived from the 3 main areas of The EntreComp Wheel (“Ideas”, “Resources” and “Putting into Action”) stimulate us, as teachers and researchers in the arts, to rethink new strategies and methodologies between disciplines, aware of the impact of creative processes in terms of innovation. Ideas, resources, execution, management and dissemination of results are involved in artistic production, all of which are key to entrepreneurship. The creative attitude implies reflection, critical thinking, experimentation and formal and technical resolution. We can conclude that the artist is an entrepreneur by nature because he encourages entrepreneurship of any kind. Thus, the artist works with the 3 basic pillars of the 3 main areas of the EntreComp diagram, homologous to the basic phases of artistic creation: the first block (“Ideas&opportunities”), where concepts reside as a source of inspiration and new possibilities from the exercise of intimate introspection and immersion in autobiography to connect with who we are (“I can”); the second block (“Resources”), referring to materials, techniques and technological and human procedures, that is, the agents of creative development (“I create”) that influence the specific sociocultural and geopolitical context, where it takes place the action, the third and last block (“Into action”), that is, the start-up, the movement created from the individual will (“I innovate”), as a result of co-evolution with the physical environment and social environment, according to the more or less lasting impact over time and social behaviour.

Finally, the promotion of creative ways of thinking helps to think aesthetically. Art is a key generator in the evolutionary development of consciousness; the human being creates his reality through individual and social consciousness. In this sense, an attempt has been made to propose results (advantages, emotional brain) rather than promote what is done (objectives, logical brain), according to the concept of “Deep Practice of Success” (Coyle, 2018). Art contributes to the entrepreneurial mindset because it improves the ability to perceive the world sensitively. Working creatively implies working in the first place, with the “creative force” or impulse (Cayce, 2004), that is, transforming the individual psyche for better performance, leading to the achievement of personal and professional objectives (personal self-discovery and knowledge of business values, the capacity for practical and emotional management...). In short, the role of art is to facilitate creative activities in the entrepreneur that will help to strengthen capacities and talents (know internal and emotional resources, the belief system and values), know obstacles (fears) and what someone is passionate about (the meaning of life) to realize a vision of individual, professional life (self-realization).

References

- Amabile, T. (2013). Componential theory of creativity. *Encyclopedia of Management Theory*. Sage Publications.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: the Entrepreneurship Competence Framework*. Publication Office of the European Union.
- Buckminster Fuller, R. (1992). *Cosmography. A posthumous scenario for the future of humanity*. Macmillan Publishing Company.
- Cayce, E., Hugh (2004). *The outer limits of Edgar Cayce's Power*. Paraview Special Editions.
- Coyle, D. (2018). *El código de la cultura: el secreto de los equipos más éxitos del mundo/ The culture code*. Conecta.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of flow in human development an education. The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer Science+Business Media Dordrecht.
- De la Herrán, A., Valle, J., Villena, J. L. (coords.) (2020). *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación*. Octaedro.
- Kramer, S., Amabile, T. (2011). *The progress principle: using small wins to ignite joy, engagement, and creativity at work*. Harvard Business Press.
- Lackéus, M., Lundqvist, M., Williams, K., Inden, J. (2020). *The entrepreneurial employee in the public and private sector. What, Why, How*. Publications Office of the European Union.
- Samsó, R. (2020). *El código dinero*. Obelisco.
- Sternberg R. (2012). *Admisiones universitarias en el siglo XXI*. Fundación Universidad de Palermo.

A creative, relational and theoretical-practical-plastic model in the educational and artistic field

Alfonso San José González

Escuela de Arte y Superior de Diseño de Jerez, España

Abstract

The fact that the methodology that has to guide the construction of the teaching and learning processes is determined in most cases by the very sequence of events that have generated them, does not prevent us at all from inverting the cognitive process, thus establishing a series of general and generic stages in the production of knowledge. In this way, the way of proceeding in the artistic field within the educational field, in its methodological dimension, is presented as a divergent way of doing in relation to the other spheres of pedagogical knowledge. In this way, when creating a model of action in the field of the plastic, in which to bring into play ideas and processes of a theoretical-practical nature, we must attend to premises that facilitate the relationship rather than the restriction. Even taking into account that the same “suit” does not suit everyone, we can say that artistic production, in its methodological aspects, must keep a correspondence both in its procedure and in its purposes, from a global point of view, with those of those who gestate them. The artistic field is not alien to the other compartments of education and although it presents its own specificities and nuances, in relation to the teaching and learning processes that form its backbone, in this it can also be established as well as design guidelines and general lines that go focused on guiding and regulating creation through a theoretical-practical process that has learning through creation as its ultimate objective.

Keywords: theory, practice, plastic, art, education.

Un modelo creativo, relacional y teórico-práctico-plástico en el ámbito educativo y artístico

Resumen

El hecho de que la metodología que ha de guiar la construcción de los procesos de enseñanza y aprendizaje la determinen en la mayoría de los casos la propia sucesión de hechos que los han generado, no impide en absoluto que podamos invertir el proceso cognoscitivo, estableciendo así una serie de estadios generales y genéricos en la producción de conocimiento. De esta manera, la forma de proceder del ámbito artístico dentro del campo educativo, en su dimensión metodológica, se presenta como una forma de hacer divergente en relación a las demás esferas de conocimiento pedagógico. De esta forma, a la hora de crear un modelo de acción en el terreno de lo plástico, en el que poner en juego al unísono ideas y procesos de carácter teórico-práctico, deberemos atender a premisas que faciliten la relación antes que la restricción. Aun teniendo en cuenta que el mismo “traje” no le sienta bien a todo el mundo, podemos decir que la producción artística, en sus aspectos metodológicos, deberá guardar una correspondencia tanto en su proceder como en sus finalidades, desde un punto de vista global, con los de aquellas que las gestan. El ámbito artístico no es ajeno a los demás compartimentos de la educación y aunque presenta especificidades y matices propios, en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje que lo vertebran, en este también se pueden establecer así como diseñar unas pautas y líneas generales que vayan enfocadas a guiar y regular la creación mediante un proceso de carácter teórico-práctico que tenga como objetivo final el aprendizaje a través de la creación.

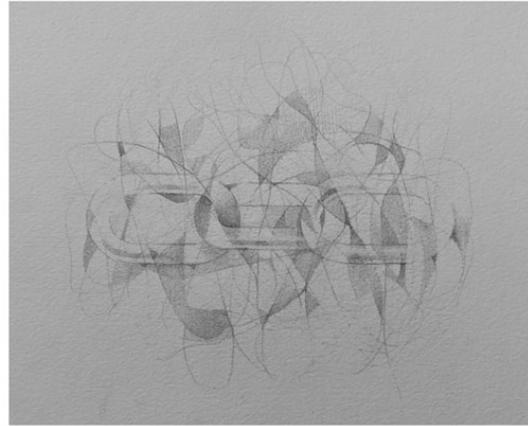
Palabras clave: teoría, práctica, plástica, arte, educación.

Referencias

- Acaso, M., Mejías, C. (2017). *Art Thinking*. Paidós Ibérica.
- Adorno, T. W. (1990). *Teoría Estética*. Taurus Ediciones.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós Ibérica.
- Huizinga, J. (1995). *Homo ludens*. Alianza.
- Juanes, J. (2013). *Historia errática y hundimiento del mundo. Con Heidegger. Contra Heidegger*. Libros Magenta.
- Medina, A. (2009). *Didáctica general*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Wittkower, R., Wittkower, M. (1988). *Nacidos bajo el signo de Saturno*. Ediciones Cátedra.

Un modelo creativo, relacional y teórico-práctico-plástico en el ámbito educativo y artístico.

El hecho de que la metodología que ha de guiar la construcción de los procesos de enseñanza y aprendizaje la determinen en la mayoría de los casos la propia sucesión de hechos que los han generado, no impide en absoluto que podamos invertir el proceso cognoscitivo, estableciendo así una serie de estadios generales y genéricos en la producción de conocimiento. De esta manera, la forma de proceder del ámbito artístico dentro del campo educativo, en su dimensión metodológica, se presenta como una forma de hacer divergente en relación a las demás esferas de conocimiento pedagógico.



Alfonso San José Gonzalez, 2023, colección personal.

Si pensamos en el proceso de ideación-producción como algo que se da por etapas, como algo constituido por pasos sucesivos, advertiremos la necesidad de emplear una estrategia. Esto, a su vez, nos plantea un problema que en cierta medida deja al descubierto la arbitrariedad en la forma de aplicar una metodología concreta al campo de la creación artística. En esta misma línea se pronuncia Jorge Juanes, utilizando las palabras de Heidegger en su obra *Historia errática y hundimiento del mundo*, expresando con gran claridad esta idea, cuando afirma que "modernamente este proceder metafísico-concordante queda resumido así: los objetos deben ser ordenados de acuerdo a nuestro pensamiento" (Libros Magenta, 2013). En este sentido, si bien la metodología, entendida como ese tipo de mecanismo de actuación que tan fácil y comúnmente puede devenir en inmovilidad o rigidez, no prohíbe, de algún modo sí que reprime.

De esta forma y ante una problemática concreta, a la hora de crear un modelo de acción en el terreno de lo plástico, en el que poner en juego al unísono ideas y procesos de carácter teórico-práctico, deberemos atender a premisas que faciliten la relación antes que la restricción. Aun teniendo en cuenta que el mismo "traje" no le sienta bien a todo el mundo, podemos decir que la producción artística, en sus aspectos metodológicos, deberá guardar una correspondencia tanto en su proceder como en sus finalidades, desde un punto de vista global, con los de aquellas que las gestan. De este modo es posible hacer una analogía entre la "experiencia verdadera" y la estructura metodológica que ha de guiar el proyecto educativo. Esta idea la expresa con gran claridad Dewey en su libro *El arte como experiencia*, cuando afirma que "la estructura artística puede ser inmediatamente sentida y en ese sentido es estética" (Paidós Ibérica, 2008).

El análisis de las diferencias entre el elemento teórico y la parte práctica, dentro de los aspectos metodológicos, permite llegar a conclusiones que se plasman de forma importante a partir del posicionamiento personal gestado a través del desempeño de la práctica profesional. En este sentido el arte dispone de un potencial excepcional para implementar un modelo creativo de acción en el campo educativo, que tenga como objetivo la interrelación, a modo de eslabones de una cadena, de los posicionamientos teóricos con los conocimientos prácticos.

El ámbito artístico no es ajeno a los demás compartimentos de la educación y aunque presenta especificidades y matices propios, en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje que lo vertebran, en él también se pueden establecer así como diseñar unas pautas y líneas generales que vayan enfocadas a guiar y regular la creación mediante un proceso de carácter teórico-práctico que tenga como objetivo final el aprendizaje a través de la creación.

La Máscara Larvaria en la educación actoral

Pau Cirer Ferra

Escuela Superior de Arte Dramático de las Islas Baleares (ESADIB), España

Resumen

Nuestro objetivo es contribuir al Congreso Interdisciplinar y Virtual sobre Artes en la Educación (CIVAE) 2023 mediante la investigación de nuevos conocimientos en la formación del actor o actriz. Nuestra exposición se deriva de la extrapolación de ciertos elementos de la práctica teatral. Metodológicamente, se ha procedido a la lectura de los textos básicos y luego la hemos compaginado con un trabajo de campo dirigido a los profesionales del ámbito nacional e internacional para extraer conclusiones en cuanto a la complejidad y la variedad de elementos que intervienen en la educación del actor o actriz. Este trabajo de investigación se ha centrado en las máscaras larvarias como instrumento educativo. La enseñanza con este tipo de máscaras fue introducida por Jacques Lecoq durante la década de 1950 en el carnaval de Basilea, en Suiza, quien las adaptó a su pedagogía. En conclusión, con nuestra investigación queremos poner de manifiesto las peculiaridades que presenta la formación del actor o actriz con la máscara como herramienta, descubriendo su función, utilidad y lógica de trabajo. Nuestro objetivo es encontrar, a manera de hipótesis, los elementos transversales y específicos de cada categoría de máscara.

Palabras clave: artes escénicas, Jacque Lecoq, Pau Cirer, máscaras, pedagogía.

The Larval Mask in actor training

Abstract

This text investigates new understandings in the training of actresses and actors. The work is derived from the analysis of certain elements in theatre practice. The original concept stems from reading primary textual resources and is later added to using field work from national and international professionals which allowed conclusions to be drawn as regards the complexity and the variety of elements that intervene with an actor or actresses' education. This investigative work centred on larval masks as an educative instrument. Teaching work using this type of mask was introduced by Jacques Lecoq during the 1950's when he was inspired by those that he saw at the carnival of Basel in Switzerland and which he then adapted to suit his pedagogy. In conclusion, the particularities encountered when using this mask as a tool in actress and actor training are brought to light here whilst also discovering how the mask is applied, what its function is and what logic is behind it. The aim of the research is to establish a working theory for inter-disciplinary and specific elements within this category of mask.

Keywords: scenic arts, Jacques Lecoq, Pau Cirer, masks, teaching.

Introducción

Empezamos este artículo con el principio de las mimo dinámicas introducido por Lecoq. Entendemos que la citada pedagogía sirve de sustrato teórico útil para articular nuevos conocimientos relativos a la formación del actor o la actriz con la máscara larvaria a modo de herramienta educativa. Se trata de un marco fértil para aprender a habitar las formas y, en consecuencia, relacionar las estructuras internas y acercarnos a los estados en situación silenciosa. En este artículo damos a conocer las máscaras larvarias como herramienta y sus principales competencias educativas.

La máscara larvaria

La aparición de las máscaras larvarias como instrumento de formación actoral se debe a la inspiración del actor, director y pedagogo francés Jacques Lecoq en los años cincuenta a raíz de su visita a los carnavales de Basilea (Suiza). Este evento le llevó a transponer dichos artefactos a la formación de actores y actrices. Las máscaras «larvas» suelen ser muy dimensionales, simples, y tienen una cabeza grande y una nariz pronunciada que todavía no han llegado a definirse en un verdadero rostro concreto. Como bien indica la palabra de la cual se deriva el nombre de estas máscaras, «larva», son seres en transformación o metamorfosis que no están acabados. «El gesto no se puede determinar. Una persona puede hacer gestos magníficos, pero la máscara larvaria, no; si la máscara no está definida, el gesto tampoco» (Taylor, 2011, p. 4). Este tipo de pedagogía nos conduce al descubrimiento de una población indefinida, desconocida e inusual; a una exploración del cuerpo inacabado necesariamente diferente, que activa el imaginario del alumnado.



Figura 1. Máscara larvaria. Herramienta para la formación de actores y actrices. A menudo, son formas inacabadas con la visión reducida. Máscara inédita: Pau Cirer. Fotografía: Biel Grimalt (2011)

En este artículo desgranamos este tipo de enseñanza valiéndonos de fotografías, láminas y dibujos propios e inéditos a fin de hacer más atractivas y claras algunas de las competencias de esta categoría de máscaras. Es necesario considerar la escasez de documentación dedicada a este tipo de máscaras en concreto y las pocas credenciales existentes. Por otro lado, muchas de las imágenes que hay no reflejan los procesos pedagógicos o son de mala calidad. Por este motivo, nos vemos obligados a utilizar mucho del material fotográfico propio e inédito, que nos ayudará a conocer esta disciplina de aprendizaje.

Afortunadamente, nos referimos a un tipo de pedagogía de principios del siglo XX; por lo tanto, todavía hay mucho camino para recorrer. A diferencia de otras categorías de máscaras –como las neutras o las de carácter completas o medias–, la máscara larvaria tiene un campo fértil para cultivar. Y de aquí proviene nuestra esperanza de hacer una aportación útil en la materia. Además, la carencia de variedad gráfica relativa a las máscaras larvarias se debe también al hecho de que ningún escultor ha trascendido como especialista de esta categoría; en muchos casos, no se sabe la autoría, y en otros, son los mismos alumnos los que las construyen con la ayuda del profesor. Amleto y Donato Sartori no se han dedicado a producir esta tipología de máscaras, quizás porque su línea de trabajo de entonces estaba más centrada en el cuero y, precisamente, las máscaras de esta categoría, desde los inicios hasta la actualidad, se han confeccionado en cartón piedra.

Generalmente, estas máscaras responden a formas simples que suelen tener un comportamiento muy esencial, en concordancia con su forma y dinámica estructurales. Es necesario averiguar qué propone la máscara, qué talante tiene, su manera de ser, su modo de andar; en definitiva, aquello que directa o indirectamente reclama. Por esta razón, la formación con las máscaras larvarias es sinónimo de entrar en los volúmenes y las líneas. Es una metodología de enseñanza en la que hay que distinguir las posibilidades y las potencialidades que nos proporciona cada una. Por tanto, uno de los retos consiste en llenar de contenido las formas propuestas por medio de ejercicios e improvisaciones específicos.

En la pedagogía de Lecoq, la máscara larvaria responde a un nivel de organización que dirige al alumno a establecer un primer contacto con los estados emocionales. «Empiezan a construir el cuerpo de un estado: la cólera, la envidia, etc.» (Rizza, 2013, p. 4).

Se trata de una educación que deriva al alumnado a una «percepción extra visual» que obliga a los participantes a incentivar un sexto sentido, más allá del alcance de los cinco sentidos clásicos.

Se trata de una pedagogía que exige al alumno situarse en un escenario en el que la visión está muy reducida. Los ojos son pequeños, en particular, para promover esta percepción sensorial interna y externa mencionada. El alumnado se ve en la necesidad de abrir la escucha a cada uno de sus movimientos. ¿Cómo andar sin ver? Inconscientemente, el alumnado flexiona las rodillas; está más presente, más alerta. Este tipo de formación invita a quien lleva la máscara a promover una conciencia corporal mayor desde el juego o simplemente en el intento de evitar caer o impactar con otro compañero o compañera en el decurso de una improvisación.

Una de las primeras cosas de las que se da cuenta el alumno o alumna que quiere mover una máscara larvaria es que sus ojos no son los ojos de la máscara. Tiene que aprender a guiarse no solo por aquello que ve o que escucha, sino que tiene que desarrollar un sexto sentido que está muy vinculado a un tipo de oído fundamentado en el estado de alerta, obligándolo a permanecer con un nivel muy alto de atención. Tiene que saber detectar con detalle el calor, el frío, la luz, la sombra y la presencia del otro.

Con la máscara larvaria, Lecoq trabaja en la formación de actores y actrices en «dos direcciones». La primera, hacia los personajes y las situaciones caricaturizadas, un poco a la manera de ciertos dibujos humorísticos. Las máscaras se visten con trajes de verdad, con sombreros como los de la

vida misma, y exploran varias situaciones realistas que trasladamos al nivel de las máscaras. En mi caso particular, no trabajo de este modo, ya que lo reservo para las máscaras de carácter completo. Sin embargo, entiendo que muchos pedagogos lo promuevan, o bien lo usen como transición a las máscaras más definidas.

En la segunda dirección, investigan la animalidad o la dimensión fantástica de la máscara. Aquí vemos la necesidad de realizar un estudio previo a efectos de averiguar la gestualidad que puede corresponder a las dimensiones de la máscara, y desvelar, así, todos los interrogantes posibles. «Qué clase de movimiento corresponde a estas máscaras? ¿Qué espacio, ritmo, velocidad y dirección? Las formas simples y peculiares de estas máscaras son asumidas por el alumno, desde el momento que sigue el impulso de las formas» (Wright, 2002, p. 78).



Figura 2. Máscara larvaria. Pau Cirer. Fotografía: Biel Grimalt (2011)

En el proceso de aprendizaje, hay que tener en consideración que hay «máscaras muertas». Por ejemplo, los cabezudos de fiesta mayor o de parques temáticos, que tienen una acción física congelada. Es el equivalente a llevar una fotografía sobre el rostro. Estos tipos de máscaras tienen una función, pero no son útiles para el desarrollo del oficio del actor. También podemos incluir las máscaras que vemos en algunos espectáculos solo pensadas en términos de decoración. Una máscara sonriente hace una sola pasada por la escena y no se puede sostener más; en cambio, una máscara larvaria idónea es aquella que, con el más mínimo movimiento o ligera inclinación, ya cambia de expresión. Al mismo tiempo, este tipo de pedagogía nos conduce al descubrimiento de una población indefinida, desconocida, extraña. Esta exploración del «cuerpo inacabado» necesariamente activa el imaginario del alumno.

Paralelamente, Lecoq ha concebido también el uso de las máscaras utilitarias: las de *hockey* sobre hielo, de soldador, de esgrima, etc. Todas estas máscaras son defensivas: nos cubren del frío, del fuego, de la luz o del viento. También son máscaras de encubrimiento, que propician los juegos de

espionaje, los juegos clandestinos, la cara oculta de las cosas. Sin embargo, hay que tener cuidado porque, si bien numerosos objetos pueden servir para fabricar máscaras, no todas pueden ser utilizadas como tales. Entendemos que puede ser una ejercitación para entrar en las formas y dimensiones a la vez que el alumno puede llegar a entender los condicionantes y la base estructural que precisa una máscara apta para la educación.

Después de haber llevado a cabo esta primera experiencia de actuación con máscaras, Lecoq propone a los alumnos que hagan exactamente lo contrario de lo que, en apariencia, estas sugieren. Por ejemplo, una máscara que presenta una cara evidente de cretino primero será actuada como tal. El personaje será más bien idiota, tímido, torpe. A continuación, se considerará al personaje como sabio, genial, seguro de sí mismo, sumamente inteligente. El actor, entonces, actúa lo que denominamos la *contre-masque* (contra máscara), haciendo aparecer un segundo personaje detrás de la misma máscara y aportando una profundidad mucho más interesante. Así, queda en evidencia que la gente no tiene forzosamente la cara de lo que es y que cada personaje tiene su relevo. Con ciertas máscaras, puede llegarse en una tercera etapa de trabajo: que, en un mismo personaje, se actúen a la vez la máscara y la contra máscara. «Si vamos en contra de la estructura de la máscara larvaria, nos resulta extraño. Presenciar una medusa andando como una persona nos hace gracia –entre otras cosas– porque identificamos un patrón que se desmonta» (Albà, 2011, p. 7). Podemos concluir que también es posible atribuir el concepto de contra máscara al carácter reversible de algunas máscaras o al hecho de que una misma máscara se puede llevar cabeza abajo; en este caso, el cambio se aplica al objeto. Si cambiamos las cosas, nos vemos obligados a darles otro valor para poder entender mejor la máscara, además de tener una noción más completa de sus dimensiones.

En conclusión, conocidos los orígenes de la máscara larvaria, no cabe duda de que se trata de una tradición en continuo crecimiento. De hecho, a la hora de crear didácticas para formar al alumnado con la máscara larvaria, constatamos algunos principios que se repiten. Para *entrar en la forma*, estas exigen habitar las estructuras y las dimensiones, generalmente valiéndose de las *mimo dinámicas*. Otro de sus fundamentos es el desarrollo de la *sensorialidad*, que se agudiza al tener que dar vida a máscaras de dimensiones considerables, así como la ausencia de visión y su carácter silencioso (sin habla).

En el ámbito práctico, subyace el principio de *oposición*, véase la *contra máscara*, así como la deconstrucción física, evitando el comportamiento humano y la dilatación del movimiento. Naturalmente, cada una de estas competencias daría para una tesis doctoral, ya que cada una de ellas se podría abordar desde diversas ópticas. Por ello, nos estimula seguir esta tradición educativa para el actor y la actriz, deseando que sirva de inspiración tanto para docentes, investigadores o intérpretes como para cualquier persona interesada en la teorización de la práctica –en definitiva, pretendemos aportar conocimientos– con el fin de aplicar y difundir este tipo de educación novedosa y útil para el aprendizaje del oficio del o la intérprete.

Referencias

Wright, J. (2002). The Masks of Jacques Lecoq. En F. Chamberlain y R. Yarrow (Eds.), *Jacques Lecoq and the British Theatre* (pp. 71-84). Routledge.

Fuentes Orales

Albà, T. (2011, 22 de febrero). Entrevista de Pau Cirer. Barcelona. Inédita.

Rizza, J. (2013, 15 de julio). Entrevista de Pau Cirer. Barcelona. Inédita.

Taylor, N. (2011, 22 de abril). Entrevista de Pau Cirer. Palma. Inédita.

Competencias digitales del profesorado de educación básica en la enseñanza de las artes visuales

Ramón Esteban Cárdenas Pérez

Universidad de Concepción, Chile

Resumen

El presente reporte de investigación de tipo transversal, acotado y descriptivo informa sobre los resultados de un cuestionario estructurado en base a la Escala Likert aplicado a 23 profesores de la provincia de Biobío-Chile. El objetivo de este estudio persigue conocer cuáles son las competencias digitales del profesorado que imparten docencia en la asignatura de artes visuales adscrita a los niveles educativos de primero a sexto año básico. Las conclusiones preliminares obtenidas en contexto de la pandemia por Covid-19, apuntan al limitado conocimiento y uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y permite entrever que la clase expositiva es reemplazada por la proyección de material audiovisual mediante el uso de data show. Asimismo, se puede estimar que la mayoría de los docentes no cuentan con especialización en artes visuales, ni han recibido capacitación en el campo de las TIC durante la crisis sanitaria, que modificó sustancialmente los procesos de aprendizajes y reorientó las estrategias de enseñanza artística realizadas en el ámbito educativo formal.

Palabras claves: Competencias Digitales, Artes Visuales, Profesorado, Educación Básica, Capacitación en TIC.

Digital skills of primary education teachers in the teaching of visual arts

Abstract

This cross-sectional, delimited, and descriptive research report on the results of a structured questionnaire based on the Likert Scale applied to 23 teachers from the province of Biobío-Chile. The objective of this study is to find out what are the digital skills of the teachers who teach in the visual arts subject assigned to the educational levels from first to sixth grade. The preliminary conclusions obtained, in the context of the Covid-19 pandemic, point to the limited knowledge and use of Information and Communication Technologies (ICT) and allow us to glimpse that the expository class is replaced by the projection of audiovisual material through the use of data show. In addition, it can be estimated that most teachers do not have a specialization in visual arts, nor have they received training in the field of ICT during the health crisis, which substantially modified the learning processes and reoriented the artistic teaching strategies carried out in schools the formal educational environment.

Keywords: Digital skills, Visual Arts, Teachers, Primary Education, ICT Training.

Introducción

La incorporación de los saberes interdisciplinarios orientados al mejoramiento de las competencias del profesorado de educación básica se encuentra estrechamente vinculadas con las políticas curriculares orientadas a los procesos metodológicos y estrategias didácticas basadas en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Esto ocurre transversalmente para la mayoría de las asignaturas incluidas en los programas de estudios de formación obligatoria.

No obstante, se observa en Chile que por mucho tiempo en la asignatura de las Artes Visuales a nivel de la enseñanza básica no entra en esta categoría, ya que si bien existen planes y programas que guían al cuerpo docente en su quehacer profesional, no existe una mención y/o especialización en educación básica con mención en Artes Visuales o Artes Integradas orientadas específicamente a la Formación Inicial Docente en pregrado. Por ello, quienes ejercen como profesoras y profesores en esta área a nivel primario de educación, muchas veces, provienen de otras asignaturas, o bien, son especialistas de áreas que carecen de los conocimientos disciplinares altamente necesarios que permitan el desarrollo de los procesos formativos y creativos orientados especialmente en la educación artística para la enseñanza básica (Errázuriz & Fernandois, 2021).

Esto último, trae consigo una serie de dificultades para quienes deben ejercer la labor docente en las diversas expresiones que ofrecen los lenguajes artísticos, tanto a nivel de contenido, como a nivel metodológico y didáctico, pues la mayoría de ellos se apoyan pedagógicamente solo por las bases curriculares de las artes visuales de 1° a 6° básico elaboradas por el Ministerio de Educación de Chile (2014). Estos documentos permiten orientar al profesorado para que intervenga en los niveles de enseñanza básica y pueda responder, aun con desventaja, al desarrollo de las capacidades expresivas, potenciar el énfasis en el hacer y en la creatividad, ampliar el horizonte cultural integrando otras áreas del conocimiento y de manera transversal, incorporando el uso de dispositivos y recursos tecnológicos dentro del aula asociado a la cultura digital (Cárdenas *et al.*, 2016).

Asimismo, el uso de las TIC en las Artes Visuales no solo propicia la generación de espacios educativos con el fin de enriquecer las competencias artísticas (Capasso y Jean, 2013), sino que también, contribuye decididamente a transformar estos espacios al mismo tiempo que se le da un vuelco positivo a las prácticas tecnopedagógicas, otorgando al personal docente la oportunidad de fortalecer el conocimiento tecnológico y promover en el alumnado la flexibilidad, la representación simbólica y la multidireccionalidad de ideas como fuente inagotable de exploración, acción y reacción de significados culturales que se socializan durante la clase/taller (Muñoz, 2011; Marquina, 2016; Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016; Chateau, 2017).

En Chile, así como en todo el mundo, el uso de TIC durante la pandemia fue un recurso obligado, dada la distancia social que se exigió con objeto de disminuir los contagios. La asignatura de Artes Visuales en enseñanza básica no fue la excepción y el hecho de no haber especialistas para este ciclo formativo, sumándose la preeminente necesidad de utilizar diferentes plataformas digitales de enseñanza sin una adecuada capacitación de herramientas TIC para uso educativo en el área artística, hizo posible que surgiera la interrogante: ¿cuáles son las competencias digitales del profesorado de educación básica en la enseñanza de las artes visuales?

Las Competencias Digitales

Está claro que la sociedad se ha ido digitalizando cada día más y quien no se encontraba familiarizado con la interacción digital hace un par de años tuvo que dejar de hacerlo, dadas las condiciones en que la pandemia por covid-19 cambió la forma de relacionarse. Ciertamente, a los jóvenes se le atribuye una mayor cercanía a este ámbito, no obstante, el hecho de tener un Smartphone con conexión a in-

Internet y participar de las redes sociales no significa que posean acabadas competencias digitales, sino más bien, cuentan con las competencias necesarias para interactuar con cierta parte de su comunidad social y educativa.

A diferencia del profesorado, el uso de recursos, dispositivos, plataformas y herramientas tecnológicas para generar aprendizajes, resultó ser más complejo de lo que se esperaba debido a la falta de capacitación en este ámbito de readecuación pedagógica y fundamentalmente en la modalidad curricular orientada al teletrabajo. Esta situación desventajosa tiene su origen en la percepción negativa del uso de las TIC en las prácticas pedagógicas y la pérdida de interacción presencial con el cuerpo estudiantil (Chiecher, 2022), o bien, producto del escaso conocimiento relacionados con las destrezas digitales e insuficiente preparación para actuar virtualmente en los múltiples entornos de enseñanzas educativas (Ferrada *et al.*, 2021), presentes exponencialmente en la Red de Internet.

Por supuesto, estas competencias se van adquiriendo y desarrollando de manera paulatina y según las características del entorno en el que se desenvuelve la persona. Por ello, es que Ferrari (2012) ha propuesto cinco tipos de competencias digitales desde la más básica hasta la más compleja: 1) Las operacionales, asociadas al conocimiento y uso de hardware y software; 2) Las informativas, relacionadas con la capacidad de búsqueda y selección de la información extraída de la web; 3) Las comunicacionales, tienen que ver con el uso de redes sociales y generación de identidad; 4) Las estratégicas, es decir, el uso de los medios digitales para el logro de un objetivo específico; y 5) La creación de contenidos, la capacidad de aportar a la red según un diseño específico.

También es necesario considerar, la labor de la educación digital como una herramienta estratégica para revertir las brechas de desigualdad cultural, inclusión social y transferencia educativa ajustada a los constantes requerimientos, desafíos y políticas curriculares centrada en los diferentes procesos de enseñanza y nuevas oportunidades de aprendizajes (Monclús & Saban, 2012; Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2017; Organización de los Estados Americanos, 2018; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2020), aun cuando esta desigualdad afecta directamente la práctica docente en los ciclos primarios del nivel educativo, al repetir sólo el patrón de formar usuarios y no creadores digitales.

El panorama no es alentador y lo es menos aún si se lleva esta realidad a las Artes Visuales en la Educación Artística, sobre todo, porque no existe como especialidad dentro de la FID, lo que se traduce en una estructura curricular de formación que no permite abordar esta asignatura dentro del área y los contenidos disciplinares generados a partir de las artes con el uso de las TIC y mucho menos, desarrollar las competencias digitales docentes orientadas a estimular la creatividad, la imaginación, la percepción, la innovación y la representación visual a nivel escolar.

Método

El presente estudio de carácter acotado, transversal y descriptivo sobre una muestra no probabilística por conveniencia tiene por objetivo conocer las competencias digitales del profesorado que imparte docencia en la asignatura de las artes visuales del sistema educacional de enseñanza básica de la provincia de Biobío.

La muestra seleccionada fue de carácter intencional, constituida por un grupo participante de 23 docentes que enseñan Artes Visuales entre los niveles educativos de 1° a 6° año básico en distintos establecimientos educacionales de la provincia de Biobío, Chile.

El número de participantes es mayoritariamente femenino: 18 mujeres y 5 hombres, quienes desempeñan su labor profesional en distintas realidades educativas, concentrándose principalmente en los establecimientos de educación municipal.

Instrumento

Para la recogida de los datos, se aplicó un cuestionario elaborado mediante el formato de *Google Forms*, validado mediante juicio pares expertos y su aplicación se realizó mediante el envío de este a los correos electrónicos de 23 docente en dos periodos. El primero fue desde agosto a diciembre de 2020 y, el segundo, desde marzo a julio de 2021. De esta forma, la recolección de la información y posterior análisis de los datos se realizó dentro del contexto de la pandemia originada por el Covid-19. Este instrumento, se compone de tres dimensiones que buscan indagar respecto de los conocimientos, metodologías y uso de TIC que los docentes prefieren al planificar y ejecutar sus clases de artes visuales. Para los efectos de este reporte de investigación, sólo se dan a conocer las dimensiones que abarcan los conocimientos y competencias sobre TIC que poseen los participantes de la muestra. Se componen de preguntas escalares y apreciativas tipo lickert, con el fin de obtener datos sobre aspectos de la capacitación continua de los docentes e información sobre el uso de las TIC para el desarrollo de las clases en la asignatura de las artes visuales a nivel de la educación básica.

Finalmente, se procedió a exportar las respuestas individuales de cada docente a una planilla Excel desde la cual se extrajeron los valores de frecuencias y de esta forma calcular los porcentajes que representan las respuestas del cuerpo docente.

Resultados y Conclusiones

Los hallazgos del presente trabajo invitan al lector a reflexionar sobre la falta de relevancia que se le da a la formación de docentes especialistas en el área de las artes visuales en la educación artística se contrasta con la prioridad que conlleva dirigir la obtención de especializaciones a otras asignaturas y el desarrollo de contenido específico de artes visuales se configura pensando en el especialista y no en el docente facultado para hacer la asignatura.

Por otra parte, el escaso desarrollo de competencias en TIC, donde se muestra que la clase expositiva tradicional es reemplazada, muchas veces, por la simple proyección de un video mediante el uso de un data, dejando en evidencia que las TIC, cada vez más sofisticadas, avanzan en contra del ritmo de la capacitación docente, lo que tiene como consecuencia directa el rezago de los docentes en el manejo de nuevas metodologías para enfrentar los nuevos contextos educativos del futuro (Bacca & Sierra, 2022).

Los docentes de Artes Visuales en la educación primaria chilena toman el desafío de ejecutar la asignatura, sin ser, en la mayoría de los casos, especialistas en el área y se esfuerzan por adquirir a cuenta propia los contenidos cognitivos que les permitan realizar la docencia directa y este es solo el primero de los obstáculos que deben superar, ya que los cursos y materiales preparados por el Ministerio de Educación están pensados en un público experto y no para aquellos que se introducen en el mundo de las Artes.

Finalmente, es preciso mencionar que si se precisa educar ciudadanos que respondan a las exigencias del futuro, específicamente, en el manejo de las competencias digitales, no basta tan solo con la infraestructura y la conexión de los equipos a internet, sino que también es necesario formar a los docentes en sus respectivas especialidades, todas las que contemplan los planes y programas del Ministerio de Educación, por tanto las Artes Visuales a nivel de la enseñanza básica, no debería ser excluida; y desde ese ámbito educativo formar a los futuros profesores de enseñanza primaria en el uso de TIC de la mano de un desarrollo gradual de las competencias digitales docentes y con ello lograr que pueda escoger la metodología *ad hoc* para el contenido, orientando de manera adecuada el proceso de enseñanza aprendizaje.

Agradecimientos

Agradecer a la Dra. Paula Urzua Carmona por aportar con la revisión gramatical del texto y compartir sus impresiones profesionales acerca del desarrollo de las Artes Visuales en la Educación Básica que permitieron enriquecer el contenido de este estudio exploratorio y acotado. Dirección de Docencia de la Universidad de Concepción, Chile.

Referencias

- Bacca-Pachón, P., Sierra-Castro, D. (2022). Relación arte/tecnología como herramientas para mejorar los procesos de enseñanza artística en estudiantes de Educación Primaria del contexto rural. *Arte, individuo y sociedad*, 34(4), 1427-1441, doi: <https://dx.doi.org/10.5209/aris.79000>
- Capasso, V., Jean Jean, M. (2013). Las TIC en las propuestas de Educación Artística. Una reflexión desde la Cultura Visual Contemporánea. *Question/Cuestión*, 1(38), 12-25. Recuperado de: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1817>
- Cárdenas, R., Lagos, I., Figueroa, E. (2016). El profesorado de educación básica y su contribución a la enseñanza de las artes visuales en la escuela. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(3), 475-493. doi: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n3.49174
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2017). Brechas, ejes y desafíos en el vínculo entre lo social y lo productivo. *Segunda Reunión de la Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe*. Recuperado de: https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/brechas_ejes_y_desafios_en_el_vinculo_entre_lo_social_y_lo_productivo.pdf
- Chateau, P. (2017). Cultura Visual e historia del arte. La puesta en evidencia de los estudios visuales. *Universum*, 32(2), 15-28. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762017000200015>
- Chiecher, A. (2022). Docentes en pandemia. Actitudes hacia las tecnologías y percepciones de la enseñanza virtual. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 22(2), 1-30. doi: <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48680>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). *Aportes de los lenguajes artísticos a la educación. Fichas descriptivas*. Gobierno de Chile. Recuperado de: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/01/aportes-lenguajes.pdf>
- Errázuriz, L., Fermandois, J. (2021). Formación docente para la educación artística en Chile. El desafío cultural pendiente en las escuelas primarias. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(1), 49-69. doi: <https://doi.org/10.5209/aris.67126>
- Ferrada, V., González, N., Ibarra, M., Ried, A., Vergara, D., Castillo, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, (6), 144-168. doi: <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60715>
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Marquina, O. (2016). La cultura visual desde el campo social de la mirada. *Conexión*, (5), 88-101. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/conexion/article/view/14990>
- Ministerio de Educación (2014). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Artes Visuales y Música*. Recuperado de: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/10/Estandares_artes_musicales_y_visuales.pdf
- Monclús, A., Saban, C. (2012). La inclusión, la desigualdad y la brecha digital, como problemas y retos para las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 1-10. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/5559Monclus.pdf>
- Muñoz, G. (2011). Representación simbólica de los consejos escolares como estrategia para democratizar la cultura escolar: una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 35-52. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100002>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina. Recuperado de: https://www.oecd.org/skills/centre-for-skills/Aprovechar_al_m%C3%A1ximo_la_tecnolog%C3%ADa_para_el_aprendizaje_y_la_formaci%C3%B3n_en_Am%C3%A9rica_Latina.pdf
- Organización de los Estados Americanos. (2018). Guía Interamericana de Estrategias de Reducción de la Desigualdad Educativa. *Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos*. Recuperado de: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2019/01/Gu%C3%ADa-Interamericana-de-Estrategias-de-Reducci%C3%B3n-de-la-Desigualdad-Educativa.pdf>

Writing Audit: A Case Study of the Use of NLP Digital Tools in LSP Writing Instruction

Belén López-Arroyo

University of Valladolid, Spain

Lucía Sanz-Valdivieso

University of Valladolid, Spain

Abstract

Cohesion and writing strategies are life-long interdisciplinary skills whose instruction often lacks proper attention and resources, such as digital tools that are available for other aspects of writing, such as grammatical correction. This becomes even truer when working with specialized texts, where genre and domain restrictions play a major role in the planning and drafting stages of the writing process. To address this deficiency in most writing curricula, Natural Language Processing research efforts at the Carnegie Mellon University (CMU) have resulted into Writing Audit (WA), a digital tool for the teaching and learning of writing strategies with different visualization modes to view cohesive devices in a text. The present paper aims at reporting the results of a series of workshops developed to show students how cohesion is built in a text in an interactive, dynamic and visual way. Results show generalized satisfaction among participants, who found WA very useful and recognize its contribution to their understanding of cohesion.

Keywords: writing assessment, writing instruction, text cohesion, writing tools, natural language processing.

Writing Audit: Caso práctico del uso de herramientas digitales basadas en el Procesamiento del Lenguaje Natural para la escritura de textos especializados

Resumen

La cohesión y las estrategias de escritura son habilidades transversales y para toda la vida cuya enseñanza, a menudo, carece de la debida atención y recursos, como las herramientas digitales que sí están disponibles para otros aspectos de la redacción, como la corrección gramatical. Esta situación se extiende a la enseñanza de la escritura de textos especializados, donde las restricciones de género textual y campo de especialidad tienen especial relevancia en la planificación del proceso de redacción. Para abordar esta deficiencia en la mayoría de los planes de estudio de escritura, en la Universidad Carnegie Mellon (CMU) se ha desarrollado, desde el Procesamiento del Lenguaje Natural, una herramienta digital para la enseñanza y el aprendizaje de estrategias de escritura a través de diferentes modos de visualización de los mecanismos de cohesión en un texto. Este artículo trata de informar sobre los resultados de una serie de talleres desarrollados para mostrar a los estudiantes cómo se construye la cohesión en un texto de manera interactiva, dinámica y visual. Los resultados muestran satisfacción generalizada entre los participantes, quienes declararon que WA les ayudó a reconocer y construir la cohesión textual.

Palabras clave: evaluación de la escritura, enseñanza de la escritura, cohesión textual, herramientas de ayuda a la escritura, procesamiento del lenguaje natural.

Introduction

Language for Specific Purposes (LSP) genres present restrictions affecting not only writers' linguistic choices but also readers' interpretations (Bhatia 2008, p. 163). Writers, therefore, are expected to demonstrate a command of such language features that are specific to particular genres. Writing within genres presupposes that writers comprehend "the design elements that a text makes available for settling" in a genre (Kaufer & Butler, 2000, p. 11) and have learned to notice and deploy language features in a text for creating desired reader experiences for the audience (2000, p. xvi). Hence, technical writers must learn the specific discursive competences in each genre; these involve not only the linguistic patterns (terminological, phraseological and syntactical) but also the interpretation the readers make (the rhetorical structure and its function). Thus, form and content should go hand by hand when writing specialized genres.

Learning discursive, linguistic and functional aspects seems crucial in LSPs; in this sense, writing strategies are central in every Professional or Academic writing course curriculum and a good command in writing communication is necessary in every working place. However, although there are many studies focused on different linguistic aspects of LSPs (Dudley-Evans, 1981; Sager, 1980; Bhatia, 2004; among many others), there is a gap in the teaching and assessing LSP genre production in the XXI century. While technology is already imbricated in most approaches to the evaluation of writing tasks (Hockly, 2019; Hyland, 2019), there is not, to our knowledge, a tool that can be used for with evaluation and formative purposes both by students and professors alike. Besides, most writing tools usually focus on the lexical and grammatical aspects, while cohesion-oriented training tools seem scarcer, perhaps due to the intangible nature of cohesion. However, the frequent difficulty faced by students to learn cohesive devices in comparison to other strategies calls for a tool that matches other available writing-assistance resources. The present paper aims at introducing new technologies to teach and assess the learning process visually and in a user-friendly environment. Particularly, we aim at targeting the following writing skills by using a natural language processing (NLP) tool:

- Prepare coherent and clearly organized oral, written, and visual products based on purpose, genre, context, and audience.
- Develop independent processes for setting communication goals, seeking and incorporating feedback, and revising to improve effectiveness.

Writing Strategies

Writing strategies can be defined as the sequences in which a writer engages in planning, composing, revising and other writing related activities (Penuelez, 2012, p. 83). Coherence, as one of these strategies, is the overall sense of how a text "holds together" as a result of topics persisting across sentences and paragraphs according to a recognizable plan of development (Halliday & Hasan, 1976; Vande Kopple, 1989, among others). To achieve this, writers use explicit as well as implicit cues; among the explicit, pronoun (anaphoric) reference, intra- and inter-sentence conjunctions (and, or, but), and contrastive adverbials (although, however) are included. Examples of implicit cues comprise repetition of lexical items and the persistence of synonyms across sentences and paragraph.

While various pedagogical approaches have been developed over the years, to our knowledge, most of them rely on static "schemas" of what "coherence" looks like in short and relatively simple texts. The schemas have heuristic value but are not designed to fit the variation of actual texts (Ishizaki & Kaufer, 2020, p. 141). The result is that students look to this instruction more for inspiration than specific guidance. Teachers are then left to manually read and mark reading and marking for the linguistic features that are relevant to coherence. This process is time-consuming for teachers and there is no evidence that we are aware of that the instruction transfers beyond the writing classroom. This is unfortunate

and undesirable because writing coherent text remains a core skill throughout academic curricula and the workplace. When it comes to LSPs, writing coherently specialized genres seems to be one of the keys for a successful communication in professional settings.

There have been different attempts to compute lexical cohesion across essays; however, they are not designed to support classroom writing teachers interested in the formative growth of their students in creating more cohesive texts. The present paper aims to illustrate the use and students' perceptions of a Technology Enhanced Editing environment, called Writing Audit and developed by Ishizaki and Kaufer at Carnegie Mellon University (CMU) (2020) to teach and evaluate specialized writing.

The use of WA as a learning and assessing writing tool

Writing Audit (WA) is a text analysis environment that tracks coherence in students' writing, not through a normative schema, but through visualizations that allow students to track their own implicit decision-making as they decide on the "stage time" to give to some topics over others across paragraphs. WA uses NLP algorithms to visualize the topical structure of the student's draft by highlighting salient topics within each paragraph, as well as in the text as a whole. By signaling these topics, instructors can also easily show and assess visually how writing and organizational strategies are used in students drafts and how their strategies are similar and different from the those of their classmates. The visualizations enhance students' awareness of their composing and organizing decisions and the relationship of those choices to their writing context and intended genre (Ishizaki & Kaufer, 2020, p. 141). It can help students make informed decisions about how to revise their texts, so it is more coherent for readers. WA intends to help individual students track their own cohesion in their own texts and strengthen their textual cohesion as a result of scaffolding across edits and drafts (Ishizaki & Kaufer, 2020, p. 142)

As stated above, dynamic visualization helps instructors guide student writers' attention to lexical repetition/persistence; at the same time, students identify visually sentences and paragraphs that are weakening coherence, and this helps them develop further revision plans to strengthen the coherence of their writing. By visualizing the student's individual composing decisions automatically, the goal is to scale a core element of writing instruction regardless of the length of texts or number of students.

This tool and its interface functions as follows: WA algorithm first finds nouns, pronouns and proper nouns in the text, and then lemmatizes them (See Figure 1 below). Next, it identifies words that appear in two or more sentences (for local cohesion), or two or more paragraphs (for global cohesion) (Ishizaki & Kaufer, 2020, p. 142). WA's default visualization filters out topic words that only appear on the right side of the root verb.



Figure 1. WA text analysis with annotation

The visualization on the right-side panel shows the global topics found by WA on the horizontal axis, and sentences on the vertical axis. It shows that the first paragraph introduces several topics (cystic fibrosis, disease, symptom, lifespan, and diagnosis). “Cystic” and “Fibrosis” appear in all the paragraphs, indicating that it is the main topic of the text; at the same time, “Cystic” and “Fibrosis” constitute a term and as such they can be considered with WA for the coherence analysis purpose. The topic “symptom” appears in nearly every sentence in the second paragraph, suggesting that the second paragraph is about the symptoms. Similarly, the third paragraph deals with the lifespan of the patients. Students become quickly and visually aware of the strategies they follow when they write and when their texts are not coherent; and, at the same time, instructors can assess and guide students more easily and clearly than with other traditional methods.

Methodology

A total of 43 undergraduate students in the English Studies degree at the University of Valladolid (Spain) participated in the study in two different workshops in 2022-2023; 26 students were enrolled in a Spanish into English Translation Course and 17 in a C1 CEFR English Level Certification course. Out of 43 participants who completed the workshop survey, 40 (93,03%) participants were Spaniards, 1 Italian (2.32%) and 2 (4.65%) English.

The workshop design was taken from Ishizaki and Kaufer (2020) and consisted of four stages: (1) onboarding, (2) analysis/revision plan, and (3) discussion, (4) survey. During the onboarding stage, instructors lectured through a sample text to help students understand how to use the tool. Students then proceeded to analyze their own written text using the tool. As they analyzed their text, they were asked to write down what they noticed in a separate text editor and develop a revision plan. The workshop closed with a discussion followed by a short survey (Table 1 below). The total duration of each workshop was 120 minutes.

Table 1. *Survey questions*

1. Your Major/Degree Program
2. What is your native language?
3. Please rate the overall quality and usefulness of the workshop and the individual activities using Very useful, Useful, Neutral, Not useful.
3.1 Please provide reasons for your rating.
4. WA's visualization provided useful information about my writing during the analysis activity. Please rate using Very useful, Useful, Neutral, Not useful.
4.1 Please provide reasons for why you selected your rating above. Include concrete examples when possible.
5. If WA is available to me in the future, I would like to use it again.
6. Please suggest how WA may be improved.
7. Overall, I learned useful information in this Workshop.
8. Make your suggestions on how to improve the Workshop.

Results

The analyses and revision plans were analyzed qualitatively through close reading. The survey responses were analyzed quantitatively and qualitatively in the case of open-ended questions. In general, participants were able to identify whether or not there was a persistent keyword in their writing. They then analyzed how topics flowed through the paragraphs, and what particular revisions they could make to improve their writing.

Analysis and Revision Plan

In their analysis/revision plan, most participants reported that they gained new insight about their writing using WA's visualizations. Many participants reported that the visualization of their writing made the topical structure (i.e., organization) of their writing more explicit. To some, the visualization confirmed a structure they weren't explicitly aware of.

Post-Workshop Survey

Most participants felt that the workshop was useful and WA's visualization provided useful information about their writing. Table 2 reports the results of the two courses involved:

Table 2. Results for questions 3 and 4

Quality and usefulness of the workshop and activities			
Rating	TS	CEFR	Overall
Very Useful	44.7%	64.70%	52.60%
Useful	39.5%	35.30%	37.83%
Not useful	15.8%	0%	15.8%
WA's visualization provided useful information during the analysis			
Rating	TS	CEFR	Overall
Useful	69.9%	76.50%	72.48%
Neutral	21.2%	23.50%	22.11%
Not useful	8.9%	0%	8.9%

84.93% of the participants agreed or strongly agreed that they learned “useful information in this workshop” and 84.2% that they would like to use the tool again if it is available in the future. Students appreciated the color-coding of topics that allowed them to see their topical structure “at a glance” as well as acknowledging, in the open answer section, how WA is user-friendly after lecturers' demonstration and how it is effective in achieving its goal as a writing assessment tool for themselves and professors.

However, when they were asked if WA's visualization provided useful information about their writing during the analysis activity, a slightly lower 72.94% of the participants agreed or strongly agreed. The participants first reported that WA's visualization is clear and more useful if it is used with informational (e.g., references) or academic genres (research papers). Other participants claimed that WA does not identify grammatical mistakes or does not allow the use of synonyms unless they are identified manually in the tool.

Some participants also voiced that they wished more guidance would be available for how the tool could be used for analysis. They reported that they were not able to remember the symbols used in the visualization and had to ask instructors for help. Others reported that more structured instructions would be needed to guide them through the whole process of analyzing the text to revising it. In addition, some of them wished WA could suggest possible changes to balance or correct incoherent structures in their writing.

We noticed that some participants were not able to learn to use the tool quickly and requested instructors to help them interpret the visualizations. We also found that participants approached the workshop with a positive attitude and a genuine curiosity to improve as writers.

Conclusions

Overall, the study confirmed that WA could be used to help writers better attend to their compositional decisions since those decisions are directly related to topical structure and the unfolding coherence of their writing. In general, WA allowed the participants to see their own text more objectively and review their composing choices from a reader's perspective. While the participants were not significantly critical of the limitations of WA, we also learned that WA's usefulness may be limited to informational or academic genres and that rhetorical structures of these genres need to be uploaded.

Our future work includes the improvement of the visualizations as well as the development of training materials, including a user guide. We also need to add rhetorical structures which could be used as a guide in the writing.

References

- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse: A genre-based view*. Continuum International Publishing Group.
- Bhatia, V. K. (2008). Genre analysis, ESP and professional practice. *English for Specific Purposes*, 27, 161-174. doi: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2007.07.005>
- Dudley-Evans, T., St. John, M. J. (1986). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K., Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Hockly, N. (2019). Automated writing evaluation. *ELT Journal*, 73(1), 82-88. doi: <https://doi.org/10.1093/elt/ccy044>
- Hyland, K. (2019). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Ishizaki, S., Kaufer, D. (2020). Scalable writing pedagogy for strengthening cohesion with interactive visualization. In *2020 IEEE International Professional Communication Conference (ProComm)* (pp. 141-145). IEEE. doi: <https://doi.org/10.1109/ProComm48883.2020.00029>
- Kaufer, D., Butler, B. (2000). *Designing interactive worlds with words: Principles of writing as representational composition*. Routledge.
- Penuelez, A. B. C. (2012). The writing strategies of American university students: Focusing on memory, compensation, social, and affective strategies. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 77-113.
- Sager, J. C., Dungworth, D., McDonald, D. (1980). *English special languages: Principles and practice in science and technology*. Walter de Gruyter.
- Vande Kopple, W. (1989). *Clear and coherent prose: A functional approach*. Scott Foresman.

Didactics of the History of Art in the Master's Degree for Teachers: decoding the artworks of artists through active methodologies

Silvia Cazalla Canto

Universidad de Granada (Campus Ceuta), España

Abstract

Does the teaching of Art History reflect the social and intercultural reality of the periods it covers? How do our students, future teachers, perceive this subject? Do they have the appropriate knowledge to avoid continuing to transmit biased teaching in their future classrooms? These basic problems help us to configure the objectives that we pursue. We focus on the organization of work in the classroom in a cooperative way, where through a series of proposed activities, the students must resort to a very wide range of sources with the help of the teacher, to discover how the History of Art is related closely with other areas of knowledge. "Dismantling preconceived ideas", and "look, think and discussion!", are some activities proposed in the classroom, whose main consequence has been the self-knowledge and autonomy of students and above all, greater reflection and control of their learning. The results show a greater development at an intellectual and personal level, where concepts more in line with the social reality of the time being studied are consolidated and, in turn, it helps them to understand the mechanisms that articulate and modulate the society in which we live through of the History of Art.

Keywords: Didactics, History of art, active methodologies.

Didáctica de la Historia del Arte en el Máster del Profesorado: descodificando las obras de artistas a través de metodologías activas

Resumen

¿Refleja la enseñanza de la Historia del Arte la realidad social e intercultural de las épocas que abarca? ¿Cómo percibe nuestro alumnado, futuros docentes, esta asignatura? ¿Poseen los conocimientos oportunos para no seguir transmitiendo una enseñanza sesgada en sus futuras aulas? Estos problemas de base nos ayudan a configurar los objetivos que perseguimos. Nos centramos en la organización del trabajo en el aula de manera cooperativa, donde a través de una serie de actividades propuestas, el alumnado debe recurrir a un abanico muy amplio de fuentes con la ayuda del docente, para descubrir cómo la Historia del Arte se relaciona profundamente con otras áreas de conocimiento. "Desmontando ideas preconcebidas", y "¡mira, piensa y debate!", son dos actividades propuestas en el aula, cuya principal consecuencia ha sido el autoconocimiento y autonomía del alumnado y sobre todo, una mayor reflexión y control de su aprendizaje. Los resultados muestran un mayor desarrollo a nivel intelectual y personal, donde se afianzan conceptos más acordes con la realidad social de la época que se estudia y a su vez, les sirve para comprender los mecanismos que articulan y modulan la sociedad en la que vivimos a través de la Historia del Arte.

Palabras clave: Didáctica, Historia del Arte, Metodologías activas.

Introducción

El presente estudio se enmarca en el contexto de la asignatura *Aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales*, impartida en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de idiomas en el Campus de Ceuta de la Universidad de Granada (España). Dicha materia comienza tratando de detectar ideas previas en el alumnado sobre Historia del Arte, puesto que algunos de sus miembros provienen del Grado de Historia del Arte, pero sin embargo, otros han cursado los estudios de los Grados de Historia o de Geografía, y no podemos perder de vista que serán futuros docentes e impartirán asignaturas relacionadas con la Historia del Arte.

Por ello, durante la primera toma de contacto en las sesiones iniciales de la asignatura se plantean las siguientes cuestiones: ¿cómo te enseñaron Historia del Arte?; ¿qué te hubiera gustado que te explicaran?; ¿para qué sirve estudiar esta materia?; ¿en qué consiste estudiar Historia del Arte?; ¿es importante para nuestra realidad actual?

Al analizar las respuestas obtenidas por parte del alumnado que, en su mayoría, coincide en que el estudio de la Historia del Arte resulta ser una descripción a nivel formal de determinadas obras de arte de un periodo artístico en concreto, nos percatamos de que el enfoque -no en todos los casos, pero sí en su mayoría- es formalista, lo que supone que, cuando el alumnado se enfrenta a una determinada obra de arte, sabe analizarla atendiendo a los siguientes puntos: identificación de la obra; autor y cronología; comitente y encargo; contexto social; técnicas y materiales y pocas cuestiones más. Eso supone que los contenidos curriculares “se siguen presentando con grandes lagunas” (Cantonero Falero, 2002).

Por lo tanto, un estudiante que ha recibido algunas nociones de arte sabrá, por citar un ejemplo, que Diego Velázquez utilizó un pigmento determinado en *Las Meninas*, conocerá su siglo o fecha determinada e incluso a su mecenas, sin embargo, ¿sabrá por qué es la obra central del Museo Nacional del Prado? ¿comprenderá lo que realmente supuso el autorretrato del autor a la misma altura que los reyes reflejados en el espejo? ¿es capaz de discernir por qué Velázquez creó esa obra de la manera en que lo hizo y qué reivindicaba con ella?

Ante tal situación, las preguntas a las que nos enfrentamos como docentes son claras: ¿refleja la enseñanza de la Historia del Arte la realidad social e intercultural de las épocas que abarca?; ¿posee el alumnado los conocimientos oportunos para no seguir transmitiendo una enseñanza sesgada en sus futuras aulas?

Estos problemas de base nos ayudan a configurar los objetivos que perseguimos, pues debemos esforzarnos para que el discurso en las aulas tanto de secundaria como universitaria y en los libros de textos educativos cambien, pese a que “muchos docentes siguen subestimando el poder seductor de las nuevas estrategias” (Luna, 2019, p. 22). Dado que consideramos imprescindible tratar estas cuestiones, es nuestro propósito que el alumnado, mediante metodologías activas (Ribera Puchades y Sáenz de Jubera Ocón, 2022), descodifique distintas obras de arte y profundice en el potencial que posee la Historia del Arte como una herramienta muy efectiva para conocer lo que ha sido el mundo, la sociedad en la que vivimos y reflexionar en torno a ella.

Reflexionar en torno al Arte: aprendizaje basado en la investigación (ABI) y aprendizaje basado en Retos (ABR)

El estudio de la Historia del Arte no debe renunciar a la clase magistral, pues dotar de conocimientos al alumnado que han sido previamente investigados por el docente es fundamental. Sin embargo, debe ir acompañado de otras metodologías que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje -que requieren de un considerable esfuerzo y una mayor dedicación a la asignatura- con la finalidad de que

los estudiantes aprendan haciendo (De Miguel Díaz, 2006, p. 40). Por ello, una serie de actividades son propuestas en el aula con el objetivo de que, tanto de manera individual como por grupos, el alumnado sea el responsable de su aprendizaje y del de sus compañeros, porque atiende a una estrategia de corresponsabilidad en la que prioriza la cooperación y la colaboración frente a la competición; involucra en mayor medida a los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Forteza Bagán, 2009). Todo siempre con la intervención docente que guía y regula cada uno de los pasos que va dando, fomentando así “la empatía y la perspectiva social desde la Universidad” (Martín García, 1992). Proponemos dos ejemplos representativos de esta realidad dentro del aula universitaria.

En primer lugar, sobre la base de un proceso metodológico de aprendizaje como es el Aprendizaje Basado en la Investigación (ABI), se busca alentar al alumnado a que ahonde en distintas obras de arte -algunas de ellas muy conocidas a nivel universal- con la idea de romper y eliminar aquellos estereotipos que han perdurado en el tiempo -fomentado muchas veces desde los propios sectores turísticos que desean llamar la atención con historias extravagantes-. Por ello, mediante un juego de azar -seleccionar un número que aparece proyectado en pantalla debajo del que se esconde una obra de arte-, cada alumno o cada grupo debe atender a la obra en cuestión que le corresponde.

En una primera fase el alumnado descubre dicha obra y debe hacer una pequeña puesta en escena en el aula a través de la cual expone los conocimientos previos que posee de la misma. De este modo, y como es de esperar, los estereotipos vinculados a las obras salen a la luz. Por ejemplo: la escultura del río de la plata de Bernini (Roma) se está tapando la cara porque frente a él se sitúa la fachada de la iglesia de Santa Inés realizada por Borromini y ambos artistas eran enemigos; Vicent van Gogh se mutiló la oreja porque estaba “loco”; o la Gioconda de Leonardo Da Vinci es famosa por su enigmática sonrisa.

La segunda fase, por lo tanto, consiste en desmontar esas ideas preconcebidas a través de una búsqueda exhaustiva de información con nuestra ayuda, que dirigimos todo el proceso, indicando dónde pueden indagar, qué contenido es aconsejable seleccionar y cuáles son las fuentes que tienen que contrastar.



Figura 1. Actividad ¡Desmontemos ideas preconcebidas! Autoría: Silvia Cazalla Canto

Finalmente, y para atender a su propio criterio, dotando de protagonismo al propio alumnado, se le solicita que seleccione otra obra de arte y que realice el mismo proceso. De esta manera, se activa la motivación de la clase, ya que sus miembros se convierten en protagonistas y son quienes imparten,

atendiendo a sus intereses personales, una parte de la materia. Así, son muy significativos algunos de los temas y argumentos recopilados: el origen de la abstracción (con la finalidad de sacar a la luz la figura de Hilma af Klint y la primera obra abstracta creada en 1906 a diferencia de Kandinsky que la realizó en 1910); o la idea de que el arte islámico no puede ser figurativo, mediante la presentación de diversos ejemplos como los frescos de Mashhad (Irán) del siglo XVI o las representaciones figuradas de la Alhambra de Granada. Estos razonamientos son tratados en clases posteriores con bibliografía actualizada para revisar, corregir y complementar la información aportada por el alumnado que, en muchas ocasiones no es del todo acertada. En ese sentido y, atendiendo al primer ejemplo expuesto, se plantea la siguiente cuestión: aunque es cierto que la primera obra abstracta procede de Hilma af Klint, esta artista utilizaba el automatismo, bajo el estado de trance y no teorizó nunca -a diferencia de Kandinsky- sobre la abstracción (Voss, 2022), por lo tanto, ¿es arte abstracto con fundamentos o simplemente es pintura automática?

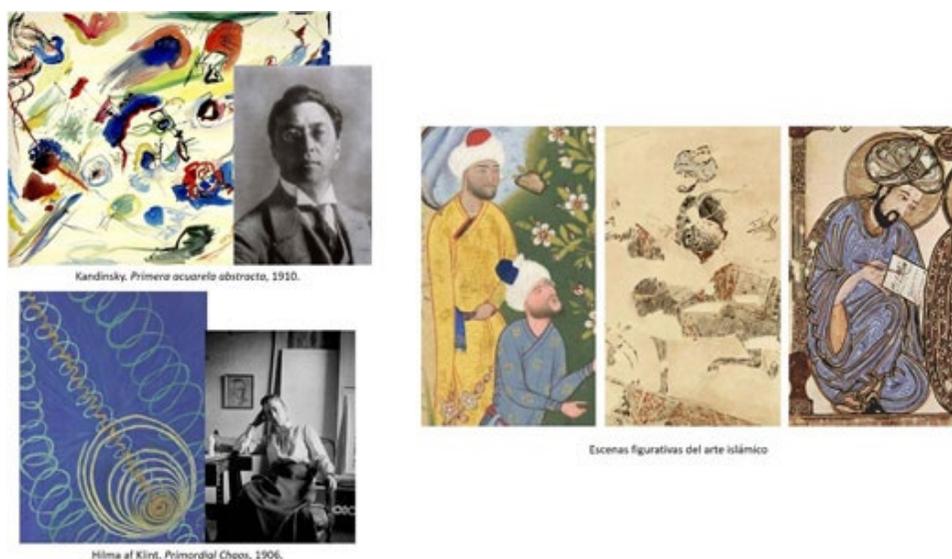


Figura 2. Actividad ¡Desmontemos ideas preconcebidas! Presentación del alumnado.
Autoría: Silvia Cazalla Canto

Otra metodología empleada ha sido el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) a través de la cual el alumnado aprende que el arte no puede desligarse de su contexto y que, esta expresión humana invita a reflexionar, desde una perspectiva particular, sobre ideas recurrentes en una determinada época. Por ello, se atiende al contexto actual y se propone la actividad “¡mira, piensa y debate!”, con la cual las agudezas artísticas se perciben acercándose a los grafitis de Banksy; un artista que dota de actualidad a la historia del arte. La idea es motivar con técnicas actuales que desafían al orden social con las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los juegos de ingenio a los que recurre Banksy en sus grafitis? ¿Cómo llama la atención sobre un determinado tema social? ¿Por qué siente la necesidad de reivindicar ciertos aspectos de nuestra vida cotidiana?

Para ello se exhiben distintos grafitis del artista del *street art* británico, que continua activo, junto a textos suyos con la idea de que el alumnado configure un discurso en el que se analice la obra de arte y atienda al contexto social en que fue creada, para concluir con una crítica constructiva.



Figura 3. Actividad ¡Mira, piensa y debate! Autoría: Silvia Cazalla Canto

Tras el debate generado en clase, nuevamente se le solicita al alumnado que escoja una obra del grafitero de Reino Unido y desarrolle el mismo discurso. En este aspecto resulta muy llamativo como los temas más concurrentes son los conflictos bélicos: por un lado, el precedente de las áreas kurdas de Turquía, donde el periodismo se vetó y al encarcelar a la pintora y periodista Zehra Dogan, Banksy solicitó su libertad mediante un mural realizado en New York; por otro, las referencias a la actual contienda entre Rusia y Ucrania, por la que el artista ha dejado su huella en las ciudades más castigadas por la guerra. De este modo el arte se pone al servicio de la sociedad y sirve como una herramienta a través de la cual reivindicar un hecho en concreto mediante gritos silenciosos visuales.

Conclusiones

A modo de breve conclusión, hemos concebido la asignatura de *Aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales*, como una materia que contribuye a que el alumnado se convierta en sujetos pensantes capaces de detectar en el Arte, una herramienta que transforma el mundo social y cultural. Por este motivo es importante rescatar y valorizar las obras de arte sin sesgos, pues ofrece un enorme potencial para “explorar históricamente la configuración de las identidades personales y colectivas” (Bolufer Peruga y Morant, 2012, p. 343).

Por ello, debemos optar por un enfoque multidisciplinar profundizando en los recursos propios de los artistas empleados en sus obras de arte. A través del estudio y las propuestas metodológicas activas para el alumnado universitario -ABI y ABR- se ha cedido protagonismo a sus hechos, palabras e ideas. Podemos confirmar que la principal consecuencia de este tipo de aprendizaje es el autoconocimiento y la autonomía, porque promueve en el alumnado una mayor reflexión y control de su aprendizaje. Son ellos quienes tienen que buscar, seleccionar, organizar y valorar la información; comprenderla, incluso en su faceta más abstracta, para compartirla con el resto de los compañeros. De este modo, con estas actividades la difusión, valorización y la transferencia del conocimiento se encuentran al servicio de la cultura.

Referencias

- Bolufer Peruga, M., Morant, I. (2012). Identidades vividas, identidades atribuidas. En P. Pérez–Fuentes Hernández (Ed.), *Entre dos orillas: las mujeres en la historia de España y América Latina* (pp. 317-352). Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres (AEIHM).
- Cantenero Falero, J. (2002). Una arqueología de la mirada o qué Historia del Arte estamos enseñando. *Campo abierto: Revista de educación*, 21, 83-96.
- De Miguel Díaz, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de Educación Superior*. Universidad de Oviedo.
- Fortea Bagán, M. A. (2009). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I.
- Luna, D. (2019). Desmitificar para educar: hacia una didáctica transtética del arte. *Communiars: Revista de imagen, artes y educación crítica y social*, 2, 22-30.
- Martín García, M. J. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, lenguaje y educación*, 15, 63-68.
- Ribera Puchades, J. M., Sáenz de Jubera Ocón, M. (Eds.) (2022). *La innovación como motor para la transformación de la enseñanza universitaria*. Universidad de La Rioja.
- Voss, J. (2022). *Hilma af Klint: a biography*. University of Chicago Press.

Philosophical considerations to the principles of piano teaching of the pedagogue Heinrich Neuhaus (1888-1964)

Marie Lavandera Piñero

Universitat Politècnica de Valencia (UPV), España

Abstract

This communication approaches from the perspective of the Philosophical Materialism's Philosophy of Art several comments about the pedagogical method that the Soviet pianist and teacher, Heinrich Neuhaus (1888-1964), collects in his book *The Art of Piano Playing* (1974/2004), specifically, in relation to the role played by the teacher and the student in piano classes. What it is about is to observe and classify, in some way, the foundations exposed in that book from the six types of conceptions of the work of art that the philosopher Gustavo Bueno collects in his Philosophical Materialism system, distributed, in turn, in two classes: *aesthetic theoretical subjectivism* and *aesthetic theoretical objectivism*. Thus, the current article it is intended to discern which of these types would belong, in some way, the musical thought of Professor Neuhaus, dissolved in the piano classroom, in order to provide some referential foundations that philosophically determine the pedagogical doctrines of the Professor.

Keywords: piano teaching, heinrich neuhaus, philosophy of art, philosophical materialism, teacher and student.

Consideraciones filosóficas a los principios de enseñanza pianística del pedagogo Heinrich Neuhaus (1888-1964)

Resumen

La presente comunicación aborda desde la perspectiva de la Filosofía del Arte del sistema del Materialismo filosófico una serie de comentarios a los principios pedagógicos que el pianista y profesor soviético, Heinrich Neuhaus (1888-1964), recogió en su libro *The Art of Piano Playing* (1974), concretamente, en lo relativo al papel que desempeñan el maestro y el alumno en las clases de piano. De lo que se trata es de observar y clasificar, de algún modo, los fundamentos expuestos en esta obra a partir de los seis tipos de concepciones de la obra de arte que recoge el filósofo Gustavo Bueno en su sistema mencionado, distribuidos, a su vez, en dos clases: *subjetivismo teórico estético* y *objetivismo teórico estético*. Con ello, se pretende discernir a cuál de estos tipos pertenecería el pensamiento musical de Heinrich Neuhaus, disuelto en el aula de piano, con el objeto de aportar unos fundamentos referenciales que determinen filosóficamente las doctrinas pedagógicas del profesor.

Palabras clave: enseñanza pianística, heinrich neuhaus, filosofía del arte, materialismo filosófico, maestro y alumno.

Introducción

Heinrich Gustavovich Neuhaus (1888-1964), alumno del compositor Scriabin y profesor en el Conservatorio de Moscú desde 1922 a 1964, es considerado como una de las grandes e influyentes figuras de la interpretación y pedagogía pianística de la Rusia soviética del siglo XX cuyas enseñanzas fueron repartidas a través de importantes intérpretes y concertistas de piano de gran prestigio, tales como Sviatoslav Richter, Emil Gilels, Radu Lupu, Teodor Gutman, Vera Gornostáyeva o Nina Svetlánova, entre otros (Crothers, 2010, p.1). No obstante, estas enseñanzas no se recopilaron de forma sistemática en una suerte de corpus dogmático doctrinal, sino que eran principios que el profesor iba dictando a sus alumnos en función de la necesidad o del momento vital específico de cada uno –ya que estaba convencido de que, tanto la pedagogía pianística como el arte en sí mismo debían estar en constante cambio, al igual que la vida– y que finalmente recogió en su destacado libro, publicado por primera vez en 1974. Así lo expresa Galina Crothers en su Tesis Doctoral:

Neuhaus himself did not believe in the existence of a clear-cut system especially where the human mind and artistic creativity were involved. Kremenstein, a former pupil, also stated that Neuhaus did not have a special system and that everything he did was dictated by the necessity of the situation and life itself [...] Neuhaus was convinced that piano pedagogy, as well as musical art itself, is always connected with life and it is constantly changing according to the situation. (Crothers, 2010, pp.4-5)

Y así lo podemos apreciar de primera mano por el propio Neuhaus en su libro:

No tenía la intención de escribir un *manual* de piano, aunque hay más que suficiente materia en estas páginas. [...] Quisiera exponer simplemente una serie de reflexiones y consejos que surgen cotidianamente en mi trabajo de profesor y de concertista, poniendo el acento sobre lo esencial y sobre los principios. (Neuhaus, 2004, p.135)

Principios generales de la educación musical de Heinrich Neuhaus

Veamos a continuación, lo más sintéticamente posible –aunque tratando de no desvirtuar la obra del profesor–, los principios más destacables de su pedagogía pianística, representada en el libro que nos ocupa, y que observaremos de forma general, por ceñirnos a los márgenes de extensión de la presente comunicación.

Mucho se ha escrito sobre estos principios pedagógicos de Heinrich Neuhaus. Sin ir más lejos, Márquez y Méndiz, en el artículo “Heinrich Neuhaus: intuición y método en la enseñanza del piano” (2017), estudian los elementos característicos del método docente de Neuhaus, articulándolos en cuatro categorías (p. 288). Sin embargo, en nuestro caso, aunque no nos adentraremos explícitamente en cada una de estas categorías tipificadas por Márquez y Méndiz, sí recogeremos algunos testimonios de alumnos y compañeros del profesor Neuhaus, que muy convenientemente recogieron estos autores y que, a nuestro juicio, ilustrarán en gran medida a los lectores de este escrito. Así, el primero de los testimonios que traemos a colación nos esclarece la dinámica de las clases del profesor soviético, basada en una mezcla entre la expresividad de los gestos como recurso para dar a entender mejor el contenido musical...

Tenía unas manos increíblemente expresivas. (...) A menudo, escuchando a los alumnos, dirigía; y si tocabas bajo las indicaciones de sus manos, no necesitabas ninguna explicación adicional. Estoy convencida de que hubiera sido un gran director de orquesta. (Márquez & Méndiz, 2017, p. 289)

Y la precisión rigurosa del lenguaje verbal:

Él exponía sus pensamientos con convicción, insistentemente, de diferentes formas; los repetía una y otra vez ante una nueva audiencia, y utilizaba cualquier pretexto para expresar sus ideas de la forma más clara, moderna y profunda posible, contagiando a todos su amor por la música. (Márquez & Méndiz, 2017, p. 289)

También cabe destacar la tendencia de Neuhaus de ir contra la estandarización de la enseñanza pianística en el aula, en tanto que, en su práctica como profesor, enseñaba de forma distinta dependiendo del alumno en particular. Así lo relata el profesor en su libro (Neuhaus, 2004, p. 169):

Personalmente he empleado la forma autoritaria con los alumnos carentes de sentido artístico o de iniciativa. En este caso, el profesor se ve forzado a hacer el trabajo que incumbe al alumno, con la esperanza de que en adelante éste manifestará su personalidad. Con los alumnos bien dotados he sido habitualmente más liberal.

Sea como fuere, el principal objetivo de Neuhaus a la hora de impartir las clases consistía en “enseñar al alumno a prescindir de él”: “[El profesor] debe obrar de tal manera que el alumno adquiriera la costumbre de pensar, de trabajar y de vencer los obstáculos por sus propios medios” (Neuhaus, 2004, p. 163). O dicho de otro modo: “this is a question of creativity, and where there is no creativity, there is no life” (Neuhaus, en Crothers, 2010, p. 244).

Asimismo, estas clases –según otro de los testimonios recogidos– se regían por el principio grupal de las “clases magistrales” (clases que, sin embargo, no tenían carácter de actividad puntual o complementaria como hoy en día, sino que se desarrollaban con flexibilidad horaria dependiendo de cada caso) y no en base a la tradicional enseñanza individualizada (Márquez & Méndiz, 2017, p. 291):

“Heinrich Neuhaus, por cierto, exigía a sus alumnos asistir a todas las clases. Y en la medida en que nos lo permitiese nuestro horario, que escuchásemos [...] “A veces estaba inspirado (esto dependía del alumno y de la obra), y no se veía el final de la clase; sin mirar el reloj, trabajaba completamente ajeno al paso del tiempo, dejándose llevar entusiasmado”.

Ahora bien, ¿de qué trasfondo filosófico se impregnaban las clases, los sabios consejos y la propia vida musical de Heinrich Neuhaus?

Los principios de enseñanza pianística vistos desde las concepciones de la obra de Arte del Materialismo filosófico

En este punto no podemos detenernos como nos gustaría para abundar en cada término propio del sistema del Materialismo filosófico. Sencillamente rogaremos al lector que los consulte en el diccionario filosófico que indicamos en el apartado bibliográfico final.

La filosofía del Arte del Materialismo filosófico clasifica las concepciones de una obra de arte en diversas especies de subjetivismos y objetivismos teórico-estéticos: subjetivismo estético (“expresivista”) psicológico y subjetivismo estético (“expresivista”) sociológico; objetivismo estético naturalista, objetivismo estético creacionista / artificialista y objetivismo estético ecléctico; optando, finalmente, por una cuarta vía objetivista, que denomina “Materialismo filosófico como objetivismos estético” (García Sierra, 2021, [652]).

Así pues, para tratar de dar una respuesta a la pregunta anterior, abordaremos las especies de subjetivismos y objetivismos que, tras una extensa lectura de la obra de Neuhaus, parecen concordar con sus reflexiones, sus principios pedagógicos, sus exigencias musicales y, en definitiva, su ontología musical. *Subjetivismo expresivista psicológico - Objetivismo estético naturalista - Objetivismo creacionista (espiritual) - Objetivismo artificialista (técnico o cultural).*

Desde el subjetivismo expresivista psicológico se comprende al artista como un sujeto que es “arrastrado” o conducido por sus afectos en la medida en que por medio de su obra de arte “expresa” sentimientos como pasión, amor, euforia, tristeza, melancolía... (García Sierra, 2021, [654]). Esta concepción puede verse ejercitada en abundantes puntos de la obra de Neuhaus. Veamos, por ejemplo, el momento en que el profesor Neuhaus explica las nociones de “simple” y “complejo” en el arte:

El auditor, el espectador o el lector tienen una impresión de simplicidad cuando la fuerza de expresión, la pasión, la sinceridad, la convicción del artista se expresan intensamente y le llegan a lo más profundo. Sólo a ese precio el público queda entusiasmado. (Neuhaus, 2004, p. 189)

Una explicación que deriva, acto seguido, en un reflejo de objetivismo estético naturalista: “Por otra parte, eso que llamamos simplicidad y que nos recuerda a la naturaleza, es la complejidad misma, puesto que los fenómenos de la naturaleza sobrepasan en complejidad a las creaciones del cerebro humano” (Neuhaus, 2004, p. 189). Este componente aparece recursivamente en los textos de Neuhaus, aunque no consideramos que lo haga de forma reduccionista, en tanto que no sigue la máxima: “Si la obra de arte es bella, lo será en cuanto imita a la Naturaleza” (García Sierra, 2021, [658]):

Buscamos sobre todo, procediendo por deducción, encontrar en la materia misma de la música las razones profundas de su belleza. [...] y sólo entonces alcanzamos las leyes infinitas del arte y experimentamos una nueva alegría: la razón ilumina a su manera lo que se ha sentido emocionalmente. (Neuhaus, 2004, p. 167)

Como vemos, para Neuhaus la belleza de una obra de arte musical reside en la materia misma de la música, y sólo le es necesario apelar a la Naturaleza como recurso metafórico: “El eterno deseo del hombre por dominar la naturaleza aparece también en nuestra modesta profesión y juega un papel preponderante” (Neuhaus, 2004, p. 163); “No nos podemos habituar a la belleza del arte, como no podemos quedarnos indiferentes ante la belleza de una mañana de mayo o de un cielo estrellado, y aún menos ante la del alma humana que es el origen de toda creación artística” (Neuhaus, p. 168).

En efecto, esta última cita nos conduce inexorablemente al objetivismo creacionista (espiritual), al que tanto se refieren las más profundas reflexiones de Neuhaus. Este tipo de objetivismo se define en tanto y cuanto “sólo en el arte encuentra el Espíritu la auténtica infinitud estética” (García Sierra, 2021, [660]):

Si Guillels [...] no ponía demasiada inspiración en tal Balada de Chopin o tal Sonata de Beethoven, es que su corazón y su espíritu no estaban bastante maduros. [...] «No intervengamos, pensaba yo, lo comprenderá pronto por sí mismo y, lo que es esencial, lo comprenderá a su manera y lo interpretará con su estilo propio». (Neuhaus, 2004, p. 169)

También lo observamos cuando Neuhaus hacía mención a aquello de “this is a question of creativity, and where there is no creativity, there is no life” (Crothers, 2010, p. 244); o en el siguiente caso: “Es natural que un profesor se arranque los cabellos cuando un talento tan evidente al que le faltaba ‘un grano’, es decir, la voluntad creadora, se le vaya de las manos y rehúse dejarse modelar” (Neuhaus, 2004, p. 185).

Pues bien, finalmente, daremos paso a los componentes de objetivismo artificialista (técnico o cultural) que hay presentes en la ontología musical del profesor: “Según ella, lo bello, lo elegante, etc., son valores que se circunscriben originariamente al terreno de las obras culturales de los hombres” (García Sierra, 2021, [660]). En efecto, Neuhaus consideraba que un profesor no puede crear talento, pero sí “cultura” que es, al fin y al cabo, la “gasolina” sobre la que el talento puede prosperar y florecer (Crothers, 2010, p. 220). Del mismo modo –tal y como explica Crothers– cada alumno era para él un individuo con cualidades particulares y únicas que, al mismo tiempo, participaba en todo el proceso de promover la cultura musical (Crothers, 2010, p. 231).

Conclusiones

Un análisis exhaustivo de todo lo anteriormente expuesto nos llevaría a observar una dialéctica entre lo que Heinrich Neuhaus representa a través de las ideas que expone en el libro y la trabazón de tales ideas ejercitadas en la realidad de su praxis como maestro y como músico.

Pues bien, si en representación el libro supone un conglomerado confuso de Objetivismo estético creacionista y naturalista, así como de Subjetivismo estético expresivista, el hecho de no tomar partido en ejercicio por postulados eclécticos o subjetivistas sociológicos e historicistas, nos hace delimitar el punto importante que queremos concluir, y que clasificaremos como una serie de componentes ejercitados (no representados) del Objetivismo estético del Materialismo filosófico, a saber: el anti-reduccionismo de Neuhaus que remite a la idea cardinal del Materialismo filosófico, simbolizada por *M* (“materia ontológico-general”) que, de algún modo, podemos observar ejercitada en la siguiente cita en la cual, por una parte, el profesor rechaza la reducción de la música al componente emocional expresivista; y por otra, al objetivismo naturalista o creacionista, que sería escrutado en este caso por el musicólogo o investigador como algo “cerrado” y “racional”. Por ello, a nuestro juicio, podemos afirmar que citas como ésta constituyen esbozos de filosofía verdadera:

A quien la música le llega al alma de manera puramente emotiva será siempre un aficionado. Aquél que la siente de manera cerebral será un musicólogo o un investigador. El intérprete debe saber hacer la síntesis, captar rápidamente y tomar conciencia. (Neuhaus, 2004, p. 168)

Una filosofía que, representada con sistematicidad, nos ofrecería las dos variantes: filosofía verdadera y verdadera filosofía (García Sierra, 2021, p.662):

El materialismo filosófico, según esto, propicia la consideración de las obras de arte sustantivo, no ya tanto como obras del hombre (expresivas de su esencia), sino como obras que constituidas, sin duda, a través del hombre, pueden contemplarse como dadas en el ámbito de la Materia ontológico-general, puesto que ni siquiera pueden entenderse en el ámbito de la Naturaleza.

Referencias

- García Sierra, P. (2021). *Diccionario filosófico. Manual de materialismo filosófico*. Disponible en: <https://www.filosofia.org/filomat/index.htm>
- Crothers, Galina I. (2010). *Heinrich Neuhaus: Life, Philosophy and Pedagogy*. [Tesis Doctoral, Birmingham City University]. https://www.open-access.bcu.ac.uk/4928/1/2010_Crothers_526936.pdf
- Márquez Sánchez, S., Méndiz Noguero, A. (2017). Heinrich Neuhaus: intuición y método en la enseñanza del piano. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 285-304. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.53915>

Street Theatre: for a new itinerary in the Higher Education of Dramatic Art

Rafael Félix Rodríguez Marzo

Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia, España

Abstract

Thirty years after the regulation of Higher Dramatic Art Education in Spain, the Street Theatre continues to be ignored within the framework of regulated formation. This historical discrimination, whose responsibility falls on the human teams that collaborated in the definition of the norm, shows a constant that extends in different areas, from educational administrations to academic institutions, from scientific journals to specialized criticism, and is also present in a sector of the theatre profession itself: its consideration as a *minor theatre*. The new Law of Artistic Education is a magnificent opportunity to incorporate this specific form of theatre into the catalogue of teachings, as it opens the doors to its renewal and the regulation of new specialties, taking into account the evolution of the sector and the realities of the new times. It is the responsibility of everyone, legislators, teachers and professional groups, to correct an injustice and guarantee a specific formation of the highest level, which will ensure the future of creation in the public space, contributing to the dignification and social and academic recognition in a fundamental form of scenic art.

Keywords: street theatre, formation, dramatic art.

Teatro de calle: por un nuevo itinerario en las Enseñanzas Superiores de Arte Dramático

Resumen

Treinta años después de la regulación de las Enseñanzas Superiores de Arte Dramático en España, el Teatro de Calle sigue siendo ignorado en el marco de la formación reglada. Esta discriminación histórica, cuya responsabilidad recae sobre los equipos humanos que colaboraron en la definición de la norma, muestra una constante que se extiende por diferentes ámbitos, de las administraciones educativas a las instituciones académicas, de las revistas científicas a la crítica especializada, y está presente también en un sector de la propia profesión teatral: su consideración como un *teatro menor*. La nueva Ley de Enseñanzas Artísticas supone una magnífica ocasión para incorporar esta forma específica de teatro al catálogo de enseñanzas, pues abre las puertas a su renovación y a la regulación de nuevas especialidades, atendiendo a la evolución del sector y a las realidades de los nuevos tiempos. Es responsabilidad de todos, legisladores, docentes y colectivos profesionales, corregir una injusticia y garantizar una formación específica de máximo nivel, que asegure el futuro de la creación en el espacio público, colaborando a la dignificación y al reconocimiento social y académico de una forma fundamental del arte escénico.

Palabras clave: teatro de calle, formación, arte dramático.

Introducción

En la actual ordenación estatal de las enseñanzas artísticas superiores de arte dramático se contemplan tres especialidades: Interpretación, Dirección Escénica y Dramaturgia, y Escenografía. En Interpretación se distinguen cuatro itinerarios, textual, musical, gestual y de objetos; en Dirección Escénica y Dramaturgia, dos, que corresponden a los dos conceptos que la integran; y Escenografía no se ha desdoblado en itinerarios. La aparición de este ordenamiento en 1992, normalizó la situación real, pues los centros habían pasado de ser secciones de Declamación en los Conservatorios de Música, a Escuelas Superiores de Arte Dramático, sin un soporte normativo estatal. Se ha señalado su importancia destacando que por primera vez se atendía al conjunto de la dimensión escénica del hecho teatral y no solo a su componente literario. Pero, como veremos, siguió ignorándose una parte de la creación escénica. Y aunque el desarrollo normativo posterior abrió la posibilidad de instaurar nuevos itinerarios y especialidades, hasta hoy nada ha cambiado.

Itinerarios

La idea de itinerario es esencial para atender la diversidad del hecho teatral, pues reconoce que en cada especialidad hay disciplinas que tienen necesidades de formación específicas, que se reflejan en los planes de estudio. Su sentido radica, precisamente, en la especialización, en poder profundizar en el conocimiento de los elementos y en la adquisición de las destrezas técnicas que caracterizan una forma teatral determinada. Pero no olvidemos que ninguno de ellos es privativo. Si nos centramos en la formación actoral, la palabra, el canto, la danza, el gesto o la manipulación de objetos, forman parte del arsenal expresivo de todo intérprete, que puede usarlos y combinarlos en cualquier ocasión. Es evidente. Y, sin embargo, todos estamos de acuerdo en que el desarrollo profesional de una determinada forma teatral con características concretas, exige una formación especializada.

Entonces, la cuestión es: ¿tiene la creación en el espacio público, el teatro de calle, características concretas, especificidades propias, que la singularizan frente a otras formas teatrales? Plantear la pregunta ya parece una obviedad. La primera es la más relevante de todas: el espacio. El espacio se constituye como el eje vertebrador de cualquier tipo de creación escénica. A partir de él se configuran todos los sistemas de signos, la relación actor-espectador, la visualidad, el concepto de tiempo, la dialéctica realidad-ficción, las convenciones, etc. Su trascendencia ha sido señalada por múltiples autores. Para Duvignaud (1966, p.22), el espacio *fija de antemano el campo de expansión de la voluntad y de la energía que se conferirá al personaje*, condicionando tanto la creación como la recepción: *Si el campo de acción ofrecido al hombre varía, también varían la espera del público y la actitud del creador*. E insiste: *¿Puede concebirse que no haya ninguna relación entre la creación dramática y la forma del campo dramático donde se expresa o para la que es concebida?* Pavis empieza su definición del teatro de calle (2008, pp.443-44) señalando el espacio público como su primer rasgo constitutivo: *Teatro que se presenta en lugares exteriores a los edificios tradicionales: calles, plazas, mercados, estaciones de metro...* Y continúa, estableciendo la necesidad de ese espacio específico para llevar a cabo sus objetivos dramáticos fundamentales: *La voluntad de abandonar el recinto teatral responde a un deseo de contactar con un público que no suele ir al teatro, de ejercer una acción sociopolítica directa, de aliar la animación cultural con la manifestación social, y de inscribirse en un espacio urbano a medio camino entre la provocación y la convivencia*. No hace falta extendernos dibujando un recorrido que ha configurado la historia del teatro, ni detallar el ancho catálogo de formas en que ha desarrollado el concepto de teatralidad. Pero tampoco podemos dejar de recordar el papel que ha jugado en la evolución del espectáculo en el siglo XX, desde las experiencias en la naturaleza de Laban, las escenificaciones de Reinhardt, el teatro de agitación o los espectáculos de masas, al estallido de los años sesenta y setenta, con compañías como Bread & Puppet, Living Theatre, Odin Teatret o Comediants; desde

revoluciones como el Orlando Furioso de Ronconi a los diálogos con el happening, la performance y las artes plásticas, o al desarrollo de macroespectáculos con ocasión de grandes eventos culturales o deportivos. Incluso, grandes creadores de la escena cerrada como Brook o Wilson han experimentado con el espacio abierto y una verdadera pléyade de compañías desarrollan en todo el mundo, desde hace cincuenta años, las inmensas posibilidades del espectáculo en el espacio público. En Francia, la existencia de catorce *Centres Nationales des Arts de la Rue et de l'Espace Public* i la FAI-AR, Formación Artística Itinerante en Artes de Calle, con sede en la Ciudad de las Artes de Calle de Marsella, habla por sí sola de la entidad y la trascendencia de esta forma teatral. Del rito al diálogo con la naturaleza, de la lucha política y social a la fiesta, de la celebración de la convivencia a la investigación antropológica o estética, utilizando múltiples técnicas y en todos los formatos concebibles, el teatro de calle recoge una rica tradición milenaria, alza una voz propia en el espectáculo contemporáneo, y en él radica hoy, como a lo largo del tiempo, la expresión más popular de la creación escénica.

Entonces, la respuesta a la pregunta es inequívoca: absolutamente. El teatro de calle es una forma diferencial del espectáculo. En palabras de Cruciani y Falletti (1992, pp.18-19), *existe una dramaturgia, técnicas interpretativas, uso del espacio y un lenguaje teatral. [...] El teatro de calle, debe ser entendido no como un transferir al espacio exterior modos y personas del teatro sino como una situación distinta de teatro*. Por lo tanto, podemos concluir que pide una formación específica que ahora mismo, en España, solo se ofrece en el seno de las compañías. La realidad, sin embargo, es muy diferente. Y la ausencia del teatro de calle en nuestras enseñanzas es reflejo de una situación generalizada, denunciada entre otros por Cruciani y Falletti, hace más de treinta años: *Entre entretenimiento y rito, arte y fiesta, el teatro de calle tiene una larga y compleja historia y, sin embargo, no es una tradición del teatro, no lo es al menos en la conciencia de la cultura: pertenece al hacer, no a la reflexión cognoscitiva del intelecto. La reflexión sobre el teatro, la conciencia cultural que se tiene de él y aún aquella del propio oficio, ha reducido al teatro de calle casi a un "teatro menor"* (pp.18-19). Una discriminación secular que, se extiende, de las administraciones educativas a las instituciones académicas, de las revistas científicas a la crítica especializada y que está presente en amplios sectores de la propia profesión.

Reflexión

En este punto, podemos preguntarnos sobre los factores determinantes para que, hasta hoy, en las enseñanzas artísticas superiores de arte dramático se ignore prácticamente la creación contemporánea en el espacio público. Según Vieites (2014, p.344), *la historia del currículum, y de los planes de estudio, es importante no sólo para ver el tipo de profesional que en cada momento se quiere formar, sino también para saber las tendencias dominantes y las emergentes en el campo del saber teatral o del hacer escénico, también en el ser ético y estético*. Esta es una cuestión de gran interés pues, efectivamente, tras nuestra ordenación académica, hay una idea política, unas formas de entender el teatro que, además de los responsables políticos, corresponden a las personas y colectivos que participan o colaboran en la redacción de las normas y los planes de estudio. Unas formas que responden a una ideología artística y a unos intereses, y que están sometidas a unas estructuras o relaciones de poder. ¿Cuáles han sido estos colectivos y en qué medida (docentes de las ESAD, profesionales, asesores universitarios...)? ¿Cuáles eran las trayectorias profesionales o las especialidades académicas de estos representantes, su idea del teatro, sus intereses? Estas preguntas podrían ayudar a entender la actual configuración de los estudios, así como la dificultad, a veces notable, para incorporar los nuevos planteamientos que pide constantemente la realidad teatral internacional. Aparece aquí un mecanismo de control ideológico, ampliamente estudiado por Villegas en el marco más amplio de la historia del teatro, que responde, más allá de intereses particulares, a la voluntad de imponer el concepto teatral

hegemónico con la consiguiente desvalorización y exclusión de códigos teatrales que no se integren en el discurso dominante y que son, por lo tanto, marginados (2000, p.14). Si bien, la creación de especialidades e itinerarios supuso una importante evolución frente a la anterior exclusividad del factor textual, y aun cuando algunos planes de estudio han incorporado referencias a las nuevas dramaturgias, en general todo el entramado remite al mismo espacio teatral o marco de representación: el escenario, el edificio teatral. Un síntoma inequívoco de la vigencia de lo que Duvignaud denomina *imperialismo de la escena cúbica* (1966, p.325), y del corolario que él mismo extrae: *así, normalmente se confunde teatro en general y la escena llamada a la italiana* (p.50). Esta realidad explica tanto la ausencia de un itinerario específico, como la inexistencia de asignaturas ni de formación básica, ni obligatorias de especialidad, que se organizaran en torno a la creación en el espacio público, quedando la mención a ésta en manos de algún francotirador, que ha podido incluirla como contenido en otras asignaturas o, muy excepcionalmente, plantearla como una optativa, de corta vida, accesible solo a escasísimo alumnado.

Una nueva esperanza

Frente a esta situación inveterada, la nueva Ley de Enseñanzas Artísticas puede configurar un nuevo horizonte. En primer lugar, se ha abierto a aportaciones de particulares y organizaciones, un espíritu que esperemos se mantenga en su desarrollo normativo. Lo esencial, desde nuestro punto de vista, es que la redacción definitiva de la ley configure un marco que permita abordar la actualización del catálogo de enseñanzas, incorporando nuevas especialidades y/o itinerarios, atendiendo así las necesidades que demandan los diferentes sectores, los nuevos tiempos y la evolución constante de las formas teatrales. Queda por delante una ardua tarea, en la que deberá asumir un importante protagonismo PATEA, la asociación profesional que representa a buena parte de las Artes de Calle en España, integrando compañías, distribuidoras, festivales y profesionales individuales. Hoy, más que nunca, se nos antoja necesario establecer vínculos entre la formación, la investigación académica y el ejercicio profesional, pues el sentido de aquellas ha de materializarse en la excelencia de las producciones que se ofrecen al público.

Conclusiones

El teatro de calle, debe formar parte de las Enseñanzas Superiores de Arte Dramático, como un itinerario más. Es responsabilidad de todos, legisladores, docentes y colectivos profesionales, corregir una injusticia y garantizar una formación específica de máximo nivel, que asegure el futuro de la creación en el espacio público, colaborando a la dignificación y al reconocimiento social y académico de una forma fundamental del arte escénico.

Referencias

- Cruciani, F., Falletti, C. (1992). *El teatro de calle. Técnica y manejo del espacio*. Méjico: Gaceta.
- Duvignaud, J. (1966). *Sociología del teatro. Ensayo sobre las sombras colectivas*. Méjico: FCE.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, núm. 238, p. 28927-28942. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Real Decreto 754/1992, de 26 de junio. *Boletín Oficial del Estado*, 25 de julio de 1992, núm. 178, p. 25845-25851. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/1992/06/26/754>
- Pavis, P. (2008). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Vieites, M. (2014). La educación teatral: nuevos caminos en historia de la educación. En *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 33, 325-350. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/12641/12951>
- Villegas, J. (2000). *Para la interpretación del teatro como construcción visual*. Irvine CA: Gestos.

Multi-sensory sound experiences

M^a Victoria Trillo Martínez

University Politècnica de València, Spain

Abstract

Multi-sensory sound experiences are the first considerations about the first results of the experimentations done during the work sessions in the Transdisciplinary Laboratory of Sound Sculpture coordinated by Iván Navarrete in 2022, under the Research Division of the Arts and Design Faculty of the UNAM; and the first interviews and sound experimentations with the hearing diversity group in 2023 that are participating in the sound research Music and body in diversity that's within by the Doctoral Program in Art, Production, and Research, whose thesis is held in the Faculty of Fine Arts of San Carlos of the UPV, whose final product will be an artistic creation project in the line of the study of performing arts, combining a sound installation and a performance. The ultimate will of the research is to widely understand and approach the sound experience of people with hearing diversity.

Keywords: hearing diversity, performing arts, music, multi-sensory

Experiencias sonoras desde la multisensorialidad

Resumen

Experiencias sonoras desde la multisensorialidad es una reflexión sobre los resultados de las experiencias realizadas en las sesiones de trabajo dentro del Laboratorio Transdisciplinario de Escultura Sonora coordinado por Iván Navarrete en 2022, dentro de la División de Investigación de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM; y en las primeras entrevistas y experimentaciones sonoras con el grupo de personas con diversidad auditiva en 2023 participante en la investigación sonora Música y cuerpo en diversidad que se encuentra dentro del programa de doctorado en arte, producción e investigación, cuya tesis se inscribe en la Facultad de Bellas Artes de San Carlos de la Universidad Politècnica de Valencia, cuyo producto final será un proyecto de creación artística inscrito en la línea de estudio en torno a las artes vivas, combinando una instalación sonora y una performance. El fin último de la investigación es comprender mejor y acercarse a la experiencia sonora de las personas con diversidad auditiva.

Palabras clave: Diversidad auditiva, artes escénicas, música, multisensorialidad.

Presentación y justificación

Experiencias sonoras desde la multisensorialidad es una reflexión sobre los resultados de las experiencias realizadas en las sesiones de trabajo dentro del Laboratorio Transdisciplinario de Escultura Sonora coordinado por Iván Navarrete en 2022, dentro de la División de Investigación de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM; y en las primeras experimentaciones sonoras con el grupo de personas con diversidad auditiva participante en la investigación sonora Música y cuerpo en diversidad que se encuentra dentro del programa de doctorado en arte, producción e investigación, cuya tesis se inscribe en la Facultad de Bellas Artes de San Carlos de la Universidad Politécnica de Valencia, cuyo producto final será un proyecto de creación artística inscrito en la línea de estudio en torno a las artes vivas, combinando una instalación sonora y una performance.

El fin último de la investigación es comprender mejor y acercarse a la experiencia sonora de las personas con diversidad auditiva, considerando que las personas sordas son una minoría cultural que vive inserta en una sociedad eminentemente oyente. Hoy en día se está produciendo un intento de integración o consideración de esta comunidad dentro de la sociedad a través de diferentes herramientas, pero es en todo caso algo muy somero para poder cubrir una integración satisfactoria, plena, de estas personas dentro de la sociedad; y habitualmente la intención es más bien la de adaptar dentro del mundo oyente a estas personas, intentando que estas se acerquen a la visión hegemónica del oyente, que comprender o adaptar realmente el mundo para un acceso democrático y real.

Los objetivos que esta investigación persigue son, en primer lugar, profundizar en la percepción sonora más allá de lo estrictamente auditivo buscando vías para mejorar la experiencia musical en personas con diversidad sensorial. En segundo lugar, elaborar desde la investigación y producción artística un modelo de comunicación enfocado a las personas oyentes con el objetivo de sensibilizar y clarificar la comprensión de las experiencias sonoras tal y como las perciben los no oyentes. Acortando de esta forma la distancia social entre la diversidad de funcionalidades que las personas atesoramos en nuestra comunidad, a través de una mayor comprensión y acercamiento de la cultura oyente a la cultura sorda.

Con ello, también es objetivo necesario estudiar, observar y describir las sensaciones y las experiencias de las personas con diversidad auditiva; y establecer y explicar con más profundidad las relaciones entre cuerpo, sonoridad y sensorialidad. Acercando la comunidad sorda al resto de la sociedad, poniéndola en valor, y rompiendo las fronteras que la excluyen.

Para contextualizar esta presentación es necesario fundamentar aquellas cuestiones en relación a las personas sordas como comunidad cultural, y cuáles son las opciones para acercar el mundo musical a las personas sordas, para finalmente hablar de las reflexiones suscitadas durante las anteriormente citadas experimentaciones.

Diversidad en sociedad y sordos como comunidad

Las personas con diversidad auditiva históricamente en nuestra sociedad se han considerado discapacitadas. La sociedad oyente contempla la diversidad auditiva como una deficiencia incapacitante, poniéndose en el factor “diversidad” la mirada colonialista, y poniendo el empeño en arreglar lo que se contempla como un problema, intentando que estas personas alcancen lo que se entiende por normalidad. Esta supuesta normalidad es irreal. En todas las sociedades la diversidad existe y es más habitual de lo que nuestra sociedad quiere creer.

Según varios autores, como por ejemplo Jim Ferris o Carrie Sandhal, las comunidades de personas con diversidad se sienten infravaloradas, observadas de manera condescendiente y de igual manera son, lamentablemente, tratadas de manera recurrente como personas “enfermas”. Y quieren que se les contemple como personas completas que simplemente son diferentes.

Es muy significativo el hecho de que los niños con diversidad auditiva, a día de hoy en la mayoría de centros especializados, reciben una fuerte educación de lengua hablada oral. Aprenden a hablar aunque son incapaces de saber cómo suena lo que dicen. Es esta una adaptación funcional a la oralidad hegemónica.

Hay que esperar hasta principios del s. XIX para ver la introducción de la lengua de signos en centros de enseñanza especializados, y es desde hace unos 40 años cuando se empieza a reconocer como lengua y se empieza a reconocer a la comunidad sorda como comunidad cultural. Esto ha llevado a una mejoría en su estatus y consideración. Pero siguen siendo aisladas y excluidas en gran medida.

Referentes artísticos

Veamos a continuación las experiencias realizadas para las personas con diversidad auditiva. Estas pueden dividirse entre: uno, aquellas que pretenden incluirse dentro de una experiencia pensada para personas oyentes; y dos, aquellas que las ponen en el centro, siendo protagonistas de la creación y el hecho artístico y no sólo receptoras pasivas de formas adaptadas de arte inicialmente no pensado para personas con sus características. Toda la creación está pensada directamente para personas con diversidad o sitúa a estas personas como parte del proceso creador.

Respecto a la creación para personas con diversidad en la que se crean fórmulas o dispositivos que ayudan a alcanzar una experiencia algo más cercana a la del oyente, cabe decir que estas no son las que centrarán este estudio, puesto que la intención es “ir más allá”. El problema fundamental que se detecta y por el que se desean superar es porque desde ellas se tratan, generalmente, las experiencias inclusivas como un “recordatorio incapacitante” para los no oyentes al considerarse que no pueden alcanzar experiencias sonoras completas.

La variante que interesa a esta investigación es aquella que se compone de propuestas que sitúan a los no oyentes como personas que forman parte del proceso creador y donde tienen un papel central por ser las obras pensadas exclusivamente para ellas o bien por ser parte activa de la creación. Especialmente destacable es la experimentación sonora de la artista sorda Christine Sun Kim, puesto que enfoca directamente a la creación sonora desde la perspectiva de la diversidad.

Propuesta de investigación

La disposición de este proyecto de investigación es canalizar el entusiasmo por comprender cómo es la escucha en personas sordas a través de diversos instrumentos que potencien otras dimensiones sensoriales como el tacto o el mecanismo visual, intentando con ello poder llegar a comprender un poco mejor su experiencia sonora; poniendo de relieve, con todo ello, la escucha profunda, con todo el cuerpo.

Para la realización de la propuesta artística se emplearán varias estrategias como son la transmisión de sonido a través de dispositivos que amplifiquen la dimensión táctil y visual de lo sonoro, la privación de audición en personas oyentes, y el trabajo del cuerpo en personas con diversidad auditiva. Esta última estrategia está basada en la valoración de las lenguas de signos como formas de comunicación corporales. La música, por su parte, además de las funciones meramente estéticas tiene otras comunicativas; y es en esa conexión entre funciones de ambos lenguajes (lengua de signos y música) donde se halla desde esta investigación una vía consistente y firme que nos permite encontrar los vínculos empáticos para conectar con el paradigma de la diversidad auditiva.

Experimentación en el laboratorio

Es por este motivo por el que el trabajo desempeñado en el Laboratorio Transdisciplinario de Escultura Sonora en el segundo semestre del curso 2021/2022 estimuló las proposiciones valiosas para las personas oyentes cuyo sentido de la escucha ha sido inhibido. Las reflexiones posteriores y preguntas planteadas por las personas participantes, todas ellas investigadoras interesadas en lo sonoro, han aportado algunas claves para avanzar en el proyecto y plantear metas en la observación experimental con personas sordas.

En la sesión se realizaron dos experiencias sensoriales. Una primera basada en la expectativa auditiva o aural, que consistió en proyecciones de vídeos de la vida cotidiana a los que se les había eliminado el audio. La segunda experiencia consistió en la privación de la escucha auditiva externa a través de medios mecánicos y la propuesta de varias acciones como beber, comer, peinarse y tocar con diversos objetos cotidianos diferentes partes del cuerpo, experimentando la sensación de escuchar con el cuerpo, a través del tacto, y con la audición interna.

Ambos ejercicios realizados llevaron a la reflexión en torno a la percepción. Por una parte, la confirmación de lo que autores como David Byrne describen sobre el funcionamiento del cerebro con la escucha, cómo construimos nuestro entorno a partir de lo que escuchamos, y cómo la memoria auditiva del mundo nos ayuda a construir la realidad, en un ejercicio de autocompletado. Por otra parte, se constató cómo al no estar presente lo sonoro el cerebro realiza una tarea de compensación, haciendo trabajar más a otros sentidos para comprender mejor el entorno. Y no sólo esto, sino cómo el cerebro elimina cierta información, como es la escucha a través del tacto, para darle preeminencia a la escucha auditiva como medio de captación de información en la vida cotidiana de las personas oyentes. Por último destacar nuestra relación con todos los sentidos, al calificar las relaciones con los objetos y sus sonoridades con cualidades sinestésicas, reafirmando el trabajo de todos los sentidos en la percepción.

Experimentación con personas sordas

A lo largo del presente curso se han realizado dos sesiones de trabajo con la Asociación de Personas Sordas de Granada. En la primera sesión, de entrevistas individuales, se inició el contacto con su cultura y su relación con el fenómeno sonoro, y se afirmaron algunas ideas para el trabajo posterior, siendo estas entrevistas un primer acercamiento al mundo de las personas que decidieron participar de forma activa en el proyecto.

En la segunda sesión de trabajo se probaron las mochilas vibratorias creadas por Subpac para aumentar la vibración en el cuerpo de la percepción sonora, facilitadas por la Fundación Music for All. Así como globos y altavoces de subgraves sobre tarima flotante, facilitados por la compañía de danza DaTe Danza. La experimentación sonora se acompañó de imágenes, en ocasiones intrínsecamente relacionado con lo que estaba sonando, en ocasiones como poema o metáfora visual. La experiencia con estos dispositivos no fue tan positiva como se esperaba, las personas sordas manifestaron un cierto desagrado por las vibraciones demasiado exageradas e indiferenciadas de las mochilas. En las reflexiones posteriores se pudo observar cierta diferencia en la experiencia de las personas con y sin restos auditivos, algo en lo que habrá que profundizar.

Conclusiones de las experimentaciones

Las conclusiones de ambas ramas de experimentación se han unificado y organizado en torno a tres cuestiones: la escucha corporal, la necesidad de sonido y silencio a nuestro alrededor y sus implicaciones psicológicas, y la experiencia sonora en personas sordas.

La escucha corporal realizada en personas oyentes privadas de audición llevaron a la conclusión de que muy probablemente las personas sordas tengan no sólo una relación con la escucha distinta, sino una relación con los objetos diferente. Con lo que el trabajo del acercamiento a la experiencia sonora en personas sordas no se limita a lo sensorial, sino a algo más profundo. Tras esas primeras experimentaciones con personas sordas, se puede afirmar que, efectivamente, la escucha es distinta, y sobre todo en personas sin restos de audición, que nunca han escuchado. Con las primeras experimentaciones ha quedado labrado un camino de investigación para poder averiguar cómo es el vínculo con los objetos, y cómo es esa diferencia. Pero este acercamiento inicial parece establecer que no es la vibración sonora lo que más les mueve, o la vía principal de captación o disfrute del sonido, sino lo visual. Ver emocionarse a un músico, que la relación entre lo que ven y lo que sienten sonoramente sea más directa y real, son elementos que ayudan más que lo vibracional a las personas sordas.

La cuestión en torno a la necesidad de sonido y silencio a nuestro alrededor y sus implicaciones psicológicas suscitó reflexiones muy interesantes. Por una parte, el hecho de que la ausencia de sonido resulta placentero; algo que contrastaría con otras experiencias donde se emplea el sonido para absolutamente todo. Esto es interesante, puesto que hay personas que son sordas por decir sentirse más cómodas así, algunas de las personas de ASOGRA entrevistadas han sido usuarias de audífonos o implantes cocleares, pero han rechazado su uso por resultarles molesto y no tener la sensación de perder información sin la escucha auditiva.

Esto nos lleva a la última cuestión, la experiencia sonora en personas sordas. Y aquí nos encontramos con un desafío aun mayor, y es compartir esa experiencia entre una persona sorda pre-lingüística (que nunca ha escuchado) o sin restos auditivos, y una persona oyente. La construcción de la realidad de una persona no oyente es distinta, y la experiencia sonora es muy diferente. La persona oyente no puede generar certezas ni imaginar cómo es esa experiencia para la persona sorda, y viceversa. Una buena forma de intentar acercarse a una explicación más empírica y tangible puede ser a través del registro del movimiento del cerebro ante la experiencia sonora, tal como hace la artista Nathalie Regard.

Las personas sordas compensan la falta de audición con lo visual, que les emociona. A través de la vista tienen una experiencia sonora. Es por esto que reclaman más información visual, más que vibracional. O tal vez acompañada por una vibración concreta en un momento específico donde sea justificable y transmita una información necesaria que de otra forma no sentirían (un buen ejemplo es el expresado por Gerardo Torres, persona sorda que manifiesta que le gustaría no sólo ver que una puerta se cierra y que los subtítulos le digan que esa puerta se cierra, sino una vibración concreta en el cuerpo que le haga sentir la emoción corporal de esa puerta cerrándose en una película). Es, por tanto, esta una investigación inicial que precisa de más profundidad, pero que claramente se va a dirigir en un ámbito visual y corporal preeminentemente. Redirigiendo los preconcepciones iniciales de la necesidad de aumentar la vibración sonora por alguna vía, y tratando de esgrimir las posibilidades que el movimiento y la plasticidad que lo visual puede permitir de conexión con lo musical y sonoro.

Agradecimientos

No quisiera finalizar esta comunicación sin agradecer a las personas participantes del Laboratorio su implicación y aportaciones: Iván Navarrete, Andrea Sánchez, Miguel Cortés, René Contreras, Jennifer Orellana y Luis Calavera. A las personas de la Asociación de Personas Sordas de Granada que están participando de la experimentación: Gerardo Torres, María Molina, Ramona García, Mari Conchi Fernández. Y, como no, a DaTe Danza y la Fundación Music For All.

Referencias

- Byrne, D. (2014). *Cómo funciona la música*. Penguin Random House.
- Garriga Inarejos, R. (2013) El silencio como límite comprensivo: una aproximación a su aplicación en las propuestas artísticas de Shimon Attie y Alfredo Jaar. En *Eikasia, revista de filosofía*. (pp. 325-334).
- Levitin, D. J. (2015). *Tu cerebro y la música. El estudio científico de una obsesión humana*. RB.
- Sacks, O. (2003). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Anagrama.
- Sandhal, C., Auslander, P. (2005). *Bodies in Commotion: Disability and Performance* (Corporealities: Discourses of Disability). University of Massachusetts.
- Torres Gallardo, B. (1999). *La comunidad sorda*. Universitat de Barcelona.

The subject of psychoanalysis and the creative process: a reflection of the theoretical-methodological continuity in educational research in visual arts

Magalí Pastorino Rodríguez

Universidad de la República, Uruguay

Abstract

This paper presents a reflection on the theoretical-methodological continuity in an educational research in visual arts that studies the creative process, and that for this purpose incorporates the subject of psychoanalysis. It introduces an assessment of the contributions of psychoanalysis in the field of qualitative research in social sciences.

Keywords: university artistic teaching, subject, relationship with knowledge, visual arts, qualitative research.

El sujeto del psicoanálisis y el proceso creador: una reflexión de la continuidad teórico-metodológico en una investigación educativa en artes visuales

Resumen

Esta comunicación presenta una reflexión sobre la continuidad teórico-metodológica en una investigación educativa en artes visuales que estudia el proceso creador, y que para ello incorpora el sujeto del psicoanálisis. Introduce una valoración de los aportes del psicoanálisis en el campo de la investigación cualitativa en ciencias sociales.

Palabras clave: enseñanza artística universitaria, sujeto, relación con el saber, artes visuales, investigación cualitativa.

Introducción

En esta oportunidad se presenta una reflexión crítica sobre la continuación teórico-metodológica en una investigación educativa que incorporó la noción de sujeto del psicoanálisis para comprender ciertas situaciones que se dan en el proceso creador del estudiante universitario de artes visuales, como ser el abandono o suspensión del proceso, angustia, olvidos, entre otras.

Dichas situaciones fueron observadas en un estudio de caso, dentro de una investigación finalizada que se enmarcó en el programa de Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación, de la Universidad de la República que estudiaba los efectos de la técnica en la relación con el saber durante el proceso de producción artística de un grupo de estudiantes universitarios de artes visuales en una institución educativa universitaria local, en 2019.

Esta presentación pretende echar luz a la vez en dos planos de la investigación educativa en artes visuales: a nivel teórico, a la concepción de sujeto para pensar en la enseñanza artística, y a nivel del diseño de la investigación en ciencias sociales, lo que aquella supone respecto a la continuación teórico-metodológica.

Se trató de una investigación que tuvo un enfoque cualitativo y problematizó la noción de subjetividad desde una perspectiva psicoanalítica, incorporando la noción de sujeto de psicoanálisis.

En este sentido, presentamos a continuación la construcción del problema de investigación y la metodología, enfatizando en la crítica de los planos antedichos.

Problema de investigación

El estudio de antecedentes recientes del campo de la educación universitaria en países latinoamericanos nos sugiere la dominancia de un enfoque de enseñanza común que llamamos productivo. Se caracteriza porque el valor del aprendizaje se encuentra en la producción de obra de calidad formal y técnica vista desde una estética formalista, donde la técnica asume el protagonismo en la práctica. Parte de una concepción psicologicista de sujeto, en las figuras de sujeto, de expresión o de conducta, que deja por fuera las vicisitudes del proceso y al sujeto en situación.

En esta vía buscamos enmarcar el proceso artístico en artes visuales a partir de la construcción de una caja de herramientas (Foucault, 1985) que nos permitiera comprender la complejidad del proceso creador en el marco de la enseñanza artística universitaria y de las situaciones que allí se generan, buscando corrernos de la concepción psicologicista.

En este sentido, las referencias teóricas provinieron de la filosofía del arte, del campo educativo de las artes visuales, de las ciencias de la educación, configurando dos ejes teóricos principales, uno histórico-discursivo y otro psicoanalítico. De este, nos detendremos en particular en la noción relación con el saber. Dichas nociones se desarrollan brevemente a continuación.

Del campo de la filosofía del arte, seguimos la línea de Agamben (2005) que nos proporcionó un marco histórico-discursivo para ubicar el sentido de la técnica en la época moderna que, junto a la división de trabajo moderno, condujeron a la unificación del sentido del hacer artístico. A su vez, echa luz sobre la orientación de la estética formalista kantiana en dicho hacer artístico, que impuso el desgarrar al artista al colocarlo en la posición de espectador de su obra, y exigirle denegar la experiencia inquietante del proceso creador. En esta clave de desgarrar y denegación, entendimos necesario encontrar una teoría de sujeto adecuada para comprender la peculiaridad de dicha relación.

En el campo educativo del arte, Marin (1997) y Aguirre (2005) nos permitieron reconocer los modelos históricos vigentes de la enseñanza artística universitaria y el enfoque predominante, el de la producción técnica y formal.

En el de las ciencias de la educación, se tomó principalmente la noción relación con el saber en la línea de Beillerot *et al.* (1998). Es una noción muy útil que sirvió para organizar el campo de observación de nuestra investigación, y comprender las situaciones emergentes.

El término relación con el saber se origina en un sintagma lacaniano de los años sesenta.

Cabe aclarar que en la teoría de sujeto lacaniana de los años sesenta (Lacan, 2018), el deseo parte de la estructura del significante como un saber inscrito en un discurso que se desconoce y se desliza en la cadena signifiante como significación. En pocas palabras, el yo [je] no sabe; no obstante el saber discurre a nivel inconsciente.

Una de las figuras de relación con el saber es la del cogito cartesiano, el sujeto es en cuanto se abstrae de su existencia para pensar.

De la clínica psicoanalítica se derivan algunas especulaciones epistemológicas. En primer lugar, el psicoanálisis representa un sismo para la ciencia moderna al sobrevenir en ella y anudar más íntimamente el régimen de saber con el de verdad, que es aquello que la ciencia (como la psicología) no hace. Y en segundo lugar, la psicología postula la unidad del sujeto, secuela histórica del cogito cartesiano, y una la concepción de conocimiento inherente, de origen aristotélico.

Beillerot *et al.* (1998) utilizaron dicho sintagma en sus investigaciones para nombrar la relación íntima (y amorosa) que un sujeto puede establecer con el saber. Se trata de una relación que existe donde hay deseo de saber en un sujeto hablante. En este sentido, no se trata de una operación o mecanismo cognitivo, sino de una condición que puede dar lugar a un proceso creador.

Ahora bien, la recuperación del sintagma lacaniano en dicha línea nos brindó otra lectura del saber para la investigación en ciencias de la educación. Y para nuestra investigación no solo constituyó un eje de estudio en clave psicoanalítica, sino que también su incorporación nos permitió desasociar el proceso artístico del campo del aprendizaje, y con ello, de la teoría de sujeto del aprendizaje: de agencia y vountad, para inscribirlo en el sentido de las prácticas artísticas.

Para terminar, dicha caja de herramienta nos permitió echar luz en las situaciones de abandono, suspensión, angustias y olvidos, inexplicables para el estudiante, vinculadas al proceso creador, que observamos en el campo exploratorio así como también generar una lectura del proceso artístico.

Desde esta perspectiva, las situaciones inexplicables observadas en el seguimiento de los procesos artísticos corresponderían al régimen escindido del saber y la verdad, en el juego del no saber del yo [je] y del saber del sujeto inconsciente constituyentes del proceso creador.

Metodología

Respecto a la continuidad teórico-metodológica, Marradi *et al.* (2006) afirman que el modo de usar la técnica y de interpretar las experiencias de investigación están condicionadas por la opción gno-seo-epistemológicas del investigador. Por lo cual, incorporar la teoría de sujeto lacaniana de los años sesenta exigió un tratamiento de producción y análisis de datos acorde.

En este sentido, lo más adecuado fue realizar una investigación cualitativa que problematizara la noción de subjetividad de las ciencias sociales, en clave de los debates contemporáneos que discuten los alcances objetivistas y positivistas de las ciencias sociales y que ponen en cuestión los nexos rígidos entre a realidad, el pensamiento y el lenguaje.

Esto es importante señalar, dadas las discordancias que veíamos en el campo de exploración: la persona abandonaba el proceso creador sin entender el motivo; sentía angustia y no sabía su razón; podía explicitar factores sociales que incidían en su malestar pero esto no menguaba su angustia ni aseguraba la continuidad del proceso.

Desde esta perspectiva, se eligió el estudio de caso entendido no solo como conjunto de estrategias técnicas sino como una forma de pensar que busca captar la complejidad de la realidad social en virtud de la comprensión de la singularidad del fenómeno y aceptar el desafío de su transferencia en una tesis de doctorado.

Se constituyó un estudio de caso único (Neiman y Quaranta, 2006) de la enseñanza artística universitaria con enfoque productivo, en un servicio universitario uruguayo en 2019. Se realizó un estudio de documentos institucionales (planes, programas, reglamentos y artículos especializados) que colaboró en la confirmación y presentación del caso. Y se hicieron seguimientos al proceso creador de doce estudiantes durante el año lectivo, implementando entrevistas no directivas, observación participativa y registro fotográfico de detalles del proceso.

En suma, se articularon los saberes de las ciencias sociales y del psicoanálisis convergentes en la idea de que la realidad no puede ser capturada en su totalidad, es decir: no hay una coincidencia entre la dimensión subjetiva del individuo y lo que se constata a nivel objetivo. Siempre hay un resto que no pertenece al orden de lo empírico, lo observable, o lo deducible.

Conclusiones

En esta presentación hemos reflexionado sobre la continuación teórico-metodológica a través de una lectura sobre la problemática que encierra el proceso creador, en una investigación en educación aplicada al campo de la enseñanza artística universitaria.

La búsqueda de un marco teórico adecuado para abordar los fenómenos observados en dicho proceso – las situaciones inexplicables, angustias, u olvido – nos llevó a incorporar una noción del campo de las ciencias de la educación, relación con el saber, de origen psicoanalítico, cuya concepción de sujeto supuso una revisión teórica de la investigación cualitativa.

Para finalizar consideramos que el psicoanálisis permite redefinir y redescubrir el enigma que le es propio a las ciencias sociales, y pone en relieve la necesidad de preguntarnos, a partir de una lectura de la experiencia del inconsciente, por las condiciones de posibilidad.

Referencias

- Agamben, G. (2005). *El hombre sin contenidos*. Recuperado de: <https://desarmandolacultura.files.wordpress.com/2018/04/agamben-giorgio-el-hombre-sin-contenido.pdf>
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Octaedro.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (Eds.). (1998). *Saber y relación con el saber*. Paidós.
- Foucault, M. (1985). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza.
- Lacan, J. (2018). *Escritos II*. Siglo XXI.
- Marin Viadel, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 9, 55-77. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS9797110055A/5979>
- Marradi, A., Archenti, J. I., Piovani, N. (2018). Metodología en ciencias sociales. Recuperado de: <https://desarrollomedellin.files.wordpress.com/2017/03/marradi-a-archenti-n-piovani-j-2007.pdf>
- Neiman, G., Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En: I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 213-236). Gedisa.

Performance in the classroom: a holistic and integrative artistic-pedagogical proposal

Adria Parravicini Nardi

Independent researcher, Spain

Abstract

The performance genre is an ideal tool for working on the concept of diversity in the classroom, as well as for encouraging the creative capacity of children and young people through different artistic and aesthetic languages. The resource presented is intended to be replicable, which implies that it can be modified and adapted to the artistic preferences of the group and its characteristics (age, special needs, etc.). The project is divided into two main blocks: firstly, a first contact with the performance and the knowledge of its conceptual bases, and secondly, the development of the performative act, which will transmit the messages that the students themselves elaborate. In this way, two different aspects of education are worked on in a permeable way: on the one hand, artistic education, contributing to aesthetic literacy and encouraging creativity, and on the other, education in values, addressing, as we will see throughout the article, the concept of diversity in the classroom and outside it.

Keywords: performance, diversity, artistic education, creativity, education in values.

La performance en el aula: una propuesta artístico-pedagógica holística e integradora

Resumen

El género de la performance constituye una herramienta idónea a la hora de trabajar el concepto de diversidad en el aula, así como para incentivar la capacidad creadora de niñas, niños y jóvenes a través de distintos lenguajes artísticos y estéticos. El recurso presentado pretende ser replicable, lo cual implica la susceptibilidad de ser modificado y adaptado a las preferencias artísticas del grupo y a sus características (edad, necesidades especiales, etc.). El proyecto se divide en dos grandes bloques principales: en primer lugar, una primer toma de contacto con la performance y el conocimiento de sus bases conceptuales, y en segundo lugar, el desarrollo del acto performativo, el cual será transmisor de los mensajes que el propio alumnado elabore. De este modo se trabajan dos aspectos distintos de la educación de forma permeable entre sí: por un lado la educación artística, contribuyendo a la alfabetización estética e incentivando la creatividad, y por otro, la educación en valores, abordando, como veremos a lo largo del artículo, el concepto de diversidad en el aula y fuera de ella.

Palabras clave: performance, diversidad, educación artística, creatividad, educación en valores.

Introducción

El presente proyecto de educación artística es concebido como un recurso replicable que integra arte, educación e investigación de forma permeable entre sí, siendo apto para la educación formal, no formal e informal, para todas las etapas educativas y grupos de edad y también para público intergeneracional. El problema principal al cual el proyecto pretende dar respuesta, constituyendo la misión de la propuesta, es derribar la separación entre Arte y Educación, adoptando un posicionamiento artístico ante el acto pedagógico y yendo más allá de la consabida función decorativa del arte. La investigación se incorpora de forma transversal a las fases de planificación, implementación y evaluación.

El eje en torno al cual se articula la investigación dentro del marco del recurso propuesto, cuyo título es “¿Vienes a la fiesta?”, es la educación artística como estrategia para abordar el concepto de diversidad y trabajar la mejora de la convivencia en el aula y fuera de ella, derribando barreras pedagógicas que compartimentan los saberes artísticos y los reducen a un uso instrumental.

Como expresa Mesías Lema en Educación Artística Sensible: Cartografía contemporánea para arteducadores, “no se trata solo de cuestionar las metodologías artísticas sino de definirlas de nuevo, ponerlas en práctica y comprobar -o no- su utilidad en el aula” (2019, p.27). La presente propuesta se propone exactamente eso: redefinir, practicar y comprobar, a través de la teoría, la práctica y la investigación.

Contexto

El recurso artístico-pedagógico descrito en el presente artículo ya ha sido implementado y evaluado en el contexto del programa Vamos! de la Laboral Ciudad de la Cultura en Gijón, Asturias (España) en forma de taller de educación artística para público infantil de 4 a 7 años de edad, sin embargo, es adaptable a otras etapas educativas y a las particularidades del grupo. En el contexto de la educación formal puede tomar la forma de proyecto y extenderse a varias sesiones, pudiendo involucrar otras áreas de conocimiento.

Descripción

Bloque I. La primera parte del recurso comienza con una primera toma de contacto con el género artístico que va a vehicular la creación del alumnado. Para familiarizarnos con la performance se visualizan diferentes acciones. Es importante que los ejemplos escogidos abarquen distintos tipos de espacios para asimilar que se trata de una práctica artística no solo propia de instituciones culturales -aunque también legitimada por ellas- sino que puede exceder las paredes de los equipamientos y apropiarse de otros espacios, y que utilicen una diversidad de lenguajes artísticos, mostrando así la riqueza de posibilidades de expresión y de herramientas de transmisión de mensajes que ofrece la performance como género escénico. Como expresa L.S. Vigotsky en La Imaginación y el Arte en la Infancia, debemos “ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle una base lo suficientemente sólida para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será (...) la actividad de su imaginación” (2022, p.19). A pesar de la relativa antigüedad del pensamiento de Vigotsky, la necesidad de adoptar un modelo pedagógico que incluya una fase de enriquecimiento de la experiencia y de los modelos creativos -que se dan en la primera parte del recurso con el visionado de los ejemplos escogidos- para poder acompañar posteriormente al alumnado en un proceso creativo libre que incentive la capacidad creadora y combinadora propia de la imaginación, continúa constituyendo una necesidad educativa de la realidad actual. A continuación se da paso a una asamblea que propicie una reflexión compartida sobre qué es el arte, quiénes son artistas, qué hacen las y los performers de los ejemplos, dónde, y qué mensaje pueden estar queriendo comunicar.

Finalizada la asamblea, se aplican una serie de dinámicas de calentamiento para generar confianza y conciencia de grupo, durante las cuales se invita al alumnado a moverse por el espacio, imitando distintos animales proyectados, o animándolo a imaginar que se mueven por distintos escenarios, proyectados también.

Cuerpo | Espacio | Tiempo | Copresencia

La última parte de este primer bloque está destinado a conocer los fundamentos de la performance y a explorarlos: en primer lugar se trabaja el cuerpo como lugar de enunciación y punto de origen del proceso creativo, abordándolo como un tema físico, y también conceptual. Inspirándonos en imágenes de distintos árboles, primero de forma individual, se asumen las posturas estáticas. Después, por parejas, una persona actúa como el viento que mueve suavemente a cada árbol, el cual se deja balancear desde la postura asumida sin perder nunca las raíces.

El segundo elemento fundamental es el espacio. Para conocerlo se realiza un ejercicio para recorrerlo utilizando diferentes trayectorias con el grupo cubierto por una sábana, y compartiendo verbalmente las sensaciones en cuanto a distancias, amplitud, forma del espacio, etc, mientras se ensayan los distintos itinerarios.

En tercer lugar se trabaja sobre el elemento tiempo. Acostado sobre esterillas, con los ojos cerrados, el alumnado es invitado a alzar la mano cuando considere que un sonido emitido por un instrumento de libre elección de la o el docente se haya extinguido, y se comparte la percepción que cada alumna o alumno tenga sobre la duración de ese momento.

Llegamos al cuarto y último fundamento de la performance, la copresencia de los cuerpos y la interacción con el público, trabajando por permeabilizar el aparentemente excluyente binarismo artista-espectador. Por parejas, alternando los roles, una persona mueve a la otra como si se tratara de un muñeco. Trabajamos también sobre la confianza mutua necesaria para llevar a cabo la performance posteriormente.

Bloque II. Se da paso al segundo bloque con una asamblea sobre el tema de la performance que se llevará a cabo: “¿cómo es la persona más rara que conoces? ¿por qué es rara? ¿la invitarías a una fiesta? ¿qué es más importante, organizar una fiesta o encontrar a gente que pueda disfrutarla? ¿invitamos a esas personas “raras” a nuestra fiesta?” Son preguntas que se generan y que activan la reflexión colectiva sobre el tema del acto performativo que llevará a cabo el alumnado. Una vez compartidas las reflexiones, se asiste a las personas participantes para elaborar siluetas a partir de las distintas posiciones que reflejen las características, actitudes o diferencias sobre las cuales se ha debatido durante la asamblea.

Durante la performance se aborda la celebración como expresión de vitalidad compartida, trabajando sobre la imagen de la fiesta en Friedrich Nietzsche y explorando la metáfora “embriaguez” que el autor utiliza cuando habla de los estados creativos en el cuerpo del artista, como explica Darío Buñuel Fanconi en su artículo La metáfora de la fiesta en Nietzsche (2019, p.102).

Elegimos como tema central de la performance la fiesta o celebración por esta evocación al estado de embriaguez que impregna el proceso creativo, adoptando una perspectiva artística del desarrollo de la acción, y alejándonos de un fin productivista, y también, por las investigaciones en torno al concepto fiesta que se dan en el ámbito de las artes escénicas, y que ofrecen la oportunidad de adoptar una postura inclusiva que reconozca la alteridad no solo en la otra persona, sino en nosotras mismas, abrazando lo diverso y trabajando por derribar el miedo a lo diferente, que constituye en gran medida el origen del racismo y otras formas de discriminación. “La corporalidad de la sociedad occidental, que ha terminado por colonizar el globo entero, impide disfrutar de la celebración como una expresión de vitalidad compartida: el espíritu comunitario ha quedado reducido a unos mínimos, y los siglos de disciplinamiento de los cuerpos a través de los imperativos del trabajo y el rendimiento han minado su capacidad de goce. En este contexto, algunas experimentaciones e investigaciones en tor-

no a la fiesta que se plantean en las artes escénicas actualmente se pueden entender como intentos de desarrollar corporalidades disidentes y de recuperar la potencia política del baile colectivo” (Pérez Royo, 2019, p. 124).

Antes de pasar a la acción se presentan los distintos materiales que constituyen algunas de las herramientas de expresión y que permiten al alumnado explorar diferentes lenguajes artísticos (instrumentos musicales de pequeña percusión, máscaras y pañuelos de acrobacia de distintos colores que se pueden asociar a distintas emociones, pinturas acrílicas con diferentes herramientas como rodillos, esponjas, brochas, bolsas para dripping, pinceles, sellos). Este abanico de herramientas incentiva el uso y exploración de distintos lenguajes artísticos (artes plásticas, expresión corporal, creación sonora, body painting). Se puede prescindir de algunos de ellos e incorporar otros nuevos según las posibilidades, las características del grupo, y las preferencias artísticas y pedagógicas de la persona que guía la actividad.

Con carácter previo a la acción también se delimita el espacio donde se llevará a cabo la acción, y se establecen algunas normas de convivencia para el acto performático colaborativo. Delimitar el espacio resulta crucial, ya que de este modo se establece quiénes pertenecen y quiénes quedan fuera de este espacio. Esta idea, desarrollada por Sara Ahmed en su obra *La Política Cultural de las Emociones*, argumenta que los miedos sociales permiten distinguir un “nosotros” de un “los otros” y con ello delimitar grupos sociales, y establecer diferencias entre las personas de diversas comunidades (2015, p. 77). Según la autora, a través de las emociones, los cuerpos adquieren determinado valor, es decir, algunos cuerpos valen más que otros, resultando así la desigualdad social inevitable. Es así que unos cuerpos se agrupan, y otros se marginan. Se agrupan los que sienten miedo, y se margina a aquellos a los que se tiene miedo. En definitiva, Ahmed explica cómo las emociones son utilizadas socialmente para generar, legitimar y aceptar la desigualdad social (2015, p. 261). Esta teoría conforma una de las bases conceptuales a trabajar con el alumnado, al reflexionar en la asamblea sobre el miedo que puede generarles la alteridad y tomar la decisión consensuada de reflejar esta alteridad dentro del espacio delimitado para la celebración.

Para esta performance se eligió música High Life, ya que se trata de música muy rítmica, que inspira al alumnado a tocar los instrumentos de pequeña percusión. Se trata de un género musical que proviene principalmente de Ghana y Nigeria, de espíritu festivo, y que se encuentra en sintonía con una perspectiva decolonial de la pedagogía, al aportar referencias no eurocéntricas. Como expresa bell hooks en su obra *Enseñar a transgredir*, “vivimos una época de multiculturalismo, el cual obliga a los profesionales de la educación a reconocer las fronteras estrechas que han configurado el modo en el que se comparte el conocimiento en el aula” (1994, p. 66).

Al finalizar la sesión es importante reorganizar los materiales de forma colaborativa para cerrar la actividad, y llevar a cabo una última asamblea a modo de cierre y despedida, compartiendo una reflexión final que consista en buscar un título a la performance creada y en poner en común cómo las impresiones del grupo, además de repasar y afianzar los aprendizajes adquiridos en el primer bloque del recurso.

Conclusión

El recurso descrito pretende contribuir a la renovación pedagógica en el campo de las artes, combatiendo el binarismo excluyente Arte-Educación y planteando el acto pedagógico como una creación artística en sí misma. Además, la propuesta adopta un compromiso con la educación en valores a través del arte y la creación mediante el género artístico de la performance, en abierta confrontación con los planteamientos neoliberales, corporativos y tecnocráticos, pretendiendo avanzar hacia una educación democrática y humanizadora que mejore la convivencia de grupos y personas diversas.

Agradecimientos

Quiero agradecer en primer lugar a mi hija Valentina el regalo de su entusiasmo, la mejor confirmación del valor y de la relevancia de la fusión Arte + Educación, y a todo el alumnado que ha iluminado cada proyecto de educación artística que he llevado a cabo, especialmente al grupo asistente al Taller “¿Viernes a la fiesta?” que tuvo lugar en enero de 2023 en la Laboral Ciudad de la Cultura, brindándome la oportunidad de investigar y de aprender. También quiero agradecer a la Laboral el haber puesto a mi disposición unos recursos excepcionales para implementar la sesión.

Referencias

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Buñuel Fanconi D. (2019). La metáfora de la fiesta en Nietzsche. *Escritura e Imagen*, 15, 101-114. doi: <https://doi.org/10.5209/esim.66729>
- Hooks, B. (1994). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Mesías Lema, J. M. (2019). *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Editorial GRAÓ.
- Pérez Royo, V. (2019). *Corporalidades disidentes en la celebración. Fiesta y política en la escena contemporánea*. Caja negra.
- Vigotsky, L.S. (2022). *La Imaginación y el Arte en la Infancia*. Akal.

Relationship between Creative Practices and the Academic Performance of students in the Third Cycle of Primary Education

Marina Rodríguez Paredes

Universidad de Oviedo, España

Abstract

The development of creative thinking is an adaptive and innovative transversal competence in the search for and creation of solutions to problems necessary “for the full insertion of young people in contemporary society. However, there is a gap between education and creativity, which makes creativity a scarcely used resource in the school context, given the lack of educational programmes and/or policies that conceive it as a key value in the personal development of students. As a solution, we propose an inclusive interdisciplinary proposal for educational intervention for the third cycle of Primary Education (PE) consisting of a set of activities that are a precursor to creative thinking (Becoming creative tasks and Performing Creativity tasks) for pupils in the areas of artistic-musical and physical-sports education through the resolution of problems set out in the form of SDGs in the 2030 Agenda. The activities will be organised to contribute to the development of cognitive creativity. This proposal will investigate creativity through instruments such as CREA and the PIC-N test, and its relationship with the improvement of students’ academic performance in other curricular areas from a quantitative paradigm.

Keywords: creative thinking, problem-solving, artistic education, interdisciplinarity, methodologies.

Relación de las prácticas educativas con el rendimiento académico del alumnado de Tercer Ciclo de Educación Primaria

Resumen

El desarrollo del pensamiento creativo es una competencia transversal adaptativa y de innovación en la búsqueda y creación de soluciones a problemas necesaria “para la plena inserción de los jóvenes en la sociedad contemporánea. Sin embargo, se observa una brecha entre educación y creatividad, que hacen de la creatividad un recurso escasamente utilizado en el contexto escolar, dada la inexistencia de programas y/o políticas educativas que la conciben como un valor clave en el desarrollo personal del alumnado. A modo de solución, se plantea una propuesta interdisciplinaria inclusiva de intervención educativa para tercer ciclo de Educación Primaria (EP) constituida por un conjunto de actividades precursoras del pensamiento creativo (Becoming creative tasks and Performing Creativity tasks) del alumnado desde las áreas de educación artístico-musical y físico-deportiva a través de la resolución de problemas recogidos en forma de ODS en la Agenda 2030. Las actividades estarán organizadas para contribuir al desarrollo de la creatividad cognitiva. Esta propuesta investigará la creatividad a través de instrumentos como el CREA y la prueba PIC-N, y su relación con la mejora del Rendimiento Académico del alumnado en el resto de áreas curriculares desde un paradigma cuantitativo.

Palabras clave: pensamiento creativo, resolución de problemas, educación artística, interdisciplinaria, metodologías.

Introducción

El desarrollo del pensamiento creativo, que hace referencia a la actividad cognitiva de formulación, construcción y resolución de problemas desde la originalidad y flexibilidad en contextos de aprendizaje y en la vida cotidiana (Carvalho *et al.*, 2021), es una condición necesaria “para la plena inserción de los jóvenes en la sociedad contemporánea (Ferreiro, 2012, p.7). Asimismo, también la Agenda 2030 y la Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO) demandan su desarrollo por resultar relevante para el mundo laboral (UNESCO, 2017, como se citó en Delgado, 2022) como “competencia transversal adaptativa y de innovación en la búsqueda y creación de soluciones a problemas” (Merchán *et al.*, 2022; Stabback, 2016, como se citó en del Barrio, 2022, p.68). Sin embargo, se observa una brecha entre educación y creatividad (Caldera-Ortiz, 2018), que hace de la creatividad un recurso “escasamente utilizado en el contexto escolar” (Barcia, 2006, p.90), dada la inexistencia de programas y/o políticas educativas que la conciben como un valor clave en el desarrollo personal del alumnado (Delgado, 2022).

Marco teórico

La creatividad es una habilidad considerada como un proceso dinámico, cambiante e intrínseco al ser humano que contribuye en su desarrollo (Fuentes y Torbay, 2004, Caldera-Ortiz *et al.*, 2018), y que está condicionada por “factores cognitivos, afectivos y ambientales” (Hurtado *et al.*, 2018; Lorenzo, 2020, como se citó en Delgado, 2022, p.52). Su estudio se aborda desde un prisma social y cultural en la capacidad de solventar problemáticas a través de la innovación y adaptación a contextos (Salamanca & Badilla, 2021, como se citó en Delgado, 2022) para transformar y mejorar realidades (del Barrio *et al.*, 2022). Según Dogan *et al.*, (2020, como se citó en Delgado, 2022): “es la habilidad en las personas, que es posible desarrollar mediante el proceso educativo contando con el material adecuado” (p.54). El desarrollo de la creatividad ha de incorporarse en el contexto escolar para todos los niveles educativos, ya desde edades tempranas (Calero, 2011, como se citó en Caldera-Ortiz, 2018) para formar cerebros originales (FECYT, 2020).

En lo relativo al Rendimiento Académico (RA), es una variable multidimensional resultante de la relación entre los logros académicos obtenidos y los esfuerzos empleados para obtenerlos (Ariza *et al.*, 2018). En su consolidación influyen factores externos como “la calidad de la propuesta docente o el ambiente de la clase” (Ariza *et al.*, 2018, p.139). Los últimos datos referidos al Informe PISA elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), demuestran que el RA del alumnado español está lejos de los primeros puestos (Caldera-Ortiz *et al.*, 2018).

En algunas investigaciones (Sánchez-Macías, 2022) enfocadas al estudio de la relación entre la creatividad y el RA se concluyó el valor predictivo de la variable creatividad sobre el RA (Campos y González, 1993; Escalante, 2005; Moreno, 1992; Ullmann, 1972, como se citó en Caldera-Ortiz, 2018). A su vez, hay una serie de factores que influyen en dicha relación como “el contexto del aula y la metodología docente, entre otros (Torrance, 1988, como se citó en Sánchez-Macías, 2022, p.16).

Desde el ámbito físico-deportivo, la actividad física tiene una influencia positiva en el entorno académico porque favorece el desarrollo cognitivo (Alonso, 2020); desde la educación artística, ésta se reconoce como “una vía para el desarrollo de la creatividad y la evolución psicosocial de los niños” (Barba, Guzmán & Aroca, 2019, como se citó en Crespo-Ávila *et al.*, 2021, p. 1213); y desde el área de la educación musical, las experiencias musicales son valoradas como recursos importantes e innovadores por su impacto en el desarrollo integral de los sujetos (Alsina, 2020, como se citó en García-Gil & Cuervo, 2020).

La neurociencia educacional justifica la potencialidad de las experiencias educativas en la transformación del cerebro por la activación de las “habilidades neurocognitivas utilizadas por el estudiante para establecer sus necesidades de aprendizaje, estrategias de búsqueda, criterios de selección y análisis crítico de la información” (Román, 2021, p.52), y destacan el tipo de estímulos educativos seleccionados por los docentes: experiencias guiadas, intensas y frecuentes, semejantes a la realidad, que brinden oportunidades para generar nuevas ideas y que inviten al alumnado a investigar, con miras a ser más autónomos y resilientes (Pérez, 2017; Zambrano, 2019, como se citó en Delgado, 2022).

Bajo este prisma, se hace evidente la necesidad de seleccionar y diseñar apropiadamente estrategias y prácticas educativas que permitan imaginar “consecuencias de los problemas y experimentar el proceso de solución a partir de varios puntos de vista” (Maggio, 2018, como se citó en Delgado, 2022, p.53).

En este sentido, los proyectos interdisciplinarios cooperativos promueven el aprendizaje creativo del alumnado. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es un método de trabajo y aprendizaje “globalizador, sistemático, riguroso, reflexivo y metacognitivo” (Martín-Patino, 2016, p.69) cuyo propósito es la consecución de problemáticas y/o responder a las curiosidades e incertidumbres de los sujetos a través de un “proceso de indagación sobre los fenómenos complejos de la vida” (Román, 2021, p.51).

Objetivos e Hipótesis

El principal objetivo del trabajo es analizar las asociaciones entre el tipo de prácticas educativas impulsadas desde la disciplina artístico-musical y físico-deportiva con el RA del alumnado de tercer ciclo de EP del Principado de Asturias.

Como objetivos específicos se establecen los siguientes: (2) Examinar la creatividad del alumnado de tercer ciclo de EP del Principado de Asturias antes de la aplicación de la innovación; (3) Comparar las puntuaciones obtenidas por el alumnado involucrado en el proyecto en la creatividad a lo largo del curso académico; (4) Relacionar la creatividad con el RA del grupo experimental en el resto de áreas curriculares tras la aplicación de la innovación interdisciplinar en los ámbitos de la propuesta.

Para cada objetivo se han configurado una serie de hipótesis: (1) El tipo de prácticas educativas promovidas desde las áreas de educación artístico-musical y físico-deportiva se asocia con el RA del alumnado para el resto de asignaturas curriculares; (2) El alumnado de tercer ciclo de EP del Principado de Asturias obtiene unas puntuaciones bajas en el test de creatividad antes de la aplicación de la intervención; (3) El alumnado involucrado en el proyecto muestra mayores puntuaciones en la creatividad con el transcurso del curso académico; (4) El alumnado involucrado en el proyecto muestra mayores puntuaciones en el RA para el resto de áreas curriculares al finalizar el curso académico.

Metodología

En lo que respecta a la parte metodológica, esta investigación se aborda desde un paradigma positivista a través de una metodología cuantitativa. En lo relativo a la dimensión temporal, es un diseño de tipo transversal. De acuerdo a la manipulación y control de las variables estudiadas es un estudio de corte cuasiexperimental con 2 grupos. En el grupo experimental se incorpora la innovación interdisciplinar, y en el grupo de control la metodología disciplinar habitual en el aula.

Participantes

Para la selección de la muestra, se llevará a cabo un muestreo bietápico con técnicas no probabilísticas. Primero, se seleccionarán de manera intencional colegios públicos de línea 2 del Principado de Asturias. Luego, se escogerá el centro con las puntuaciones de creatividad más bajas para el alumnado del tercer ciclo de EP. Finalmente, la muestra estará compuesta por un total de 80 estudiantes (distribuidos en 2 aulas) de tercer ciclo de EP (5º y 6º) -por ser uno de los períodos más críticos de desarrollo integral del alumnado (Segundo, 2022)- siendo 9 niños y 11 niñas de entre 9 y 12 años de edad, matriculados en el curso académico 2023-2024. El nivel socioeconómico de las familias es medio-alto y un 10% del alumnado es inmigrante. El centro es público, de línea 2 y se localiza en un área urbana del Principado de Asturias.

Procedimiento e Instrumentos

Las variables dependientes son la Creatividad (C) y el Rendimiento Académico (RA). La variable independiente la constituirá la intervención diseñada y se aplicará en el grupo experimental. La principal técnica de investigación es la observación no participante.

En una primera etapa, se obtendrán las calificaciones del alumnado para todas las áreas curriculares. En lo relativo a los docentes, se aplicará un cuestionario ad hoc con preguntas semiabiertas para el profesorado del área de educación artística-musical y físico deportiva sobre la metodología empleada en el aula habitualmente. Posteriormente, y para medir la C inicial y final del alumnado, se aplicará el instrumento de evaluación de la Creatividad CREA (Corbalán *et al.*, 2003) en ambos grupos a modo de Pretest y Postest. También se recogerán las calificaciones para todas las áreas al final del curso.

A lo largo del curso académico, y en cada trimestre, se aplicará un sistema de verificación a través de la prueba de imaginación creativa en niños- PIC-N con el propósito de medir la efectividad de las actividades planteadas para promover el desarrollo del PC. Dicha prueba se pasará un total de 3 veces, dedicando 45 minutos por sesión para su ejecución.

Propuesta de intervención educativa

La propuesta interdisciplinar inclusiva de intervención educativa la introducirán los docentes de la etapa y está planteada para tercer ciclo de EP durante un curso académico y consistirá en la aplicación de un conjunto de actividades precursoras del pensamiento creativo (Becoming creative and Performing Creativity) del alumnado desde las áreas de educación artístico-musical y físico-deportiva a través de la resolución de problemas recogidos en forma de ODS en la Agenda 2030.

El conjunto de actividades Becoming creative que se realizarán durante las sesiones de Ciencias Sociales, Música, Educación Plástica y Visual y Educación Física, se organizarán para cada una de las cuatro fases del proceso creativo del modelo de Wallas (2014, como se citó en Pereira, 2020) para contribuir al desarrollo de la creatividad consciente. Para ello, se emplearán técnicas de metacognición y organización del trabajo cooperativo: organigramas, mapas conceptuales, retroalimentación efectiva como parte del desarrollo del proyecto.

El segundo tipo de actividades o Performing Creativity tendrá lugar en el último mes de cada trimestre. Durante las 2 primeras semanas, el alumnado planteará la resolución a la problemática desde la música con la creación de una melodía y su acompañamiento corporal y visual, y la practicará de cara a la celebración con proyección social. Todo este planteamiento pretende dar respuesta a una competencia específica concretada en el Real Decreto 157/2022 sobre la capacidad de expresar y comunicar de manera creativa ideas con las posibilidades del sonido, imagen, cuerpo y medios digitales.

Proyección social

El centro escolar colaborará con la Fundación ONCE a través de la celebración de conciertos escolares al final de cada trimestre escolar, que estarán organizados para acoger a personas con discapacidad auditiva y orientados a la visibilización de este colectivo y su derecho al ocio a través de actividades inclusivas.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizará el programa estadístico SPSS. Para dar cuenta de los objetivos 1 se realizará un análisis descriptivo y se calculará la media, desviación típica (DT), valores máximos y mínimos, moda, curtosis y simetría. Toda la estadística descriptiva se presentará en gráficos de barras. Para el objetivo 2 se llevará a cabo un análisis de varianza-ANOVA para establecer relaciones y detectar varianzas entre los resultados del grupo experimental. Para los objetivos 3 y 4 se realizará un análisis correlacional para conocer el grado de asociación entre la intervención creativa y el RA del alumnado. Para ello, se calculará el coeficiente de correlación de Pearson y se empleará una matriz de correlación para presentar los datos pertinentes.

Resultados esperables y conclusiones

El marco teórico consultado evidencia los beneficios de la incorporación de prácticas educativas que fomenten la C en el desarrollo cognitivo del alumnado, y para la mejora del RA. Por tanto, se espera que el grupo experimental haya ido mejorando sus puntuaciones iniciales en la prueba PIC-N con la aplicación de la propuesta, y que al final obtenga mejores puntuaciones tanto en el test CREA, como mejores calificaciones en el resto de asignaturas al finalizar el curso académico una vez aplicado el tratamiento experimental, en comparación con las obtenidas en el grupo de control. Estos resultados se deberán a que las características de la intervención educativa favorecerán el desarrollo cognitivo de los sujetos desde el punto de vista de la C, repercutiendo positivamente en su RA.

Agradecimientos

A mi familia, por siempre sostenerme para no caer. A mi pareja, por siempre impulsarme a florecer. A mis profesores y profesoras de la Universidad de Oviedo por formarme en mi pasión desde la profesionalidad y humildad.

Referencias

- Alsina, M., Mallol, C., Alsina, A. (2020). Currículum competencial y educación artística en secundaria. Resultados de una experiencia de concreción basada en el ABP. *Artseduca*, (26), 104-117. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7395979>
- Ariza, C., Sardoth, J., Rueda, L. (2018). El rendimiento académico: una problemática compleja. *Boletín Redipe*, 7(7), 137-141. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6523274>
- Caldera-Ortiz, J., Llamas-Salguero, F., López-Fernández, V. (2018). Neuropsicología y educación: Creatividad, inteligencias múltiples y rendimiento académico en Educación primaria. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de didáctica*, 36(2), 123-143. doi: 10.14201/et2018362123143
- Carvalho, T. de C. M., Fleith, D. S., Almeida, L. S. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 164-187. doi: <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.9>

- Corbalán, F. J., Martínez, F., Donolo, D., Tejerina, M., Limiñana, R. M. (2003). *CREA Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.
- Crespo-Ávila, H.S., Chumaña-Suquillo, J.V. (2021). Propuesta pedagógica de proyectos interdisciplinarios para incrementar el desarrollo cognitivo. *Mendive*, 19(4), 1203- 1215. Recuperado de: <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2546>
- Delgado, C. (2022). Estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento creativo en el aula. Un estudio meta-analítico. *Revista Innova Educación*, 4(1), 51-64. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8152451>
- del Barrio Aranda, L., García-Gil, D., Calvo, L. C. (2022). La creatividad musical en el currículo de Educación Primaria en España y sus implicaciones educativas. *Revista Electrónica de LEEME*, (50), 67-92. doi: <https://doi.org/10.7203/LEEME.50.24798>
- Ferreiro, R. (2012). La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad: la escuela. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 6-22. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4115027>
- García-Gil, D., Cuervo, L. (2020). El impacto social, emocional y académico de las experiencias musicales. *Didacticae: Journal of Research in Specific Didactics*, (7), 6-16. doi: 10.1344/did.2020.7.6-16
- Pereira, M. (2020). Actividad cerebral y métodos de enseñanza: estudio comparativo entre el método de educación musical tradicional y metodología de indagación. (*Tesis doctoral*). Universidad de Granada. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/58814>
- Alonso, J. (2020). *La neurociencia como herramienta para la mejora del aprendizaje*. Recuperado de: <https://www.fecyt.es/es/FECYTedu/la-neurociencia-como-herramienta-para-la-mejora-del-aprendizaje>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, de 2 de marzo de 2022, pp. 24386 a 24504. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- Román, F. (2021, octubre). La Neurociencia detrás del aprendizaje basado en problemas (ABP). *JONED. Journal of Neuroeducation*, 1(2), 50-56. doi: 101344/joned.v1i2.33695
- Sánchez-Macias, I. (2022). Creatividad y rendimiento académico: Dos variables inseparables y controvertidas en futuros maestros de educación infantil. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 3(1), 11–30. doi: <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i1.121>

Safety protocol in the use of thinners and solvents for oil-resin artists paints

Dra. Amparo Galbis Juan

*Grupo Lenguajes, Técnicas y Procesos Pictóricos. Centro de Investigación Arte y Entorno (CIAE)
Universitat Politècnica de València (UPV), España*

Abstract

Based on our knowledge and experience, in this research we present as a proposal a system that aims to increase the safety of teaching and research practices carried out mainly when diluting and cleaning oil-resin paints in university spaces, favoring the safety conditions for the user and the impact of their actions on others and the environment. Our contribution means leading the change and renewal of artistic techniques, processes and methods that can be applied both in planning and during the development of practices. Risk regulations and technical-ecological sensitivities have marked our line of research and development activities and educational innovations since 2001. Our immediate objective is to know how to choose the most sustainable option and have better functional protection against the toxic and polluting effects of certain materials, making all our activities evolve and optimize through ethical and responsible action, safety protocols and self-learning methodologies.

Keywords: sustainability, prevention, turpentine essence, oil-resinous paints.

Protocolo de seguridad en el uso de diluyentes y disolventes de pinturas óleo-resinosas para artistas

Resumen

Basándonos en nuestro conocimiento y experiencia, en esta investigación presentamos como propuesta un sistema que pretende aumentar la seguridad de las prácticas docentes e investigadoras llevadas a cabo fundamentalmente al diluir y limpiar pinturas óleo-resinosas en los espacios universitarios, favoreciendo las condiciones de seguridad del usuario y el impacto de sus acciones sobre los demás y el medio ambiente. Nuestra contribución significa liderar el cambio y la renovación de técnicas, procesos y métodos artísticos que se pueden aplicar tanto en la planificación como durante el desarrollo de las prácticas. Las normativas de riesgos y las sensibilidades técnico-ecológicas han marcado nuestra línea de actividades de investigación y desarrollo de innovaciones educativas desde 2001. Nuestro objetivo inmediato es saber elegir la opción más sostenible y tener una mejor protección funcional frente a los efectos tóxicos y contaminantes de ciertos materiales, haciendo evolucionar y optimizando todas nuestras actividades mediante la actuación ética y responsable, protocolos de seguridad y metodologías de autoaprendizaje.

Palabras clave: sostenibilidad, prevención, esencia de trementina, pinturas óleo-resinosas.

Introducción

A la hora de elegir la utilización de un material en la práctica docente y profesional de la pintura artística, es necesario sopesar las restricciones de seguridad en cuanto a manipulación de sustancias químicas junto con requisitos específicos de calidad y permanencia propios de los usos artísticos. En cuestiones de salud tenemos la obligación de actualizar nuestros conocimientos y métodos a fin de velar y proteger de los posibles efectos nocivos que pueden afectar a nuestros trabajadores, así como a nuestro alumnado, bien sea a corto, medio o largo plazo. Entendemos que en ningún caso se podrá utilizar ni recomendar ningún tipo de sustancia extremadamente peligrosa o prohibida. No obstante, el uso de sustancias disolventes y diluyentes aprobadas para su uso por organismos oficiales con competencias en seguridad toxicológica puede ocasionalmente estar condicionado al cumplimiento de determinadas precauciones que es necesario adecuar a nuestro ámbito.

Disolvente vs diluyente

En este punto es necesaria una aclaración y diferenciación entre el concepto de disolvente y el de diluyente, sus funciones y aplicaciones.

El *disolvente* distingue entre dos situaciones muy distintas: (a) ser el elemento necesario para llevar a estado líquido e integrar las materias sólidas ligantes en una formulación para pintar (en ese caso y por motivos obvios deberá mantener un mínimo de calidad y correspondencia fisicoquímica con la obra en su conjunto); y (b) ser empleado para realizar tareas de limpieza (en cuyo caso su calidad plástica y actuación en la durabilidad de la obra no nos deberán preocupar, pues lógicamente aquí no actúan). El disolvente apropiado para solubilizar de materias primas suele ser uno en específico. El tipo de disolvente conveniente para las tareas de limpieza puede ser más diverso y flexible.

El *diluyente*, en cambio, es un líquido que, si bien no necesariamente posee una capacidad de disolución notable, interesa para conferir a la pintura su puesta a punto de aplicación, reduciendo su consistencia. Por tanto de su elección apropiada dependerá en gran medida la estabilidad y durabilidad en el tiempo de la obra de arte. El diluyente específicamente necesario e insustituible en las primeras capas de una pintura a base de aceites vegetales secantes y resinas naturales (por ejemplo el óleo) es un producto natural: la esencia de trementina pura (también llamada *esencia de trementina rectificada*; no confundir con el aguarrás ni con el símil o el *White spirit*).

Elegir el más eficaz y sostenible

La esencia de trementina de grado farmacéutico es tan inocua que incluso se utiliza por vía tópica como medicamento, aliviando dolores asociados con la espalda, artritis, tensiones y esguinces. En grado artístico su empleo inherente al óptimo desarrollo de algunas técnicas pictóricas puede resultar irritante, aunque minimizaremos los riesgos derivados de su utilización si prestamos interés en identificar y clasificar en qué consisten sus particularidades. Tradicionalmente en forma de "aguarrás" (agua de resina) se recomienda como disolvente de limpieza, por ser más económico que la rectificada. Para dicha función podría incluso usarse aguarrás mineral (más tóxico y de peor calidad, aunque más barato). Cada día salen al mercado formulaciones nuevas asegurándonos mayor inocuidad y sostenibilidad, no obstante revisando su documentación no encontramos ninguno que aporte verdaderos beneficios a la pintura artística, siendo dudoso su comportamiento en la estratigrafía pictórica e incluso potencialmente causantes de daño en la salud y medioambiental. La gravedad del efecto tóxico de una sustancia está condicionado por la concentración en el organismo y sus factores de riesgo, siendo los que más influyen su cantidad y naturaleza, así como la vía de entrada. En Estados Unidos, de acuerdo

con las leyes (especialmente la Proposición 65 de California), los productos comercializados deben cumplir con los requisitos del *Labeling of Hazardous Art Materials Act (LHMA)*, que obliga, entre otras cosas, a que todos los productos sean convenientemente evaluados toxicológicamente y etiquetados conforme a los riesgos que estos puedan presentar. Los criterios de evaluación se recogen en una norma denominada ASTM D-4236. La esencia de trementina, a pesar de tener un olor característico, es considerada una sustancia de toxicidad moderada, siempre inferior a otros tipos de disolventes y varios grados de este material han sido aprobados para su uso por adultos con precaución por el *Arts & Creative Materials Institute*, comité de máximo prestigio y reconocimiento internacional, formado por toxicólogos expertos en evaluar materiales artísticos conforme a la normativa de ASTM y el LHAMA.

Datos de seguridad

Actualmente en España existen legislaciones que regulan el envasado y señalización de sustancias (*Real Decreto 363/1995, de 10 de marzo*). Siempre que sea correcto y esté controlado lo más importante suele ir reflejado en el propio etiquetado del producto, por eso es mejor no renversarlo en otros frascos. Respecto a las Fichas de Datos de seguridad (FDS), existe obligación legal para que el fabricante o importador de entregue estas fichas al comprador (*Real Decreto 255/2003, de 28 de febrero*). Debe ir redactada, al menos, en la lengua oficial del estado, incluyendo obligatoriamente 16 epígrafes. Durante el empleo de trementina, en primer lugar hay que considerar que nunca se debe fumar, pues es un producto inflamable aunque racionalmente seguro, con un punto de inflamación en torno a los 35°C; se evapora sin dejar residuo, sus vapores pueden irritar nariz, garganta y ojos y es moderadamente tóxico por absorción respiratoria, lo que nos obliga a tener siempre en cuenta no superar el valor límite de exposición, *Threshold Limit Value TLV* establecido para una jornada laboral de 8 horas diarias, o sea, 40 a la semana. La organización científica que estudia temas de salud ocupacional y de salud ambiental *American Conference of Governmental Industrial Hygienists (ACGIH)* ha asignado la trementina un valor de límite de umbral (TLV) de 100 ppm (560 mg/m³) como un TWA para una jornada de ocho horas durante una semana de trabajo de 40 horas [ACGIH 1988, p. 38].

Metodología de prácticas

En 2011 el departamento universitario donde trabajamos nos encargó redactar un Procedimiento Normalizado de Trabajo para entregar a los alumnos al principio de cada curso. Material que ofrece información y manifiesta una secuencia con objetivos pedagógicos en las prácticas académicas. Este documento lleva por título *PNT/PIN-DR/EXP/002/01. Actividades Prácticas de Pintura con Disolventes Orgánicos*, el cuarto de una serie que hicimos para la mejora de la calidad académica, que mantiene el estándar de los documentos redactados anteriormente, llevados a la práctica mediante una experiencia piloto interuniversitaria durante el curso 2009-2010. Aunque demuestra ser una herramienta recomendable y un adecuado instrumento de aprendizaje autónomo, su estructura es bastante rígida, por lo que agradece el apoyo de otros materiales complementarios algo más dinámicos, fundamentalmente de tipo audiovisual o interactivo. Por ese motivo decidimos realizar un “vídeo didáctico”, cuyo objetivo era exponer visualmente el procedimiento para diluir y limpiar los restos de pinturas artísticas solubles en medios esenciales, usando exclusivamente esencia de trementina pura y rectificada, garantizando tanto la calidad como la seguridad del usuario y la reducción del impacto en el medio ambiente. Aprobado por el *Plan Docencia en red* de la Universitat Politècnica de València es publicado en 2015 en el repositorio RiuNet-UPV con el título *Diluyentes y disolventes en la práctica pictórica* y nuevamente al año siguiente 2016, en lengua valenciana. A rasgos generales para evitar una sobre-

exposición durante es uso de trementina lo más importante asegurar una correcta ventilación, natural o artificial, con al menos 10 renovaciones por hora en la habitación (Gottsegen, 1993, 83), aunque en unas aulas suficientemente dotadas de infraestructuras adecuadas no debería haber razones para alarmarse. También es posible desarrollar alergias dérmicas (dermatitis irritativa), por lo cual es recomendable evitar el contacto con piel, ojos y mucosas, especialmente si hay heridas o la piel está dañada. En caso de contacto o salpicadura ocular, la medida a adoptar es lavarse abundantemente con agua. Nunca deberá ser ingerido. De ser bebido puede requerir un lavado de estómago pero no se debe inducir al vómito. A fin de reducir los riesgos consideramos recomendable utilizar en el aula recipientes pequeños para contener tanto los diluyentes como los disolventes, así como también prevenir usando la menor cantidad posible y poniendo cuidado en tapar los recipientes siempre que no se estén usando y después guardarlos en frascos cerrados opacos, bien lejos de la luz y el calor. Durante su uso siempre hay que poner atención para evitar llevar los pinceles a la boca, no ingerir nada mientras, ni una hora después a ser posible, hasta que nos hayamos ventilado adecuadamente. Y por último, continuamente tener ventilado el local. (Galbis, A. y Collado, C. 2015).

Conclusiones

En el desarrollo seguro de una práctica la aplicación normalizada y rigurosa de ciertas pautas de comportamiento en base a un conocimiento profundo de los materiales y de su uso correcto puede suponer el factor más determinante. La esencia de trementina que utilizamos habitualmente en la docencia de la pintura es el material más eficiente y sostenible para estas funciones, considerada por los expertos como una sustancia de toxicidad moderada, siempre inferior a la del aguarrás símil y otros tipos de disolventes. Una correcta metodología puede aumentar la seguridad de nuestras prácticas docentes con empleo de pinturas oleosas y afines, al reducir considerablemente la cantidad de compuestos volátiles emitidos al aire. Igualmente es posible aumentar la seguridad al reducir a mínimos indispensables la cantidad de esencia de trementina presente en el aula en frascos cerrados durante la clase. Es mucho más seguro que estos frascos sigan siendo traídos por los alumnos en cada sesión que almacenar todo el disolvente en el aula. El empleo de esencia de trementina es insustituible en el desarrollo de ciertas técnicas, pero podremos minimizar sus riesgos potenciales si prestamos interés en identificar y clasificar las particularidades asociadas a este material y es aquí donde viene la necesidad de disponer de unas instrucciones claramente pautadas. Las valoraciones de los alumnos confirman la motivación y autonomía proporcionadas por este sistema, la adecuada comprensión del procedimiento y vocabulario, el reconocimiento de la necesaria presencia y guía del profesor o técnico para hacer aclaraciones y vigilar el cumplimiento de las normas de seguridad y el éxito en el desempeño de la práctica pautada.

Referencias

- ASTM (2021). ASTM D4236-94. Standard Practice for Labeling Art Materials for Chronic Health Hazards. *Book of Standards Volume: 06.02. Developed by Subcommittee: D01.57*. West Conshohocken, Pensilvania, Estados Unidos. Recuperado de: <https://www.astm.org/d4236-94r21.html> [consulta 20-03-2023]
- ACMI. (2023). ACMI Current Certified products. *The Art and Creative Materials Institute*, Hingham, EEUU [consulta 20-01-2023] Recuperado de: <https://www.acmiart.org/certified-products-search-tool>
- Galbis, A. (2006). Criterios de calidad y seguridad. *Emulgentes sintéticos. Aplicación selectiva y desarrollo de nuevos aglutinantes pictóricos con distinto balance hidrófilo-lipófilo* (dir. C. Collado) Tesis Doctoral, Valencia. Universitat Politècnica de València, pp. 125 – 167.

- Galbis, A., Collado, C. (2015). *Diluyentes y disolventes en la práctica pictórica*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10251/51486> [consulta 05-05-2023]
- Galbis, A., Collado, C. (2016). *Diluents i dissolvents en la pràctica pictòrica*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10251/66482> [consulta 05-05-2023]
- Gottsegen, M. D. (1993). Solvents and thinners. *The Painter's Handbook*. Watson-Guption Publications, New York, pp. 81 -97.
- REACH (2006) *Registration, Evaluation, Authorisation, and restriction of Chemicals*. Reglamento (CE) n° 1907/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, por el que se crea la Agencia Europea de Sustancias y Mezclas Químicas. Recuperado de: <https://www.miteco.gob.es/es/calidad-y-evaluacion-ambiental/temas/productos-quimicos/reglamento-reach/> [consulta 20-03-2023]
- Valle, J. *et al.* (coord.)(2010). *Els Procediments Normalitzats de treball en la gestió integrada de la qualitat, el medi ambient i la seguretat en la docència experimental de les facultats de belles arts*. Publicacions i Edicions de la UB, Barcelona.

Project “The other self in stop-motion”: plasticity and movement conjugation

Simone Martins dos Prazeres

Instituto Politécnico da Guarda, Portugal

Abstract

Drawing, not only at its level of procedural and conceptual specificities, but also as formative vehicle of visual and critical thinking, contributes to the comprehension of methods and specific techniques in different formations, namely in Equipment Design. Making use of several techniques and creative options, students can understand and practice Drawing, thus achieving the goals that we initially proposed at the beginning of this project. Confronting each student with his creative power, we aimed to build an expressive stop-motion using the method of problem resolution. In this stop-motion lines and stains are used by superposition and retraction of the mitigating means. Students may also amplify their capacity of represent the expressive force of emotions by allying new technologies with plastic approaches. This action may also contribute to an awareness of the aesthetic values. Results will be presented and discussed with the presentation of the present communication.

Keywords: drawing, stop-motion, emotion, creativity, plastic expression.

Proyecto “El otro yo en stop motion”: conjugar plasticidad y movimiento

Resumen

El Diseño entendido no sólo en el plano de las especificaciones procesuales y conceptuales, pero como vehículo formador del pensamiento visual y crítico, contribuye para la comprensión de métodos y técnicas específicas en distintas formaciones, particularmente en lo que respecta al Diseño de Equipos. Utilizando técnicas variadas y opciones creativas, el alumno puede comprender y practicar el Diseño, alcanzando los objetivos que nos propusimos en el inicio de la implementación de este proyecto. Para eso hemos intentado elaborar un *stop motion* expresivo al colocar al alumno en contacto con su poder creativo, en el cual línea y mancha son dirigidas por las sobreposiciones y retracciones de los medios atenuantes. Puede aún el alumno ampliar su capacidad de representar la fuerza expresiva de sus emociones mezclando tecnología con abordajes de carácter plástico. Esta acción puede también ayudar en la sensibilización para los valores estéticos. Los resultados serán presentados y discutidos en la presentación de esta comunicación.

Palabras clave: diseño, stop-motion, emoción, creatividad, expresión plástica.

Introducción

En una sociedad más y más volcada para la utilización de las nuevas tecnologías, hemos visto en muchas de nuestras clases que los alumnos, mientras manipulan materiales plásticos, abandonan lo que están haciendo para mirar a sus aparatos móviles. Este gesto inofensivo, por su repetición, causa una quiebra en el proceso creativo, lo que invalida el comprometimiento estético de los alumnos para con su práctica.

Es fundamental que la enseñanza de las artes no se aparte de una realidad que está en mudanza permanentemente. Sin embargo, para colmatar cualquier distanciaci3n, «el dise1o ha desaparecido del papel, tiendo como sustituto la pantalla» (Queiroz, 2016, citado por Duarte, 2019, p. 18). Resulta as3 dif3cil una aproximaci3n a la expresividad, «elemento esencial de nuestra experiencia con el arte» (Carij3, Kastrup, 2014, pp. 235-236).

En este sentido surgi3 el proyecto “El otro yo en stop motion”, con el cual intentamos aliar el uso de la tecnolog3a m3vil con la plasticidad de materiales, como la tinta acr3lica y la tinta china, de modo a que se creara un video corto, con car3cter expresivo, donde las emociones fueran trabajadas *frame a frame*.

Metodolog3a

El proyecto “El otro yo en stop motion” ha tenido como base metodol3gica el m3todo de resoluci3n de problemas. Este m3todo facilitador del desenvolvimiento creativo (Ulger, 2018) se desarrolla por seis etapas: la situaci3n, el enunciado, la investigaci3n, el proyecto, la realizaci3n y la evaluaci3n. Este proceso ha permitido que los alumnos mantuvieran en perspectiva cada una de las fases de sus proyectos de forma clara y reflejada.

La situaci3n inicial del proyecto consisti3 en la necesidad de crear un *stop motion* empezando con un autorretrato, mediante el dise1o y la pintura en alto contraste. El autorretratado deber3a metamorfosearse en un otro ser o situaci3n, movido por sentimientos inexplorados.

En esta secuencia surge la etapa del enunciado: c3mo hacer un *stop motion* donde los sentimientos sean explorados. Describiendo el problema de forma objetiva los alumnos piensan en las hip3tesis para solucionarlo. De este modo se pasa a la investigaci3n: la pesquisa, aunque orientada por el profesor, es hecha de forma aut3noma, buscando la exploraci3n de ideas y su registro, para obtener la mejor respuesta posible.

As3, los alumnos avanzan para el proyecto, al desenvolver la respuesta que escogieron en la fase precedente. En este caso se hizo un *storyboard*, en el cual ideas variadas pudieron ser combinadas. Con el *storyboard* delineado, los alumnos ya pueden pasar a la ejecuci3n del proyecto, que una vez terminado permite pasar a la fase de la evaluaci3n, en la que se percibe si el trabajo fue debidamente ejecutado.

Desarrollo

El *stop motion* es una t3cnica cinematogr3fica que consiste en el registro fotogr3fico de im3genes que, con peque1as alteraciones de unas para otras, permite crear una sensaci3n de movimiento al ser visualizadas r3pidamente de forma secuencial, como refieren Santos & Kondo (2019): “la alteraci3n de los objetos en cada cuadro caracteriza el movimiento que origina la animaci3n” (p. 1045).

Ya como objeto visual, una animación elaborada con esta técnica “incorpora ideas y saberes, exige el rigor y la excelencia, evoca al estético, desarrollando la percepción y el pensamiento complejo” (Canto, 2013, p. 141). La multiplicidad de dominios, de los que dependen la elaboración de un stop motion, es lo que le confiere un carácter didáctico (Mendaro, 2021), fundamental para este proyecto.

Se hace una introducción al stop motion para percibir qué ya ha sido hecho y cómo puede ser hecho. De este modo quedan los alumnos habilitados a tener en perspectiva el abordaje técnico que deben adoptar. En este seguimiento, partiendo de un autorretrato, cada alumno debe elaborar un mapa gráfico, que consiste en la «representación visual de las escenas que componen una película, promoviendo un pensamiento libre y la objetivación de aspectos creativos» (Teixeira *et al.*, p. 620). La elaboración de una narrativa visual permite marcar los puntos-llave de la historia que se desea representar - así se orienta de forma más clara el trabajo, y con esto puede el alumno desenvolver más aún su historia posteriormente en torno a esos puntos-llave. Con el mapa delineado, los alumnos buscan la aplicación que más les favorece.

En este seguimiento todos optaron por la aplicación “Stop Motion Studio”, en versión de acceso gratuito. En seguida avanzaron para la fase de la realización del proyecto: cada frame, compuesto por un diseño, sería siempre ejecutado en el mismo soporte, o sea, en una hoja A3 de 300 gr/m². En ella, empezando con la pintura en tinta china del autorretrato, el alumno poco a poco va construyendo cada frame borrando con acrílico blanco y trazando de nuevo con tinta china, de modo a crear el movimiento deseado.

En este proceso de crear y borrar lo que se ha creado para crear de nuevo el alumno queda envuelto en un proceso secuencial, en el que la plasticidad de los medios atenuantes permitirá la expresividad del discurso visual. Según Prazeres (2021), se entiende que «plástico es una cualidad de algo que existe para ser modelado, con vista a la ficción, a un fingimiento, que intenta cambiar algo en otra cosa, sustituyéndolo» (p. 24). En este sentido, el alumno, partiendo de su yo exterior, fue transmutándolo en un yo interior por medio de la plasticidad inherente al proceso abordado en este proyecto.

Conclusiones

En este caso, con el stop motion no se buscó simplemente elaborar una animación, pero llevar a los alumnos a un ejercicio de elevada expresividad y de calidad estética. En él, la plasticidad y la creatividad permitieron la creación de un trabajo construido por el alumno que pasó por varios procesos y dominios.

Agradecimientos

Quisiéramos agradecer a la clase de Diseño de Equipos (2021-2022) del Instituto Politécnico de Guarda: su plena dedicación nos ha permitido desenvolver este proyecto, del cual hemos obtenido buenos resultados.

Referencias

- Canto, A. (2013). Do texto ao stop-motion. *Revista Matéria-Prima, Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário*, 1(2), 137-141.
- Carijó, M., Kastrup, V. (2014). Expressividade como qualidade dinâmica: uma discussão sobre percepção na arte, *Revista Polis e Psique*, 4(3), 234-255.
- Duarte, M. (2019). *Um estudo sobre os usos criativos do smartphone e da Internet na disciplina de História da Cultura e das Artes*. [Master's thesis, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa]. RCIPL. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.21/11035>
- Mendaro, M. (2021). *El Stop Motion como recurso educativo*. [Master's thesis, Universidade de Jaén]. CREA. Recuperado de: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>
- Prazeres, S. (2021). *Do Desenho linear à Expressão e Educação Plástica: Diegese do seu percurso no Ensino Primário Português (1835-1990)*. [Doctoral dissertation. Universidade da Beira Interior]. uBiliorum. Recuperado de: <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/12036>
- Santos, S. K., Kondo, C. (2019). Stop motion como estratégia de ensino e aprendizagem para crianças, jovens e adultos. In: *Workshop de Informática na Escola*, 25, p. 1044-1048. DOI: <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2019.1044>
- Teixeira, P. M., Gomes, R., Ferreira, A., Teixeira, J. P., Tavares, P. (2016, June). *O Storyboard: Ensaio de um Narrativa Planificada*. * [Paper presentation] *Internacional Conference on Illustration & Animation*, 4, pp. 619-627.
- Ulger, K. (2018). The Effect of Problem-Based Learning on the Creative Thinking and Critical Thinking Disposition of Students in Visual Arts Education. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 12(1). DOI: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1649>

Musical Transcription in History and its Didactic Use: A Case Study for Clarinet from Arcangelo Corelli's Sonata Op. 5 no. VIII

David Arenas Ruiz

Universidad Politécnica de Madrid

Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, España

Abstract

The use of transcription has been recurrent in the history of Western music since ancient times. Composers have reworked their own materials for practical needs and also those of other authors, substantially modifying the content of the pieces. The adaptations have had different uses depending on the epoch and have reached an enormous complexity. In today's curricula for professional musical studies, emphasis is placed on the practice of a repertoire in different styles. The transcription, in this case, has a didactic and artistic purpose, in order to provide materials from all periods to the various instruments. These adaptations must take into consideration the target instrument, in order to be able to offer an adequate solution to its specific morphological characteristics. This process is presented with a concrete example of a baroque sonata by Corelli for soprano clarinet in Bb. Methodologically, priority is given to aspects of strengthening the technique of the Bb clarinet, such as the use of a suitable tessitura and tonality, the use of different articulations and nuances, sound conduction and breathing.

Keywords: Transcription, clarinet, instrumental, Arcangelo Corelli.

La transcripción musical en la historia y su empleo didáctico: Un caso de estudio para clarinete de la Sonata Op. 5 nº VIII de Arcangelo Corelli

Resumen

El empleo de la transcripción ha sido recurrente en la historia de la música occidental desde tiempos pretéritos. Los compositores han reelaborado sus propios materiales por necesidades prácticas y también los de otros autores modificando sustancialmente el contenido de las obras. Las adaptaciones han tenido diferentes usos dependiendo de las épocas y han alcanzado una enorme complejidad. En los planes actuales de estudios musicales profesionales, se pone especial énfasis en la práctica de un repertorio en los diferentes estilos. La transcripción, en este caso, tiene una finalidad didáctica y artística, para proveer de materiales de todas las épocas a los diversos instrumentos. Estas adaptaciones deben tener en consideración el instrumento destinatario, para poder ofrecer una solución adecuada a sus características morfológicas específicas. Se expone este proceso con un ejemplo concreto de una sonata barroca de Corelli para clarinete soprano en sib. Metodológicamente se priorizan los aspectos para el afianzamiento de la técnica del clarinete sib, como el empleo de una tesitura y tonalidad adecuadas, el uso de diferentes articulaciones y matices, la conducción de sonido y la respiración.

Palabras clave: Transcripción, clarinete, didáctica instrumental, Arcangelo Corelli.

Introducción

La formación instrumental en los planes de estudios actuales requiere un profundo conocimiento de los diferentes estilos a lo largo de la historia. Un intérprete debe reconocer las características que definen cada época y saber aplicarlas en la interpretación. Así, entre las competencias definidas para las enseñanzas musicales se demanda interpretar un repertorio significativo de diversidad estilística y reconocer las características del mismo (Real Decreto, 631/2010).

Si bien hay instrumentos que por su origen y difusión están presentes en la historia de la música occidental desde tiempos tempranos (como los instrumentos de cuerda o el órgano), los hay que surgen o evolucionan a partir de otros en épocas más recientes; un notorio ejemplo es el saxofón, cuyo repertorio inicial es de mediados del siglo XIX, y que nace de la experimentación que hizo Aldoph Sax sobre el clarinete bajo y otros instrumentos de metal (Liley, 1998). También los hay distintivos de un época concreta, como la viola de gamba que vivió su mayor esplendor en el Renacimiento y Barroco y que no reaparecen hasta el interés por las músicas pretéritas en el siglo XX.

Es, por tanto, necesario establecer nuevas fórmulas para proporcionar a todos los instrumentistas un repertorio adaptado a sus posibilidades que abarque todos los estilos, y donde se pueda dotar de obras adecuadas, transcritas a los instrumentos que las requieran. Las transcripciones se convierten, de esta forma, en un material didáctico de primer orden para la formación de los instrumentistas actuales. Sin embargo, independientemente de su utilidad moderna, las técnicas de arreglo o reutilización de materiales musicales han sido habituales desde los inicios de la música instrumental.

Antecedentes

Durante la Baja Edad Media y el Renacimiento era una práctica habitual adaptar las piezas originarias para voces a uno o más instrumentos, a menudo el laúd o un grupo de violas (Ammer, 2004). Los primeros conjuntos instrumentales del Renacimiento denominados *consorts*, estaban constituidos por una misma familia instrumental de diferentes tamaños que imitaban los registros de las voces humanas. De hecho, encontramos la designación 'apto para voces o violas' al comienzo de varias colecciones como el *3er Libro de los Madrigales* de Monteverdi publicado en 1592 (Regan, 2012), lo que demuestra una gran flexibilidad en el uso de las obras.

En el Barroco pleno era una práctica universal la adaptación, la transcripción, el préstamo y la parodia de los materiales propios y los de otros compositores, como las que elaboró Bach de los conciertos de Antonio Vivaldi, originales para violín y adaptados para el órgano (Breig, 2000). Durante el Clasicismo pleno empezaron a proliferar en Centroeuropa las agrupaciones de viento denominadas *Harmoniemusik*, que interpretaban serenatas y divertimentos originales para el entretenimiento social, pero a la vez arreglos de óperas, sinfonías o ballets. El propio Mozart le dirige una carta a su padre, donde obligado por la necesidad de un estreno, le expone lo complicado que es adaptar su ópera *El rapto en el serrallo* para un conjunto de vientos (Pajot, 2007).

El arte de la transcripción es particularmente notable a partir de la segunda mitad del siglo XIX, cuando el virtuosismo pianístico está en auge, y numerosos compositores adaptan para el piano obras de una gran envergadura, como los fragmentos de óperas de Richard Wagner por Franz Liszt. El piano mantuvo un puesto central tanto en el ambiente doméstico como en el escenario de concierto, realizándose arreglos para piano a cuatro manos de casi toda la música orquestal (Lawson, 2006). En el siglo XX las bandas de música han sido verdaderos transmisores culturales ofreciendo todo tipo de arreglos de oberturas, óperas, sinfonías o zarzuelas (Pascual, 2000). En la actualidad el repertorio del pop y del rock versionan continuamente temas populares de gran audiencia, incluso de melodías provenientes de la música clásica. Se puede confirmar que el arte de la transcripción sigue evolucionando, en un mundo actual donde la globalización y el acceso inmediato de la música son generalizados, promoviéndose los mestizajes entre todos los géneros.

Un ejemplo práctico de transcripción para uso didáctico

La aparición del clarinete se produce a finales del siglo XVII, y si bien algunos compositores como Handel o Vivaldi ya componen ocasionalmente para él (Rice, 2020), no es hasta el Clasicismo hasta que se reconoce como instrumento habitual de la orquesta. Los instrumentistas de clarinete perderían en su formación el conocimiento de las peculiaridades, formas y estética de la época barroca, por lo que es necesario dotarles de herramientas para su aprendizaje. Asimismo, autores como Bach, cuya producción tiene reconocidos valores pedagógicos en la enseñanza musical (como la graduación de la dificultad y la variedad de elementos contrapuntístico), se perderían al dejarlos fuera de la programación, lo que supone un empobrecimiento en la enseñanza del clarinete. La transcripción juega, por tanto, un papel fundamental como recurso para enriquecer la programación didáctica de instrumentos como éste.

Uno de los principales compositores barrocos que ayudó en el desarrollo de la música instrumental fue Arcangelo Corelli (1653-1713). Sus sonatas a trío y solo fueron el modelo seguido por los compositores siguientes y las técnicas motivicas y los principios de su arquitectura tonal fueron ampliados por Vivaldi, Handel o Bach (Grout y Palisca, 2088). Si nos fijamos en su serie de *Seis Sonatas Op.5* originales para violín y bajo continuo, descubriremos que la número VIII es ideal para la interpretación en el clarinete soprano en sib, porque se adapta perfectamente a la morfología de éste. Entre las bondades didácticas que contienen destacan la variedad en el uso de las danzas barrocas, la diversidad de ritmos o los cambios de registro, lo que propicia su transcripción con fines educativos. Actualmente no existe una edición de esta obra para el clarinete.

Metodológicamente se resaltan a continuación las características que hacen más propicias esta transcripción. Se requiere del conocimiento de la morfología propia del instrumento destinatario para poder hacer una adaptación correcta. Los parámetros que nos van guiar son esenciales para los intérpretes más noveles. En primer lugar nos centraremos en la amplitud del registro original de la sonata, que no es muy grande, quedando enmarcado dentro de un rango favorable para el clarinete. La nota más grave corresponde al sol3, y la más aguda a un mi6, (utilizamos el índice acústico internacional). Esta tesitura queda encuadrada dentro de una extensión cómoda para el clarinete (figura 1).



Figura 1. Rango utilizado por Corelli en su Sonata nº 8 y la comparación con la tesitura del clarinete.

Recordamos que el clarinete es un instrumento transpositor en sib, que produce los sonidos reales una segunda mayor por debajo de las notas que lee, y de aquí se deriva el segundo parámetro básico que es la tonalidad. Para hacer los mismos sonidos reales que el violín el clarinete debería leer una segunda mayor por encima del tono original de la sonata, de Mi menor a Fa# menor. Como la primera tonalidad es más cómoda en el instrumento de viento madera al contar con menos alteraciones (requiriendo utilizar menos llaves adicionales), y aunque se podría transportar perfectamente, es recomendamos en este caso no subirla un tono alto para acomodarla a la tonalidad del violín, como se expone en el ejemplo (figura 2). De esta forma se está reduciendo la carga cognitiva a los estudiantes del clarinete si la leen en el tono original, aunque la tonalidad real producida sea un tono más bajo.

Preludio (Largo) **Preludio (Largo)**

Versión original para violín Versión transportada para clarinete sib

Figura 2. Inicio del Preludio de la Sonata VIII de Corelli en su versión original para violín y su correspondencia tonal para clarinete sib.

Otro elemento fundamental para el desarrollo de la técnica son los cambios de registro. Cuanto mayor es el *portamento*, más cuidado debe ponerse en la flexibilidad de la embocadura, porque la presión del labio requerida sobre la caña del clarinete es mayor en el registro agudo que en el grave para poder sostener la emisión adecuada del sonido. Por lo general, los alumnos tienden a contraer los labios en el registro agudo (Garcés, 1991), por lo que el empleo de cambios de registro ayuda al ajuste y corrección de la embocadura. En el segundo movimiento de la sonata, *Allemanda*, la intervállica producida es muy cambiante (figura 3), creándose grandes saltos y cambios de registro que obligan al estudiante a colocar la presión requerida en el labio inferior, que es el que contacta con la caña, elemento fundamental de la vibración en los instrumentos de lengüeta.

Allemanda (Allegro)



Figura 4. Uso de articulaciones en la Allemanda, con indicaciones de matices y respiraciones.

Conclusiones

Las transcripciones se han empleado en todas las épocas de la música occidental hasta nuestros días, como recurso habitual muy flexible para reutilizar materiales de los propios compositores o para parafrasear a otros autores en todos los géneros vocales e instrumentales. En la actualidad son de extraordinaria utilidad para suministrar de recursos didácticos a los instrumentistas en todos los estilos y épocas. Pero es necesaria una adaptación de tales obras para que se adecúen a las características propias de cada instrumento, y al nivel del intérprete.

Se puede ejemplificar esta metodología al transcribir la Sonata Op. 5 nº VIII de Arcangelo Corelli originaria para violín, aplicando los elementos esenciales que requiere la práctica de la técnica del clarinete sib, permitiendo el aprendizaje de diferentes aspectos en la interpretación, de gran utilidad para el estudiante.

Referencias

- Ammer, C. (2004). *The Facts On File Dictionary of Music, Fourth Edition*. Nueva York: Facts On File, Inc.
- Breig, W. (2000). La composición como arreglo y adaptación. En *Vida y obra de J. S. Bach*, Butt, J. (ed.), 175-190. Tres Cantos: Ediciones Akal.
- Burkholder, J. P., Grout, D. J., Palisca, C. V. (2019). *Historia de la música occidental: Séptima edición*. Madrid: Alianza Editorial.
- Garcés, A. (1991). *Primer libro del clarinetista*. Madrid: Mundimúsica.
- Gil, F. J. (1991). *El clarinete: técnica e interpretación*. Granada, Ediciones Anel.
- Lawson, C. (2006). La interpretación a través de la historia. En J. Rink (ed.), *La interpretación musical*, (pp.19-34). Madrid: Alianza Editorial.
- Liley, T. (1998). Invention and development. En R. Ingham (ed.), *The Cambridge companion to the saxophone*, (pp.1-19). Cambridge University Press.
- Pajot, D. (2007). K384 "Entführung" Wind Arrangement Attributed to Mozart. *Mozartforum.com* Recuperado de: https://web.archive.org/web/20070926231315/http://www.mozartforum.com/Lore/article.php?id=173&pt_sid=ce6c77b8ba85674d54766e-49f67ed3e9
- Pascual, J. R. (2000). Las bandas de música: de la tradición a lo contemporáneo. *Eufonía*, 18, 21-29.
- 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. (2020). *The Baroque Clarinet and Chalumeau*. Oxford University Press.

Flamenco singing on the flute: comparative analysis of the vocal techniques of flamenco singing and the extended techniques of the flute in the flamenco genre

María José Martínez González

Universidad de Castilla-La Mancha, España

María del Valle de Moya Martínez

Universida de Castilla-La Mancha, España

Abstract

Flamenco singing has its own peculiarities of style. At first sight in its sound aesthetics, we highlight the microtonality, the plaintive voice and the melodic difficulty produced by the flamenco harmony derived from the Phrygian mode. These are just some of the relevant characteristics that concern us. The intention of this work is to adapt this language to the transverse flute. However, this is not an easy task. First of all, there is the problem of transcription. Flamenco has traditionally been spread through oral transmission. This makes the task of the transverse flute difficult, as wind players work from the beginning of their musical studies with a physical medium. In order to translate this language to the flute, we will carry out a comparative analysis between flamenco singing and the performance of the flute, with the aim of transferring the style as accurately as possible. In this way, we must explore the extended techniques resulting from the organological development of the instrument and transcribe the flamenco language to facilitate the work of the instrumentalist.

Keywords: flamenco flute, flamenco singing, extended techniques, vocal technique, sound aesthetics.

El cante flamenco en la flauta: análisis comparativo de las técnicas vocales del cante y las técnicas extendidas de la flauta en el género flamenco

Resumen

El cante flamenco comprende peculiaridades propias del estilo. A simple vista en su estética sonora, destacamos la microtonalidad, el quejío de la voz y la dificultad melódica producida por la armonía flamenca derivada del modo frigio. Estas son solo algunas de las características relevantes que nos ocupan. La intención de este trabajo es adaptar este lenguaje a la flauta travesera. Sin embargo, no es una tarea fácil. Nos encontramos en primer lugar, ante el problema de la transcripción. El flamenco, tradicionalmente, se ha difundido a través de la transmisión oral. Esto dificulta la tarea de la flauta travesera, pues los instrumentistas de viento trabajan desde el comienzo de los estudios musicales, con soporte físico. Para traducir este lenguaje a la flauta travesera, realizaremos un análisis comparativo entre el cante flamenco y la interpretación de la flauta travesera, con la finalidad de trasladar el estilo con la mayor exactitud posible. De esta manera, debemos explorar las técnicas extendidas resultantes del desarrollo organológico del instrumento y transcribir el lenguaje flamenco para facilitar el trabajo al instrumentista.

Palabras clave: flauta flamenca, cante flamenco, técnicas extendidas, técnica vocal, estética sonora.

Introducción

La flauta travesera ha irrumpido en el flamenco de manera habitual desde finales del siglo XX hasta la actualidad. Diversos músicos como Jorge Pardo o Juan Parrilla han acotado un nuevo lenguaje flamenco para los instrumentos melódicos, con la finalidad de adaptar el cante y facilitar a otros instrumentistas la posibilidad de interpretar y disfrutar este estilo.

A pesar de este trabajo, para muchos instrumentistas y, concretamente flautistas, es complicado descifrar este sonido. Habitualmente disponemos de diversas grabaciones audiovisuales con las que trabajar, sin embargo, la educación musical española no concibe otra manera de aprender más allá de la partitura.

Además, el ideario y la estética del cante flamenco van más allá del eje musical tradicional: ritmo, armonía y melodía formal. De acuerdo con sus orígenes en la etnomusicología y su novedad (pues es un género no nacido formalmente hasta el siglo XVIII), contempla peculiaridades sonoras difíciles de traducir.

Para extraer estas cualidades estéticas, es necesario realizar un análisis de la discografía flamenca, escudriñando el cante flamenco. Actualmente disponemos también de distintos métodos de enseñanza del cante flamenco y algunos de improvisación del flamenco para la flauta travesera. Estos métodos son necesarios en el análisis comparativo. Como último paso de esta comparativa, debemos extraer las técnicas extendidas de la flauta travesera, descendentes directas de la evolución organológica del instrumento.

Así, combinaremos la tradición oral, la transcripción y la técnica académica de la flauta, con el fin de extraer un lenguaje fiel al género.

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es:

- Trasladar con fidelidad los parámetros del cante flamenco a la flauta travesera, siendo estos el ritmo, la armonía, la melodía y la estética.

Para conseguir este objetivo principal, nos encontramos con algunos objetivos secundarios.

- Analizar el cante flamenco a través de grabaciones audiovisuales del cante flamenco y el toque de la flauta travesera.
- Extraer técnicas vocales y elementos estéticos de los métodos de enseñanza del cante flamenco, bien sean métodos vocales o de interpretación del género para instrumentos melódicos.
- Traducir los componentes extraídos al lenguaje de la flauta travesera, a través de las técnicas habituales del instrumento.

Una vez aclarados estos objetivos, pasemos a la metodología seguida para realizar este trabajo.

Metodología

El desarrollo de este trabajo comienza por analizar dos grabaciones audiovisuales. En este caso, analizaremos el tema *La leyenda del tiempo*, de Camarón de la Isla. Para obtener el mayor número de elementos estéticos, tendremos en cuenta la versión original y la versión interpretada por Jorge Pardo a la flauta.

Dado que este tema ya ha sido transcrito por Simón Fernández, utilizaremos su transcripción como guía para la interpretación.

Continuaremos adaptando al lenguaje flamenco la información obtenida del análisis y, completando la partitura con las técnicas extendidas, los matices y la estética resultantes de la escucha activa. Llegados a este punto, debemos consultar los métodos de enseñanza del canto flamenco para ser fieles a las técnicas vocales. En este caso, tendremos muy en cuenta los métodos de las cantaoras Alba Guerrero y Rocío Márquez Limón.

Para terminar, extraeremos una partitura que combine todos elementos y clarifique el lenguaje flamenco.

Desarrollo

El desarrollo de este trabajo conlleva el empleo de diferentes herramientas. En primer lugar, los archivos audiovisuales que analizaremos. Las versiones del tema *La leyenda del tiempo*, pueden encontrarse en youtube o en plataformas de música digital. Para extraer los parámetros musicales de manera acertada, emplearemos algún software de análisis musical y transcripción como *Sonic Visualizer*. A través de esta aplicación desintegraremos la música hasta acceder a la onda sonora del archivo. Así, podremos comprobar como el canto se divide en melismas microtonales.

Para transcribir el resultado de todo este compendio, emplearemos programas de notación musical, como *Sibelius* o *MuseScore*. Es necesario conocer en profundidad estos programas, pues el lenguaje que emplearemos no será habitual. Debemos escribir empleando notación contemporánea, dado que las técnicas extendidas y la música microtonal, no se puede plasmar con el lenguaje musical habitual.

Falseta de soleá

En tono de taranta

Figura 1. Ejemplo de la academización del flamenco a la flauta travesera a través del uso de partitura, técnicas extendidas y estética sonora del canto flamenco. Falseta de composición propia

Conclusiones

Pese a los esfuerzos por academizar el lenguaje del cante flamenco, todavía queda un largo trabajo por delante. Es evidente la necesidad de transcribir con exactitud el cante y de constituir un corpus de partituras y métodos de enseñanza que faciliten la difusión y enseñanza del género flamenco, dada la importancia cultural del mismo.

Como conclusión a este trabajo, hemos de distinguir varias ideas. En primer lugar, es importante aclarar que, para el conocimiento total de las técnicas extendidas de la flauta travesera y sus posibilidades tímbricas, es necesario partir de una formación musical amplia. Es difícil abordar estilos tan dispares como el flamenco desde una perspectiva musical alejada de lo académico.

En segundo lugar, debemos ampliar este trabajo a través del análisis de temas más ortodoxos. *La leyenda del tiempo* no constituye una fuente de información completa del género flamenco, pues parte de la visión de la hibridación transcultural. La ampliación de este análisis audiovisual debe pasar por palos o estilos flamencos más tradicionales, como la seguiriya, la soleá o la toná. Sin embargo, es un buen punto de partida dada su facilidad melódica. Así, ampliaremos el espectro de músicos que puedan interpretar esta contribución.

Para terminar, es importante delimitar los resultados de esta propuesta a la flauta travesera. Sin embargo, este método de acción es ampliable al resto de instrumentos melódicos, tales como el saxofón o el violín.

Referencias

- Aebersold, J. (1994). *Cómo improvisar y tocar jazz*. Aebersold.
- De Manuel, O. (2012). *Estudios flamencos para instrumentos melódicos*. Piles Editorial de Música S.A.
- Fernández, S. (2017). *Camarón de la Isla, transcripciones flamencas para instrumentos melódicos*.
- Garzón, M., Muñoz, J. (2018). La resonancia del cante flamenco: un estudio acústico y comparativo con el canto clásico. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 38(4), 168-173. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rfa.2018.06.005>
- Gómez, E., Guerrero, A., Rodríguez, S. (2018, junio 7 y 8). *Cante Flamenco Tech: aprendizaje del cante con la ayuda de la tecnología*. [Presentación de comunicación]. V Congreso Interdisciplinar Investigación y Flamenco (INFLA). Recuperado de: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/35954>
- Jiménez, T. (2017). *El lenguaje de Jorge Pardo: Metodología y análisis (1975-1997)*. [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla].
- Márquez Limón, R. (2017). *La técnica vocal en el flamenco: fisionomía y tipologías*. [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/63972>
- Parrilla, J. (2009). *Método flamenco para instrumentos melódicos*. RGB Arte Visual.

DALL-E 2 and the use of text-to-image Artificial Intelligence (AI), a new tool to be implemented in Schools of Arts and Design EASD in the Valencian Community: a practical application in the classroom

Francisco Javier Jiménez Sánchez

*EASD Escuela de Arte y Superior de Diseño de Alcoi, Spain. Profesor de dibujo Artístico y Color
GREAT Research Group (grup d'Ensenyament, Aprenentatge i Tecnologia),
Universitat Jaume I de Castelló, Spain. Doctorando desde 2023*

Abstract

Artificial Intelligence (AI) is a disruptive technology, not exempt from controversy, that is proving useful in various areas including art and design. One of the most interesting applications is DALL-E 2, an AI language model that can generate images from textual descriptions. It has been developed since January 2021 by OpenAI, which is dedicated “to promoting responsible and ethical artificial intelligence research and working to ensure that advances in this technology are used in a responsible manner and benefit all of humanity,” as stated on its website. DALL-E 2 has led to the creation of unique and original works of art. While this claim is debatable, what interests us about this technology is its use as a generator of ideas; as a starting point for creating illustrations and designs, as a technology that can help us in the ideation stage of projects in the Schools of Art and Design (EASD). In short, to create, apply, and adjust pedagogical practices in the Schools of Art and Design (EASD).

Keywords: DALL-E 2, artificial Intelligence, text-to-image, curricular integration, Escuelas de Arte y Superior de Diseño EASD.

DALL-E 2 y el uso de la Inteligencia Artificial (AI) text-to-image, una nueva herramienta a implantar en Escuelas de Arte y Superior de Diseño EASD en la Comunidad Valenciana: una aplicación práctica en el aula

Resumen

La Inteligencia Artificial (AI) es una tecnología disruptiva, no exenta de polémica, que se está demostrando útil en diversas áreas, incluyendo el arte y el diseño. Una de las aplicaciones más interesantes es DALL-E 2, un modelo de lenguaje de AI que puede generar imágenes a partir de descripciones textuales. Está siendo desarrollada desde enero de 2021 por OpenAI, que se dedica “a promover una investigación en inteligencia artificial responsable y ética, y trabaja para asegurar que los avances en esta tecnología se utilicen de manera responsable y beneficien a toda la humanidad”, según expone en su web. DALL-E 2 ha dado lugar a la creación de obras de arte únicas y originales. Si bien esta afirmación es cuestionable, lo que nos interesa de esta tecnología es su uso como generadora de ideas; como punto de partida para la creación de ilustraciones y diseños, como una tecnología que nos ayude en la etapa de ideación en proyectos, en definitiva, crear, aplicar y ajustar la práctica pedagógica en las Escuelas de Arte y Superior de Diseño EASD.

Keywords: DALL-E 2, Inteligencia artificial, Text-to-image, Integración curricular, Escuelas de Arte y Superior de Diseño EASD.

Introducción

La presente investigación práctica tiene como objetivo explorar el uso de DALL-E 2 como herramienta pedagógica en las aulas de las Escuelas de Arte y Superior de Diseño de la Comunidad Valenciana. En particular, se analizarán los aspectos que deben ser considerados para la implantación de esta tecnología en el aula, incluyendo las posibilidades creativas que ofrece, las limitaciones técnicas, la formación necesaria para su uso, la integración curricular y las implicaciones éticas.

La elección de DALL-E 2 (y no Lexica o Midjourney, entre otras) se debe que funciona con 50 créditos gratuitos, renovables a 15 cada mes. Además, se pueden comprar créditos de manera directa, por lo que carece de suscripción y la hace más económica. Por otra parte, el desarrollo actual de DALL-E de Open AI junto con Microsoft, hace de esta herramienta la AI text-to-image (introducción de texto en lenguaje natural para generar una imagen) más prometedora y con más potencialidad, crecimiento y desarrollo tecnológico.

En este sentido, es necesario introducir al alumnado a esta tecnología que en futuro cercano constituirá una nueva forma de crear, con la consiguiente creación de un nuevo profesional adscrito: la del prompt engineer. La ingeniería de prompts es un concepto en inteligencia artificial, en particular en el procesamiento del lenguaje natural (NLP). Esta interacción usando lenguaje “humano” ha revolucionado la manera de relacionarnos con la tecnología, produciendo una disrupción tecnológica profunda, y como tal, incierta. Por ejemplo, con ChatGPT podemos incorporar la descripción de la tarea (prompt) como una pregunta, en lugar una descripción implícita. La diferencia principal de esta AI en la respuesta intuitiva con lenguaje natural.

Con DALL-E2, podemos describir fondo/figura, ubicación de elemento o composición, estilos, técnica, colores, etc. La eficacia y la calidad del resultado dependerá indefectiblemente de la calidad y precisión del prompt, de una descripción acorde a la imagen buscada, eliminando la información inútil y accesorio. Una práctica con diseño de prompts se debe analizar las imágenes generadas, identificando los patrones del diseño; experimentar con la AI de modo iterativo, esto es, diseñar y repetir diferentes prompts para así determinar cuáles son los más válidos y efectivos. Finalmente, analizar los prompts para introducir mejoras y ajustes para optimizar resultados.

Por todo esto, buscamos enseñar a diseñar, plantear, componer y sintetizar los prompts, e incorporar esta nueva competencia en el aprendizaje de alumnado.

Metodología

¿Cómo podemos desarrollar una práctica educativa con DALL-E 2, que capacite al alumnado a un uso óptimo de esta AI, como herramienta generadora de bocetos e ideas previas a un proyecto de ilustración aplicada? ¿Cuál sería el diseño de una propuesta de implementación de la AI en el aula? ¿Cómo podemos dar a conocer una herramienta de generación artificial de ilustraciones tan polémica, y que genera tantas reticencias a un alumnado de ilustración?

Con esta práctica introductoria, proponemos contribuir al desarrollo de una metodología innovadora en la enseñanza del arte y el diseño, utilizando la AI y DALL-E 2 como herramientas para fomentar la creatividad y la experimentación, para aplicarlo como germen en proyectos en el aula. El avance e implantación de estas tecnologías ha abierto un debate muy interesante a nivel estético, conceptual, creativo, ético y filosófico, y ha dado comienzo a un proceso indeterminado en la aplicación a las enseñanzas artísticas académicas.

Unidad didáctica 4. Ejercicio 3. AI como recurso para proyectos de ilustración

La siguiente propuesta es el tercer ejercicio de la cuarta unidad didáctica, que hemos aplicado en la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Alcoi, en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Ilustración, en la asignatura de Técnicas de Expresión Gráfica. La asignatura es anual, con 125 horas lectivas y 7 créditos ECTS, e impartida por el profesor de Dibujo Artístico y Color Francisco Javier Jiménez Sánchez.

Según la *Programación didáctica de la asignatura*, los contenidos a tratar en la Unidad Didáctica 4 son: Técnicas y procedimientos contemporáneos. Otros materiales, soportes y técnicas. Collage/ decollage y técnicas digitales. Esta UD4 se imparte desde enero hasta marzo de 2023.

El ejercicio 3 de la Unidad 4 estuvo dividido en tres sesiones, con un total de ocho horas, y fueron realizadas entre el 2 y el 9 de marzo de 2023. Este ejercicio lo trabajamos como último proyecto de la asignatura, ya que el entorno del aula era propicio para implementarlo dentro de una confianza y conocimiento recíproco entre el alumnado y el profesor, ya que de otro modo hubiese sido muy difícil desarrollar la práctica. Del mismo modo, al ser una tecnología tan nueva, en las fechas del mes de marzo, ya podíamos acceder al modelo con un acercamiento más abierto.

Introducción teórica al ejercicio 3 UD4

DALL-E es un modelo de inteligencia artificial que se ejecuta en servidores de OpenAI, lo que significa que se necesita una conexión a Internet para utilizarlo. El usuario puede acceder a DALL-E 2 a través de una interfaz de programación de aplicaciones (API) proporcionada por OpenAI, lo que les permite enviar una descripción textual y recibir una imagen generada por la AI. Este es el enlace a la aplicación <https://openai.com/product/dall-e-2>

Aunque DALL-E 2 no está conectado directamente a Internet, es necesario que el usuario tenga una conexión a Internet para utilizar la API de OpenAI. DALL-E utiliza una gran cantidad de datos de entrenamiento (datasets) para generar imágenes, y estos datos se almacenan en servidores de OpenAI y se acceden a través de Internet.

El uso de DALL-E 2 requiere una cuenta en OpenAI para acceder a la aplicación. El registro es gratuito y sencillo: basta con un email para registrarse. Tiene un límite de usos (50 créditos), renovando 15 al mes. También cabe la opción de comprar créditos, aunque esta opción no la contemplamos.

DALL-E como herramienta en proyectos de ilustración

En primer lugar, utilizaremos DALL-E 2 como desarrollo de ideas y conceptos visuales: puede ser una herramienta muy útil para ayudar al alumnado a desarrollar ideas y conceptos visuales. Por ejemplo, el alumnado puede generar una serie de palabras clave que describan el tipo de imagen que desean crear, y luego utilizar DALL-E-2 para generar varias imágenes a partir de esas palabras clave. Tras esta práctica, podemos seleccionar las imágenes o partes de estas imágenes que mejor representen sus ideas y conceptos. Con éstas, realizaremos nuestras ilustraciones.

Otro campo de trabajo con la AI es el de la experimentación de la combinación de estilos, formas, composiciones, colores y texturas: puede ser una herramienta para explorar estas combinaciones de colores y texturas, mezcla de estilos de artistas o movimientos artísticos en un estadio inicial del proyecto de ilustración.

Una manera de utilizarlo es que el alumnado genere una imagen a partir de unas palabras clave específicas, utilizando posteriormente DALL-E 2 para crear varias versiones de esa imagen, atendiendo a diferentes combinaciones de colores y texturas, y seleccionando finalmente las versiones que mejor representen las preferencias y objetivos dados.

Tal vez, el uso más interesante de esta AI sea el de la creación de bocetos: puede ser utilizada para ayudar al alumnado a crear bocetos y diseños. Por ejemplo, el alumnado puede crear una lista de elementos que deben incluir en su diseño, y luego utilizar DALL-E 2 para crear varias versiones de ese diseño con diferentes combinaciones de elementos. Los estudiantes pueden analizar y seleccionar las versiones que mejor representen sus objetivos y preferencias, y utilizarlas como base para crear una ilustración o arte final.

Paralelamente, también podemos utilizarla como objeto de análisis y crítica por parte del alumnado. Podemos observar las limitaciones y sesgos de DALL-E 2, o que el alumnado compare sus resultados con trabajos realizados manualmente. De este modo, podemos desarrollar una comprensión de la relación entre la tecnología y el arte.

Práctica: 3 sesiones

Sesión 1 (3 horas). Jueves 2 de marzo. Debate y encuesta anónima previo uso del recurso. Este debate fue grabado en audio junto con encuesta anónima realizada para su posterior estudio. El debate ocupó hora y media de la sesión. El alumnado expresó su preocupación por la AI aplicada al campo del arte. Sus argumentos iban encaminados en una dirección concreta: la sustitución del ilustrador “humano” por una AI. Los clientes futuros “puentearán” al ilustrador. La facilidad a priori de uso de estas AI de text-to-image, como DALL-e o Midjourney, tentará al cliente a crearse él mismo sus propias ilustraciones e imágenes. Por otro lado, también concluimos que el ilustrador creará obras con un valor añadido, más genuinas, más artísticas, y que serán contratados para crear obras basadas en la personalidad y el estilo propio de cada ilustrador/a. El cliente buscará ese hecho diferencial que aporte a su diseño un valor artístico superior. Otra preocupación que compartimos fue la del robo o plagio de estilos y obras de ilustradores. En este caso, hay una valoración negativa respecto al uso ético de obras de otros artistas para la generación de obras nuevas por AI. Por último, debatimos sobre si se puede considerar arte o no lo generado por una AI.

Previo al debate, pasamos una encuesta sobre el uso de AI en el aula. Hicimos cinco preguntas a 17 encuestados, y extrajimos los siguientes datos.

1. ¿Conoces alguna Inteligencia Artificial (AI) que cree y genere imágenes o ilustraciones a partir de un texto? SÍ 65% / NO 35%
2. En caso afirmativo, cítame alguna de estas AI. CHATGPT 1/ MIDJOURNEY 3/ DALL-E 7/ NINGUNO 6
3. A día de hoy, febrero de 2023, ¿Has utilizado alguna de estas AI (text-to-image) para algún proyecto de la Escuela en ilustración? SÍ 7% / NO 93%
4. ¿Te parece interesante y útil utilizar DALL-E en la asignatura? SÍ 64% / NO 36%
5. ¿Qué crees que ocurrirá con la disrupción de estas tecnologías en el ámbito de la creación artística? Elige una o varias opciones.
 - » Me parece que substituirá al humano en el trabajo creativo a nivel profesional. 0
 - » Creo que empresas y estudios gráficos prescindirán de creadores, en detrimento a las AI. 6
 - » Creo que es una herramienta útil como punto de partida para un proyecto personal. 5
 - » Creo que es útil para desarrollar y crear ilustraciones finales hechos solo con la AI. 1
 - » Creo que es un divertimento para pasar el rato, sin ningún interés más allá. 3
 - » Creo que roba ideas de otros artistas para crear obras nuevas, y eso no estás bien. 8
 - » Desconozco su uso y no me interesa. 5

Para concluir, hicimos una introducción en el concepto de DALL-E 2 y en el funcionamiento del modelo de AI de una manera general. No nos interesa su funcionamiento interno –los algoritmos y su interrelación no son públicos–, sino el uso de los resultados de la interacción con el modelo.

- Explicamos cómo enviar una descripción de texto (prompts) a DALL-E 2 y recibir una imagen generada por el modelo.
- Presentamos el interface y su funcionamiento.
- Compartimos ejemplos de imágenes generadas por el profesor: mostramos imágenes generadas previamente, como bodegones, paisajes y figura/fondo con estilos y mezcla de éstos.
- Realizamos una demostración del proceso de envío de una descripción textual a DALL-E 2.
- Actividad: hicimos una descripción sencilla basada en palabras y conceptos escogidos por el alumnado y los enviamos. Compartimos los resultados y debatimos sobre los mismos. Analizamos la calidad de la imágenes generadas.

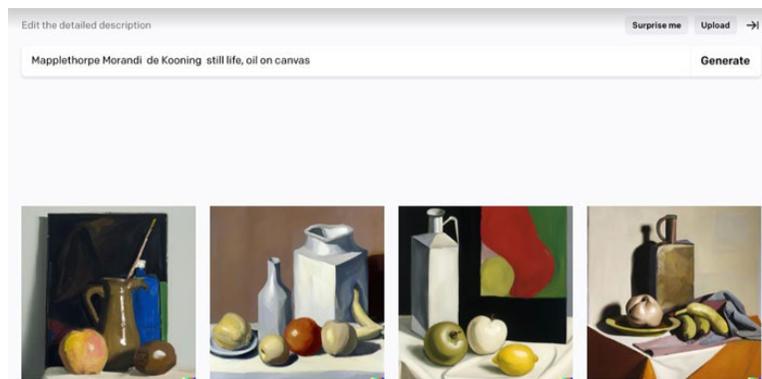


Figura 1. Ejemplo creado previamente por profesor. Prompt e imágenes

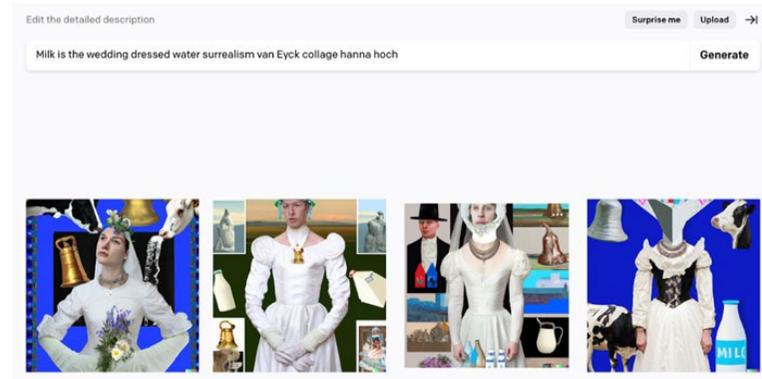


Figura 2. Ejemplo creado por dos profesores de Hª del Arte. Prompt e imágenes

Sesión 2 (2 horas). Lunes 6 de marzo. Comenzamos a explorar la funcionalidad de DALL-E 2 para generar imágenes más complejas y detalladas. Vimos una serie de ejemplos y enviamos descripciones de texto más complejas.

- Trabajamos la generación de imágenes más complejas, así como ejemplos de descripciones de texto detalladas y las imágenes generadas a partir de ésta: tuvimos en cuenta diferentes factores.
- Diferenciación fondo/figura: la AI es capaz de recoger la descripción en estos dos ámbitos.
- Composición y ubicación de elementos dentro de la ilustración.
- Estilo: tanto de autores como de tendencias artísticas, así como la mezcla de varios estilos, identificando cada unos de ellos y los patrones en la imagen creada.

- Técnica: describir la técnica de salida de la imagen.
- Iluminación y coloración predominante.
- Actividad: Enviamos una descripción más compleja a DALL-E 2, atendiendo a los cinco ítems anteriores, analizando la calidad de las imágenes generadas. También hablamos sobre el proceso de refinamiento de la descripción para obtener mejores resultados.

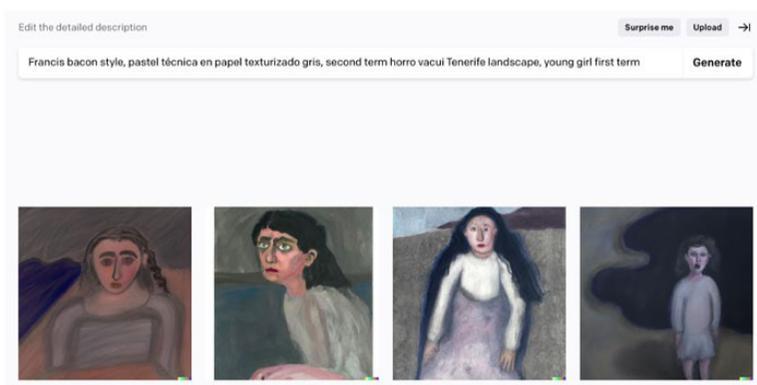


Figura 3. Descripciones complejas por alumnado. Prompt e imágenes.

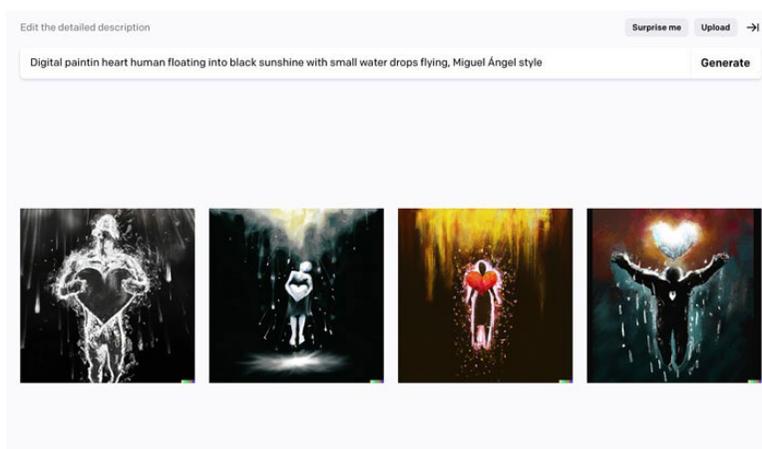


Figura 4. Descripciones complejas por alumnado. Prompt e imágenes.

Sesión 3 (3 horas). Jueves 9 de marzo. En esta sesión, utilizamos DALL-E 2 para generar imágenes que sirvan como base para nuestras propias ilustraciones. Dimos una serie de consignas, enviando descripciones de texto que reflejen nuestra interpretación de la misma.

- Explicamos cómo podemos utilizar tanto técnicas tradicionales, acuarela y gouache, como digitales, Procreate, en la creación de ilustraciones basadas en imágenes generadas por DALL-E 2. Compartimos los ejemplos de consignas creativas y las imágenes generadas por DALL-E 2.
- Actividad: planteamos una serie de conceptos y realizamos una descripción de texto que reflejase nuestra interpretación de la consigna. En esta sesión, y ya que tuvieron un examen de Historia de Arte sobre la Vanguardias y Postvanguadias, trabajamos con estos estilos.
- Utilizando la imagen generada por DALL-E como base, creamos una ilustración digital o tradicional.
- Compartimos las ilustraciones y discutimos la experiencia utilizando DALL-E como herramienta creativa.



Figura 5. Descripciones complejas por alumnado basadas en Vanguardias y Postvanguardias. Prompt e imágenes.

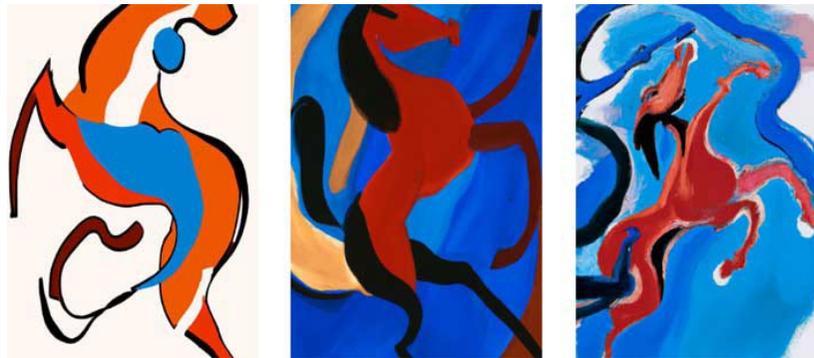


Figura 6. Ilustraciones creadas por alumnado, con referencias de DALL-E 2 Vanguardias y Postvanguardias, Instagram e imágenes por internet

Conclusión

Nos dimos cuenta de que, para que genere imágenes interesantes y útiles para nuestros proyectos, debemos argumentar sobre una base sólida de conocimiento, ya que por sí sola la AI no crea nada. Perdimos el miedo tan extendido sobre esta tecnología, y nos instamos a utilizar nuestra mejor y más poderosa herramientas: nuestra creatividad.

Intuitive Thinking in Representation of Space: Narration Through Architectural Model Making

Zeynep Sadiklar

Karadeniz Technical University, Türkiye

Bahar Küçük Karakaş

Karadeniz Technical University, Türkiye

Abstract

Intuitive thinking in the field of art and design involves producing works using one's instinct. In the educational process, intuitive thinking skills are significant for acquiring many features in relation to one's other thinking skills. The aim of this study is to share with academics and professionals from different disciplines how a project process with many difficulties can be realized with appropriate planning. The project process described in this study was carried out within the scope of the 'Model Making' course with the participation of students from the Interior Design Associate Degree Program. Due to the earthquake that occurred in southeast Turkey and affected 11 provinces, higher education was conducted remotely and online. Therefore, the project process presented various difficulties for both the students and the lecturer. During the project process, the students represented the interiors in selected stories of American writer Edgar Allan Poe as three-dimensional models. They approached the design problem with intuitive thinking, reflecting the spaces described in the stories through their models. As a result, it was observed that the students were able to think about the space and events described in the story together and added their own symbolic interpretations while representing the space.

Keywords: representation of space, interior design, Edgar Allan Poe, model making.

Pensamiento Intuitivo en la Representación del Espacio: Narración a través de la Fabricación de Modelos Arquitectónicos

Resumen

El pensamiento intuitivo en el campo del arte y el diseño implica producir obras utilizando el propio instinto. En el proceso educativo, las habilidades de pensamiento intuitivo son significativas para adquirir muchas características en relación con otras habilidades de pensamiento. El objetivo de este estudio es compartir con académicos y profesionales de diferentes disciplinas cómo se puede llevar a cabo un proceso de proyecto con muchas dificultades mediante una planificación adecuada. El proceso de proyecto descrito en este estudio se llevó a cabo en el marco del curso "Model Making" con la participación de estudiantes del Programa de Asociado en Diseño de Interiores. Debido al terremoto que ocurrió en el sureste de Turquía y que afectó a 11 provincias, la educación superior se llevó a cabo de forma remota y en línea. Por lo tanto, el proceso de proyecto presentó varias dificultades tanto para los estudiantes como para el profesor. Durante el proceso del proyecto, los estudiantes representaron los interiores en historias seleccionadas del escritor estadounidense Edgar Allan Poe como modelos tridimensionales. Abordaron el problema de diseño con pensamiento intuitivo, reflejando los espacios descritos en las historias a través de sus modelos. Como resultado, se observó que los estudiantes fueron capaces de pensar en el espacio y los eventos descritos en la historia de forma conjunta y agregaron sus propias interpretaciones simbólicas mientras representaban el espacio.

Palabras clave: representación del espacio, interiorismo, Edgar Allan Poe, modelismo.

Introduction

Representations are used to summarize the truth. Such summaries can take many forms, such as novels, photographs, films, models, equations, doodles, lists, and graphics (Bell, 2023). Architectural models, which are a visual communication tool, are an example of representation types. Architectural models are used for many purposes such as the representation of spatial relationships, functional constructs, especially the sense of space. Planning a project uses architectural models so that the project idea can be sold or proposed changes can be articulated.

This study covers the project process, method and products carried out within the scope of "Model Making" course given by Sadiklar. The project was carried out with the students of Karadeniz Technical University Arsin Vocational School Interior Design associate degree program in the Spring Semester of 2023.

Education throughout Turkey in the Spring Semester of 2023 was conducted remotely in the online environment due to the devastating effect of the earthquake that took place in Kahramanmaraş on February 6, 2023. Problems such as the fact that not every student has proper internet access, some students have difficulties while using the distance education system, the earthquake victims lost their mobile devices such as laptops in the disaster, and the unstable internet connection in the earthquake area can be counted as the difficulties of distance education. Conducting a practical course such as "Model Making" remotely and online was also difficult due to the nature of this course. A great effort was made to adapt the students to the lesson and to keep their interest alive.

In the project included within the scope of this study, students were asked to visualize a described space with appropriate forms and materials with the help of intuitive thinking. In the project, interior descriptions in the stories of the American writer Edgar Allan Poe were studied. As a result, the representations of Poe's interiors were presented with architectural models shaped by intuitive thinking.

The aim of this study is to share with academics and professionals from different disciplines how a project process that includes many difficulties and how the products that come out at the end are achieved with appropriate planning.

Methodology

The aim of the "Model Making" course is to provide the student with an awareness of scale-dependent detail and the ability to prepare a 3D representation of an interior atmosphere.

In order to adapt the students to the lesson after the earthquake disaster, a theme was sought that would arouse their curiosity and encourage their creativity. Thus, the stories of Poe, an author they had not read before, were chosen. In addition, reasons such as Poe's certain style, the depictions of period interiors in his stories, and the shortness of his stories were influential in the selection of Poe's stories.

Intuitive thinking helped the students to form their projects. "The ability to directly perceive and form the truth without relying on tools, which is called intuition, is one of the basic features of mankind. Intuition may be defined as "the power or faculty of attaining to direct knowledge or cognition without evident rational thought and inference" or "quick and ready insight" (Merriam-Webster, 2023). Intuitive thinking is only one of the problem-solving tools. It can be used in conjunction with other analytical and strategic thinking techniques to create a well-rounded approach to projects. Reaching a solution with intuitive thinking may involve these simple steps: identifying the problem, gathering information, raising awareness, trusting one's instincts, visualizing.

Intuitive thinking is a skill that is necessary throughout life and can be developed through experience and education. While intuition may not always yield correct results, integrating intuitive thinking with other analytical methods can lead to the emergence of valuable and innovative ideas. Furthermo-

re, the use of intuition allows individuals to personalize their learning experiences and make creative discoveries. For these reasons, intuitive thinking holds an important place in the teaching process (Berkant vd, 2022).

Project Process

During the project process, the courses were conducted remotely and online. The lessons included activities such as lecture, question-answer, evaluation and discussion of homework. The project process was carried out in 3 general steps.

Step-1: Introduction

In order to achieve the aim of the project, it is aimed to provide students with the following skills: perceiving scale and ratio; be able to apply attachment techniques; scale sensitive material selection and texturing; be able to intuitively understand the atmosphere of the depicted space with details such as color, texture, size, decor and furniture in their minds. In line with these goals, first of all, the necessary basic knowledge was given to the student.

Step-2: Selecting the stories

The stories studied on the project were selected from the book "Edgar Allan Poe Bütün Hikayeleri" (original The Short Fiction of Edgar Allen Poe, 1976). While deciding on the stories to be studied, firstly the stories with interior descriptions were determined among the 71 stories in this book. The top 3 stories with the most votes were chosen (The Duc de L'Omelette, The Devil in the Belfry, The Masque of the Red Death). The intensity of the interior depiction in the story and the shortness of the story were effective in the selection of these stories.

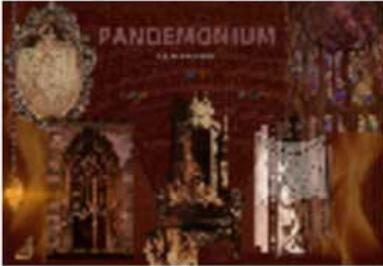
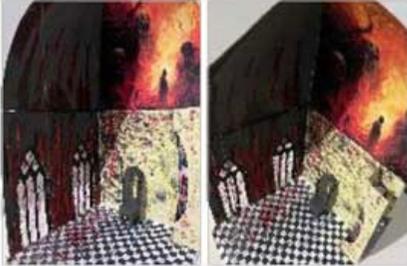
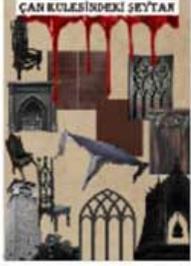
Step-3: Understanding and Representing the interior spaces in Poe's stories

Each student first read the chosen story, analyzed it and noted the characteristics of the places. Then, they presented the space atmosphere that came to life in their minds with a moodboard. About the period that is told in the stories, "19th Century Architectural Environment and Movements" seminar was held by Küçük Karakaş. Thus, the students' knowledge about the period was developed. Afterwards, 3D narrative studies were started. Each week, students were given criticism of the 3D representations and they improved their models.

Conclusions

At the end of the 8-week process, 17 studies emerged. However, there were 7 students who attended the classes regularly and developed their project. Since the students who do not attend the classes regularly do not receive enough criticism, their projects have not reached the desired maturity. 7 projects are given in Table 1.

Table 1. Representation of the interiors described in Poe's stories.

Story: <i>The Duc de L'Omelette</i>		
statement in the story	expression of the students	
	moodboard	model
<ul style="list-style-type: none"> ● big red lantern hanging from the top ● sculptures in cavities in the corners of room ● from the curtainless window shines the most terrible of fires ● many gold-framed paintings on stone walls 	Student 1	 
	Student 2	 
Story: <i>The Devil in the Belfry</i>		
statement in the story	expression of the students	
	moodboard	model
<ul style="list-style-type: none"> ● The floors are covered with square tiles ● Chairs and tables with slender and curved legs are made of wood ● fireplace pediments are wide and high ● Between the cabbages and the clock is a small porcelain man figurine. 	Student 3	 
	Student 4	 

Story: <i>The Masque of the Red Death</i>		
statement in the story	expression of the students	
	moodboard	model
	Student 5	
<ul style="list-style-type: none"> ● ceiling and walls are covered with the black velvet fabric ● blood red window ● ebony wall clock 	Student 6	
	Student 7	

The same stories were interpreted differently by the students. It was observed that some projects (Student 5 symbolized death with a flower) included symbolic expressions. They thought of furniture and decoration in gothic style. The spaces were generally described as dark and gloomy by the students. The seminar held within the scope of the course helped the students to understand better the style of the period in which the stories took place. This was expressed by the students themselves. Intuitive thinking helped students to imagine and model the space. At the end of the project, the models constitute a successful representation of Poe's fields.

Acknowledgments

Thanks to the 2nd grade students (2022-2023 Spring Semester) of the Interior Design Program at Arsin Vocational School for their great effort in implementing this project: Ayşenur Sağlam, Buket Yıldız, Elif Akyüz, Fatma Nur Türk, Nazlıcan Yazıcı, Özlem Gözen.

References

- Bell, S. (2023, May 7). *Representations of Space and Spatial Representations*. Retrieved from: <https://openpress.usask.ca/introgeomatics/chapter/representations-of-space-and-spatial-representations/>
- Berkant, H. G., Bahadır, S., Şanal, N. (2022). Sezgisel Düşünme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 21(84), 1569-1592.
- Merriam-Webster (2023). Retrieved from: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/intuition>
- Poe, E. A. (2007). Edgar Allan Poe Bütün Hikayeleri. (D. Körpe, Trans.). İthaki. Raleigh, J. H. & Watt, J. (Eds.) (1976). *The Short Fiction of Edgar Allen Poe*. Boobs-Merrill.

The key features of improvisation in music

Ilkhas Mammadov

*PHD candidate of Azerbaijan Academy of Sciences
Student of Carnatic Conservatory of Paris, France*

Abstract

This article examines the general meaning, role and main characteristics of improvisation in music. Similar and different approaches to improvisation, which is a component of many musical genres, warrant further investigation of this topic. Since this work belongs to different musical genres, it is possible to find new aspects of improvisation. Improvisation has been an integral part of both eastern and western music, and in this article it is placed in the context of amazing music such as jazz, mugham, and raga. The findings reveal new facets of improvisation. The results of the study inform us that improvisation has been studied throughout the history of ancient music and more studies are needed in the future. No matter how much is explained about improvisation, which is the focus of attention of many famous musicians and musicologists, I think that this subject will always remain valid for the science of music.

Keywords: improvisation, mugham, raga, jazz.

Las características clave de la improvisación musical

Resumen

Este artículo examina el significado general, el papel y las principales características de la improvisación musical. Los similares y diferentes enfoques de la improvisación, que es un componente de muchos géneros musicales, justifican una mayor investigación de este tema. Dado que esta obra pertenece a diferentes géneros musicales, es posible encontrar nuevos aspectos de la improvisación. La improvisación ha sido una parte integral de la música tanto oriental como occidental, y en este artículo se ubica en el contexto de música asombrosa como el jazz, el mugham y el raga. Los hallazgos revelan nuevas facetas de la improvisación. Los resultados del estudio nos informan de que la improvisación se ha estudiado a lo largo de la historia de la música antigua y que se necesitan más estudios en el futuro. Por mucho que se explique sobre improvisación, que es el foco de atención de muchos músicos y musicólogos famosos, creo que este tema seguirá siendo válido para la ciencia de la música.

Palabras clave: improvisación, mugham, raga, jazz.

Introduction

Improvisation can be found in every field of art. In music, improvisation is the first and unique stage that creates even music itself and its genres. That is, the composer hears the draft with the first improvisations, but the listener hears the finished work. "I'll play it first and tell you what it's called later" – Miles Davis [3]. Of course, successful improvisation is at the core of the theme here, because only successful efforts form a genre or style. Unsuccessful attempts and improvisations are consigned to history. Firstly, the etymological meaning of improvisation is noteworthy. Although at first sight we notice the opposite meanings here, it actually gives rise to the original meaning. The roots of improvisation - "improvisare" means sing or speak extempore in Italian but "providere" means foresee and being ready in Latin [6]. Does everything happen spontaneously or with foresee and preparation? In my opinion, the answer to this question lies in the quote of the world-famous violinist and great conductor Yehudi Menuhin. "Improvisation is the expression of the accumulated yearnings, dreams, and wisdom of the soul" [7]. The preparation of the improvisation expresses the dreams and wisdom of the musician, and their realization at an unexpected time expresses spontaneity. Resultantly improvisation in music is an unexpected process, but our preparation in this process is represented by our musical literacy [I.M].

But what kind of riches has improvisation created in music historically? When we examine the richest musical genres from the East to the West, it is possible to see the great power of improvisation. In this regard, the first criterion of wealth is musics that has been formed for centuries and has historical roots. In this article, it will be appropriate to explain the main aspects and importance of improvisation through rich and mysterious music such as raga, mugham and jazz.

The role of improvisation in Azerbaijani Mugham.

Azerbaijani mugham is one of the genres in which improvisation is most often used. There are seven main mughams in Azerbaijani music: "Rast", "Shur", "Segah", "Chahargah", "Bayati-Shiraz", "Shustar", "Humayun" [1]. In addition, there are a number of small mughams such as "mahur-hindi", "rahab", "bayati-qajar", "segah of Mirza Hussein", "segah of Hashim", "yalkhyn segah", "kharij segah". This list mentions the variants of several "segah" mughams. Although each is of the same scale, several variants of the "segah" have emerged due to the improvisation of mugham performers. Hashim and Mirza Huseyn, whose names are mentioned in the «Segah» mugham, are genius performers who wrote their names in history by creating new versions of the mugham with their unforgettable improvisations. Of course, other variants of «segah» here are also the product of successful improvisation. Mughams are divided into «shoba» (large part) and «gushe» (small part). It also contains the main pillars of mugham. Improvisations in mugham are characterized by playing according to the general mood and meaning of each mugham, as well as the character of each «shoba». This principle is similar to how improvisation follows harmony in jazz music. As in the examples of mugham and jazz music, improvisation has a direction with harmonies and "shobas", but how and which way it gets there is spontaneous. [I.M]. Assimilated through oral tradition, mugham allows for some improvisation from the first lessons. In mugham group classes, each student develops improvisation skills by listening to different performances. The student's mastery of various performances in the lesson is formed in his subconscious and later manifests itself in the form of improvisation during the performance. As we mentioned, improvisation has created new genres and styles in music. The mugham genre full of improvisations brought mugham-improvisation to symphonic and jazz music. In other words, the way of improvisation here is decorated with mugham melismas.

The symphonic mugham genre was created in 1948 by composer Fikret Amirov. The basis of the genre was laid in the first mugham operas of the genius Uzeyir Hajibeyli, the author of many innovations in Azerbaijani music. In these operas, mugham was combined with the European opera genre for the first time. U. Hajibeyli's chamber and instrumental work "Ashiqsayagi" was written in the style of mugham-improvisation.

The world-famous pianist and composer Vagif Mustafazade created the jazz mugham movement in Azerbaijan in the 1960s. [5]. He synthesized Western jazz and Azerbaijani mugham, a type of traditional improvisational modal music, and gave this style to world music as jazz-mugham. In the jazz-mugham movement, improvisation expresses itself more differently. So here improvisation follows jazz harmony and chords and at the same time incorporates specific features of mugham.

Importance of improvisation in Indian Raga

When we think of Indian ragas, the first thing that comes to mind is improvisations. To improvise in raga music, it is important to first learn its mood, character and general rules. After the performer has fully mastered the raga, he works on improvisations. Each raga is distinguished by its own characteristic. Although the raga announced at the concerts is a raga well known to the listener, he gets acquainted with it again each time through various improvisations of the performers. "Thus, it is with the true musicians who pour into their compositions the depths of their personalities, their aspirations and visions, the truths they have sought and experienced" [2].

Raga being a modal music full of improvisation has played a big role in the recognition of Indian music in the world. Improvisation means a new way, a new movement and a new genre. Raga music, a mysterious representative of traditional oral music, created the genre of raga-jazz with its power of improvisation. The role of the legendary «Shakti» group in the formation and popularization of this genre is undeniable. John McLaughlin's acquaintance with great musicians like Z.Hussain, L.Shankar, R.Raghavan and T.H.Vinayakaram created a perfect bond between jazz and raga musicians. The language of this conversation was improvisation, and the means of expression were raga and jazz music. "In many ways, Indian music and jazz are cousins, simply because we both improvise. We believe in spontaneity. We believe in being impulsive, creative in that manner" [4]. How long phrases and improvisations in Indian music remain in the memory of musicians always attracts the attention of listeners. Although improvisation occurs spontaneously, it is encoded in the musician's mind in a short time as if it were a story. At this time, the performer adapts the improvisation either to a pre-existing story in the subconscious, or to any spontaneous event at that moment. It is very important to remember the first spontaneous improvisation, because during improvisation, spontaneity gives way after a while to the talent and knowledge of the performer, where variations, modulations and many musical tricks lead the improvisation to perfection. When Zakir Hussain explains tabla performance, he replaces the language of rhythm with words in a text that is more understandable for the audience. With this approach, he explains his improvisation as welcoming a guest: "Come and seat, have a drink or something eat, listen concert, enjoy it and go back, home" [8].

Conclusions

In this article, I have explored the main features of improvisation from different aspects. These aspects are based on examples such as raga, mugham and jazz integrated with improvisation. There are many secrets improvisation in oral traditional music. As a result of the development of raga and mugham improvisations, perfect bridges between other genres have been created. Jazz-raga and jazz-mugham

movements are indispensable examples in this context. The jazz music mentioned in each part is a genre of improvisation created in the modern era. The deep meaning of improvisation can be learned more deeply by analyzing many genres. It is possible to apply to any genre based on improvisation. Improvisation is a unique language among genres of music.

References

- [1] Imran Akhundov (2015). "Azərbaycan Muğamları" p. 9, Baku.
- [2] Prabha Atre (2022, Jan 6). "Improvisation in Indian classical music".
- [3] cIRcle staff from The University of British Columbia (2017). Beyond the musical performance. Retrieved from: <https://circle.ubc.ca/2017/12/12/beyond-the-musical-performance/>
- [4] Berklee College of Music (s.f.). Retrieved from: <https://college.berklee.edu>
- [5] Azerbaijan International (s.f.). Retrieved from: <https://www.azer.com>
- [6] Online Etymology Dictionary (s.f.). Retrieved from: <https://www.etymonline.com>
- [7] Musical U Team (s.f.). *10 Inspiring Quotes about Musical Improvisation*. Retrieved from: <https://www.musical-u.com/learn/musical-improvisation/>
- [8] Bengal Foundation (2022). *Ustad Zakir Hussain describing tabla composition I Live at BCMF 2015*. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=lbyoHz9hlyk>

Red Tabu' - Breacking down prejudice through Art

Aurora Rullo

Asociación Cultural TUDANZA, Spain

Abstract

Rojo Tabú is an Art Education Project by the Associació Cultural TUDANZAS of Barcelona, which explores the stigma and taboo surrounding menstruation across different cultures, generations, and historical periods. The project follows TUDANZAS' Methodology for Community Art, which uses movement, meditation, and shared experiences to co-create plastic, audiovisual, and collective scenic works. The project aims to create a community Dance-Theatre piece that raises awareness about the importance of menstruation, breaks down stigmas, and creates a space for reflection. The project also seeks to communicate different issues using body movement and offers various methods to connect individuals with the menstrual cycle. Through artistic expression and communication, Rojo Tabú fosters knowledge, awareness, self-confidence, and new perspectives, leading to positive change and contributing to a more informed and egalitarian society. After four years of experimentation and study, Rojo Tabú has demonstrated its power as a vehicle for self-affirmation and empowerment, helping to overcome ignorance and prejudice.

Keywords: menstruation, prejudice, community art, dance-theatre.

Rojo Tabu' - Barrer el prejuicio a través del Arte

Resumen

Rojo Tabú es un proyecto de educación artística de la Associació Cultural TUDANZAS de Barcelona, que explora el estigma y el tabú que rodean a la menstruación en diferentes culturas, generaciones y periodos históricos. El proyecto sigue la Metodología de Arte Comunitario de TUDANZAS, que utiliza el movimiento, la meditación y las experiencias compartidas para co-crear obras plásticas, audiovisuales y escénicas colectivas. El proyecto pretende crear una pieza de Danza-Teatro comunitaria que sensibilice sobre la importancia de la menstruación, rompa estigmas y cree un espacio de reflexión. El proyecto también pretende comunicar diferentes temas utilizando el movimiento corporal y ofrece diversos métodos para conectar a las personas con el ciclo menstrual. A través de la expresión artística y la comunicación, Rojo Tabú fomenta el conocimiento, la concienciación, la confianza en uno mismo y nuevas perspectivas, lo que conduce a un cambio positivo y contribuye a una sociedad más informada e igualitaria. Tras cuatro años de experimentación y estudio, Rojo Tabú ha demostrado su poder como vehículo de autoafirmación y empoderamiento, ayudando a superar la ignorancia y los prejuicios.

Palabras clave: menstruación, prejuicio, arte comunitario, danza - teatro.

Agradecimientos

Ana Maria Sousa Leitão

Referencias

Associació Cultural Tudanzas. (2022, January). *Proyecto Arte-educación Tudanzas 2022*.

Colchen, G. (2022, December). *España aprueba una ley inédita que prevé bajas retribuidas a las mujeres con dolores menstruales*. Available in: <https://amp.france24.com/es/europa/20221217-espa%C3%B1a-aprueba-una-ley-in%C3%A9dita-que-prev%C3%A9-bajas-retribuidas-a-las-mujeres-con-dolores-men>

Hernández, A. (2022, July). *Desabasto de testosterona: Así lo enfrentan los hombres transgénero en México*. Available in: <https://gopro.com/v/bQpymd4LBrNEX>

Budosová, T. (2022, October). *Rojo Tabú: Combatiendo tabúes en ciclicidad*. TuDanzas BLOG. Available in: <https://sites.google.com/view/tudanzasblog/metodologias/rojo-tabu/combatiendo-tab%C3%BAes>

CIVAE 2023 | May 24 -25, 2023
5th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Aurora Rullo,

Asociació Cultural TUDANZAS, Spain

ROJO TABÚ

AUTHORS Aurora Rullo

AFFILIATION Asociación Cultural TUDANZAS

INTRODUCTION Rojo Tabú is a community art project organized by Asociación Cultural Tudanzas that wants to investigate the different perspectives and attitudes towards menstrual taboos that prevail in society. Through artistic expression, the project aims to confront and overcome the stereotypes, prejudices, and social taboos associated with this issue. Ultimately, Rojo Tabú strives to break down these barriers and promote an open dialogue about menstruation.

Methodology

TUDANZAS Community Art methodology integrates the individual body and collective creation, particularly concerning the macro-theme of menstruation taboos. The Creation Laboratories follow a micro-theme, with each session divided into four components: Content, Body, Visual-Plastic, and Contagion. These components are present in all Art Education Laboratories conducted by TUDANZAS Cultural Association and serve as a framework for planning activities. Content involves theoretical training and content exchange, including texts, phrases, and documents related to menstruation. The body focuses on movement, improvisation, dance exercises, theatre, and body awareness. Visual-Plastic involves the creation of collective artwork such as origami, mandala, collaborative drawing with acrylic paint, and collage with newspaper pieces, pictures, and different colours. Contagion encompasses open verbal debate, discussion, and exchange of thoughts and feelings related to the laboratory. The process gathers diverse information about personal experiences of menstruating and non-menstruating bodies through collective co-creation. The content, movements, thoughts, ideas, and knowledge that emerge from the creative process are reworked under the artistic and choreographic direction of the Artists leading the laboratory, in collaboration with participants. The goal is to create a performance that sensitizes the audience to the issue, provides space for new reflections, and ultimately transforms the stage space into a safe space free from fear of judgment and prejudice.



Results

The Rojo Tabú Project 2022 has been concluded with a Dance-Theatre Performance, held on the 29th and 30th October of 2022, in La Cuina theatre of the Francesca Bonnemaison Library in Casc Antic - Barcelona. Furthermore, during the moments of visual plastic embodiment, a collective drawing was produced as an artistic work, painted with acrylic paintings related to the theme of female archetypes and an artistic representation of menstruation in the form of collage to which origami and mandalas created during the laboratory days were added. The collage was completed after the second presentation of the work, in the space of La Cuina, together with the participating audience, following a round table discussion on the exhibition and the topics it addresses. This time, as in the previous editions, the piece did not simply represent simply the conclusion of the work, but also the sublimation of a creative and emotional journey. The testimonies have confirmed that Rojo Tabú has also been a process of self-consciousness, awareness and a journey of self-acceptance to empower oneself, in a safe and free of judgement and prejudice.

Photographs: Collective TUDANZAS, 2022.
Source: Asociación Cultural TUDANZAS

CONCLUSION

Following its successful debut in 2020, Rojo Tabú has been recognized as a community art project that communicates inclusively and freely through art, in line with the ethos of all TUDANZAS projects and initiatives that promote art as a shared good. The impact of the project was felt by both the participants and the public, opening up new perspectives and opportunities for reflection on the taboo surrounding menstruation. This underlines the power of art as a means of communication and the need to provide it with the space it deserves in a society that demands active, informed and collective participation.

References

- Asociació Cultural Tudanzas. (2022). Proyecto Arte-educación Tudanzas 2022.
Bettinelli, E. (2019). Il concetto di normalità come costruzione socio-culturale: Valori, norme, proiezioni della realtà e dell'individuo. Mimesis Etica e Politica.
Leitão, A. M. S. (2021). SISTEMA, RED, COMPLEXIDADE Y CAOS EN LA DANZA COLECTIVA.
Llorente, A. (2020). Menstruación, las diferentes formas de llamar al ciclo menstrual en América Latina y por qué es un Tabú. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-51700849>
Zehetabchi, R. (2018). Period. End of Sentence. Netflix.

Creation of digital literary genres in the Degree of Audiovisual Communication

Rosanna Mestre Pérez

Universitat de València, España

Nel·lo Pellisser Rossell

Universitat de València, España

Abstract

This communication is part of a teaching innovation experience within the framework of a joint project between the degrees of English Studies and Audiovisual Communication (NAPCED 4.0) at the University of Valencia during the 2021-22 academic year. The objective is to evaluate the level of certain professional skills (verbal communication, audiovisual communication, technical quality, creativity and aesthetic value, and adaptation to the reference work) reached by the students through the ideation and production of digital literary genre projects in the subject of “Interactive Communication”. The corpus of analysis is made up of a selection of works: the video essays/poems and booktrailers that participated in a university contest. The sample is small, and it does not necessarily represent the average level reached in the classroom. The results, though, present a satisfactory quality, which could be considered, at least, as an indicator of the usefulness of this type of task in the training of audiovisual communication professionals.

Keywords: teaching innovation, booktrailer, video essay, video poem, audiovisual communication.

Creación de géneros literarios digitales en el grado de Comunicación Audiovisual

Resumen

Esta comunicación forma parte de una experiencia de innovación docente surgida en el marco de un proyecto conjunto entre los grados de Estudios Ingleses y Comunicación Audiovisual (NAPCED 4.0) de la Universitat de València durante el curso 2021-22. El objetivo es evaluar el nivel alcanzado por los estudiantes en ciertas competencias profesionales (comunicativa verbal, comunicativa audiovisual, calidad técnica, creatividad y valor estético, y adecuación a la obra de referencia) a través de la ideación y producción de proyectos de géneros literarios digitales en la asignatura de “Comunicación Interactiva”. El corpus de análisis está formado por una selección de trabajos: los *booktrailers* y vídeo ensayos/poemas que participaron en un concurso universitario. La muestra es reducida y no representa necesariamente el nivel medio alcanzado en el aula. Los resultados, no obstante, presentan una calidad satisfactoria, lo que podría considerarse, cuanto menos, como un indicador de la utilidad de este tipo de tareas en la formación de los profesionales de la comunicación audiovisual.

Palabras clave: innovación docente, booktrailer, vídeo ensayo, vídeo poema, comunicación audiovisual.

Introducción

Esta comunicación surge en el marco del proyecto de innovación docente “NAPCED 4.0: Nuevas aplicaciones de la Pedagogía Crítica y la Educación para el Desarrollo al análisis de textos literarios anglófonos en entornos digitales y performativos” desarrollado en los grados de Estudios Ingleses (EI) y de Comunicación Audiovisual (CA) en la Universitat de València (2021-2022). El aspecto más relevante de esta colaboración es el trabajo alrededor del concepto de intermedialidad con el que se persigue que los estudiantes se familiaricen con la práctica comparativa interartística y con los objetos de aprendizaje multimodales, así como las habilidades analíticas y las competencias comunicativas orales y digitales. Su génesis se remonta a una iniciativa nacida en el curso 2017-2018 dentro el área de Filología Inglesa con el fin de abordar las asignaturas literarias desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica y la Educación para el Desarrollo. Desde el curso 2021-2022, además del Grado de Estudios Ingleses (EI), el proyecto incluye dos asignaturas del grado de Comunicación Audiovisual (CA). Aunque la iniciativa involucra potencialmente, con carácter voluntario, a cerca de 400 alumnos, la tarea obligatoria de creación de vídeos solo está incluida en dos asignaturas: “Literatura de EEUU II: del siglo XIX al XXI” en EI y “Comunicación Interactiva” (a la que los estudiantes acceden con formación académica previa en producción de vídeos), en CA. En esta interacción los estudiantes de EI aportan sus conocimientos idiomáticos para la traducción y locución de los trabajos realizados por los de CA; estos, por su parte, ayudan a los de EI en las tareas de ideación, grabación y edición de sus vídeo ensayos. Como broche a esta primera experiencia, se organizó la I Jornada de Investigación e Innovación Educativa: Cibergéneros Literarios en Entornos Académicos y Profesionales, y el I Concurso de Cibergéneros Literarios celebrado en la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación donde se imparten ambos grados. La experiencia de innovación docente de la que nos ocupamos aquí se centra en trabajos desarrollados por los estudiantes de “Comunicación Interactiva” (CA) en la primera edición del proyecto de innovación. Para llevar a cabo esta tarea teórico-práctica se recurre a una metodología docente en la que se combina la lección magistral (explicación de los fundamentos del *booktrailer* y el vídeo ensayo/poema por parte de la profesora), el estudio de casos (visionado de un pequeño corpus y análisis crítico de una selección de trabajos de cada tipo, por parte de los estudiantes) y la resolución de problemas teórico-prácticos en la forma de creación de un trabajo práctico (ideación y desarrollo de un *booktrailer* o un vídeo ensayo/poema, por los estudiantes), realizado en grupos de tres a cinco miembros. Se busca el desarrollo de diversas competencias previstas por el VERIFICA, entre las que cabe destacar que los estudiantes tengan 1) “Capacidad para buscar, seleccionar, leer, interpretar y analizar textos y documentos tanto escritos como audiovisuales (capacidad analítica, sintética y crítica)”; 2) “la capacidad y la creatividad necesarias para asumir riesgos expresivos y temáticos en el marco de las disponibilidades y plazos de la producción comunicativa, aplicando soluciones y puntos de vista fundados en el desarrollo de los proyectos”; 3) “Iniciativa, creatividad, credibilidad, honestidad, imagen, espíritu de liderazgo y responsabilidad tanto de modo individual como corporativo”; y 4) “Capacidad para experimentar e innovar mediante el conocimiento y el uso de métodos y técnicas aplicados”.

Paradigmas de investigación

Los géneros literarios digitales son un buen ejemplo de la complejidad que caracteriza muchos procesos de producción audiovisual contemporáneos. Tanto el vídeo ensayo, como el *booktrailer* y el vídeo poema son obras breves creadas a partir de conexiones intertextuales con textos literarios y, sobre todo en el caso del cine/vídeo ensayo -por su carácter metadiscursivo o artístico-, con referentes audiovisuales heterogéneos (cine, televisión, publicidad, vídeo arte...) que están concebidas para el consumo, distribución, compartición y sanción pública a través de canales interactivos (repositorios como YouTube o Vimeo, redes sociales como Instragram o Facebook), principalmente. El vídeo ensayo, tanto el literario como el audiovisual, es tratado aquí como un texto multimodal que combina

lenguaje oral, escrito, visual y performativo de forma creativa y crítica. Debe desarrollar un tema a partir de una pregunta de investigación o hipótesis, seguir una estructura expositiva lógica -sobre todo cuando es eminentemente argumentativo-, incluir análisis crítico y/o privilegiar una subjetividad pensante, y/o crear una forma expresiva propia -especialmente cuando predomina un enfoque estético o metadiscursivo-. El *booktrailer* es una pieza de vídeo de carácter promocional y orientada a presentar de forma interesante, y audiovisualmente muy atractiva, una publicación (novela, teatro, ensayo, cómic...) para su lector ideal. Puede incluir fragmentos o solo sugerirlos. Finalmente, entendemos el vídeo poema como una recreación audiovisual de un poema (o más de uno) mientras es recitado. La puesta en escena, el tratamiento audiovisual y la música dan lugar a un objeto estético novedoso que explora las posibilidades de la metapoética intermedial, ofreciendo una aproximación multisensorial al universo sugerido por el referente lírico (Brígido, 2021; Martínez Díaz, 2020; Rodríguez Reyes, s.f.1 y s.f.2; Tabernero Sala, 2013; V.V.A.A., 2007).

El análisis de los textos audiovisuales constituye un ámbito amplio y variado que abarca diferentes orientaciones teóricas. Las categorías de análisis, esquemas de lectura y los paradigmas pueden remitir a distintas perspectivas como la semiótica, la narratología, la lingüística psicoanalítica o la iconografía, como recogen, entre otras, las aportaciones de Zunzunegui (1989), Casetti y di Chio (2007), Pericot (2002) o Aparici y García Matilla (2008). En este entorno, las interrelaciones entre lenguajes como el natural, el audiovisual, el multimedia y el virtual exigen modelos de explicación y métodos de investigación que permitan interpretar la complejidad de las interconexiones existentes en los procesos de producción de dichos relatos.

Objetivos y método/metodología de análisis

La comprensión crítica de estos códigos expresivos y comunicativos por parte de los estudiantes puede verse reforzada con la creación de proyectos audiovisuales durante su formación académica. La finalidad de esta experiencia de innovación docente es evaluar el nivel alcanzado en las competencias verbales, audiovisuales, técnicas, de creatividad, estéticas y de adecuación a la obra de referencia a través de la ideación y producción de proyectos de géneros literarios digitales en la asignatura de "Comunicación Interactiva". A partir de los paradigmas señalados, y priorizando la perspectiva docente de NAPCED 4.0, se desarrolla la siguiente rúbrica para la evaluación del corpus.

Competencia comunicativa verbal: El contenido verbal seleccionado, tanto el verbal como el escrito, es adecuado y se relaciona de una forma natural con la imagen. La locución es correcta, se adapta al contenido y favorece que el mensaje se entienda con claridad, suscita interés y, cuando es necesario, transmite emoción.

Competencia comunicativa audiovisual: La estructura narrativa del trabajo es coherente y facilita la comprensión de las ideas. El trabajo de puesta en escena, la composición de los planos, la integración del sonido y la música son adecuados para la correcta expresión del mensaje. La elección estética es coherente con el tema escogido. La proporción de contenido propio es igual o superior al 90%.

Calidad técnica: Los encuadres son adecuados y coherentes con la elección estética, como también lo son la iluminación de cada plano y la relación de continuidad entre ellos. La calidad técnica del sonido ambiente, la voz (o voces) narradora y la música es más que suficiente.

Creatividad y valor estético: El desarrollo audiovisual es original o contiene bastantes elementos originales. La propuesta estética se ajusta adecuadamente a las convenciones del género elegido y es coherente con el enfoque que se da a la obra o al tema desarrollado. Se aprecia creatividad y/o voz enunciativa propia en las decisiones tomadas ante los distintos retos expresivos y discursivos de la obra.

Adecuación a la obra (de referencia): El vídeo ensayo aborda el tema elegido con profundidad, coherencia y perspectiva crítica, evidenciando un adecuado uso de fuentes solventes multimodales. El *booktrailer* y el vídeo poema identifican adecuadamente los componentes esenciales de la obra literaria y los adaptan satisfactoriamente al relato; promueve el interés por el texto de referencia.

Estudio de caso y resultados

Para esta comunicación se ha seleccionado una muestra de los trabajos académicos elaborados en grupos de tres a cinco estudiantes, y con recursos limitados, para la asignatura de “Comunicación Interactiva”. Concretamente, se estudian los cuatro proyectos de CA que se presentaron al concurso mencionado, dos en la modalidad de *booktrailer* y dos en la de vídeo ensayo/poema. Los trabajos que responden bien a los criterios de evaluación se han valorado con A (competencia alcanzada) o A* (competencia alcanzada de forma destacada); los que presentan algunos errores o deficiencias se han evaluado con PA (competencia poco alcanzada) y con NA si se estima que la competencia no está alcanzada.

Tabla 1. Valoración del grado de adquisición de las competencias previstas en los proyectos del corpus

Competencias	Títulos	La sombra del viento	Reminiscencia	Aquí dentro siempre llueve	Historia de una escalera
Comunicativa verbal		A	A*	A	PA
Comunicativa audiovisual		A	A*	A	A
Calidad técnica		A*	A	A	A*
Creatividad y valor estético		PA	A*	A	A
Adecuación		A	A*	A	PA

(A*) Alcanzada y destaca (A) Alcanzada (PA) Poco alcanzada (NA) No alcanzada

La sombra del viento. El trabajo sintetiza muy bien los aspectos más relevantes del libro y presenta una competencia verbal y audiovisual satisfactoria. Respecto a esta última llama la atención el buen tratamiento del sonido y del color (etalonaje). El ritmo, la música y la ambientación contribuyen de manera destacada a la eficacia del resultado. Aunque las imágenes propias predominan y todas están bien integradas, es en la creatividad en donde más se resiente el trabajo por su proximidad con propuestas ya existentes.

Reminiscencia. Este vídeo ensayo destaca por su elevado nivel de competencia, tanto en los aspectos comunicativos verbales (voces y textos) como audiovisuales (narrativa, música, uso del color y del blanco y negro, transiciones espacio-temporales), así como en su creatividad y adecuación, sobresaliendo por la habilidad para transmitir emoción. Tan solo se resiente en los aspectos técnicos de captación y edición de la imagen y el sonido, lo que no minimiza el resultado, pues prevalecen los aspectos creativos y narrativos.

Aquí dentro siempre llueve. Este vídeo poema se caracteriza por la sencillez y eficacia en la transposición audiovisual del poema literario, poniendo especial atención en la evocación visual. El registro sonoro (locución, sonido ambiente y música) está tratado cuidadosamente, ajustándose adecuadamente al género. Es un trabajo original, especialmente equilibrado en cuanto a las competencias solicitadas.

Historia de una escalera. Este *booktrailer* destaca por una elevada calidad en la composición de los planos y un eficaz uso retórico de la velocidad de reproducción y del blanco y negro, que, junto

a la banda sonora, contribuyen a evocar eficazmente el ambiente de la obra literaria. No mantiene el mismo equilibrio en cuanto al cumplimiento de las competencias narrativas y de adecuación. La evaluación del corpus siguiendo las cinco competencias recogidas en la rúbrica arroja buenos resultados: 11 se consideran alcanzadas, otras 6 se logran de forma destacada y parcialmente solo 3. Ninguna deja de alcanzarse.

Conclusiones

En esta experiencia de innovación docente se evalúa la adquisición de ciertas competencias profesionales entre estudiantes del grado de Comunicación Audiovisual de la Universitat de València que han ideado y producido proyectos audiovisuales de géneros literarios digitales para la asignatura de “Comunicación Interactiva” durante el curso 2021-22. Los cinco criterios empleados para valorarlos responden a competencias importantes del VERIFICA. Al mismo tiempo, son fruto de la adopción de una perspectiva pedagógica que entiende las obras como objetos de aprendizaje multimodales, vinculados por complejas redes intertextuales en un contexto de interactividad digital. El corpus al que se aplican dichos criterios en esta ocasión es reducido (cuatro de veintitrés trabajos) y está vinculado al concurso universitario promovido en el marco del proyecto NAPCED 4.0. Los resultados de la muestra analizada sugieren que la calidad de los vídeo ensayos/poemas y *booktrailers* es buena, entre alta y muy alta. Sin otros datos, la valoración no es extrapolable a la media del grupo, dado el reducido número de obras evaluadas. Sin embargo, refuerza la idea de que las tareas teórico-prácticas de este tipo constituyen una herramienta provechosa a la hora de potenciar competencias tan importantes para los estudiantes del grado como son la eficacia en la comunicación audiovisual y el desarrollo creativo de las capacidades expresivas.

Referencias

- Aparici, R., García Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Ediciones de la Torre.
- Brígido, A. (2021). Multiliteracies, Critical Framing, and Literary Analysis in BookTube Reviews. *The International Journal of Learning in Higher Education. Multiliteracies, Critical Framing, and Literary Analysis in BookTube Reviews*, 28(1), 127-138.
- Cassetti, F., Di Chio, F. (2007). *Cómo analizar un film*. Paidós.
- Martínez Díaz, L. Y., Rodríguez Hernández, M. A. (2020, Junio). El booktrailer como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias comunicativas, narrativas y digitales. *Revista Boletín*, 9(6), 168-182.
- Pericot, J. (2002). *Mostrar para decir. La imagen en contexto*. UAB, UJI, UPF, UV.
- Rodríguez Reyes, T. (coord.) (s.f.1). *ComunicA Audiovisual*. Recuperado de bit.ly/3mNdDqX
- Rodríguez Reyes, T. (coord.) (s.f.2). *Lectura-escritura creativas. Videopoemas. ComunicA*. Recuperado de bit.ly/3GZbi2Q
- Taberner Sala, R. (2013). “El *booktrailer* en la promoción del relato”, *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, volumen (XVIII), 211-222.
- V.V.A.A (2007). *La forma que piensa. Tentativas en torno al cine-ensayo*. Recuperado de bit.ly/3LkbRqy
- Zunzunegui, S. (1989). *Pensar la imagen*. Cátedra.

Applied performing arts: definition, conceptualization and context

Sergio Pastor Polaino

Doctorando en Estudios Teatrales. Universidad Complutense de Madrid, España

Abstract

Applied performing arts is a didactics methodology which ease the competence and aptitudes learning in different knowledge areas: science and technology, health science, social science, humanities and performing arts. Applied performing arts as a didactic methodology shape learning situations from different didactic tools. Knowledge, skills, and attitudes are acquired from these tools to use them for the career path or to use them for personal development. To develop the theoretical mark from which start the praxis and intervention, it is essential to define and conceptualize its application in different context. To establish the connections and differences between applied performing arts and dramatic arts and defining the aptitudes of the professional expert on the methodology bring us close to the discipline based on thespian interpretation, and used in educational, re-educational and therapeutical fields.

Keywords: applied performing arts, social change, personal change, educational change, organizational change.

Teatro aplicado: definición, conceptualización y contextos

Resumen

El teatro aplicado es una metodología didáctica que facilita el aprendizaje de competencias y aptitudes profesionales en diferentes áreas del conocimiento: ciencia y tecnología, ciencias de la salud, ciencias sociales, humanidades y artes. Como metodología didáctica, el teatro aplicado configura situaciones de aprendizajes a partir de diferentes herramientas didácticas, mediante las cuales se adquieren conocimientos, habilidades y actitudes para el ejercicio profesional o el desarrollo personal. Definir, conceptualizar y delimitar su aplicación en los diferentes contextos es fundamental para desarrollar el marco teórico del que partir para su praxis e intervención. Establecer las relaciones y diferencias entre el teatro aplicado y el arte dramático y definir las aptitudes del profesional experto en dicha metodología nos aproxima a esta disciplina que parte de la interpretación actoral y que usa como medio, no como fin, en el ámbito educativo, reeducativo y terapéutico.

Palabras clave: teatro aplicado, cambio social, cambio personal, cambio en la educación, cambio en las organizaciones.

Introducción

En la presente comunicación, partimos de la definición de nómina teatral y delimitamos las fuentes del teatro aplicado y su metodología para el cambio social, personal, en la educación y las organizaciones, con el fin de configurar las competencias y las aptitudes del profesional experto en dicha metodología. La metodología de este estudio es cualitativa, a través de la investigación documental: clasificación, lectura y estudio de la bibliografía, para la recogida y confrontación de los datos. Esta investigación propone el marco teórico del teatro aplicado como metodología didáctica para el aprendizaje de competencias personales y profesionales.

Nómina teatral

Para comprender el teatro aplicado, es necesario conocer el teatro como espectáculo y su nómina. La nómina teatral se compone de: la obra, su autoría, la dirección escénica, los intérpretes, los accesorios escénicos y el público (Salvat, 1996). El teatro aplicado es una metodología de aprendizaje que precisa del conocimiento del teatro como espectáculo para que su aplicabilidad sea efectiva y alcance los objetivos deseados. El profesional experto en teatro aplicado usa otras disciplinas transversales para desarrollar dicha metodología, ya que el sujeto-discente se contextualiza desde un paradigma sistémico e interdisciplinar donde lo racional se relaciona con lo emocional e intuitivo (Motos *et al.*, 2013). Este paradigma ha facilitado el desarrollo de nuevas perspectivas teóricas que dan soporte a realidades antes excluidas, como la perspectiva de género o el ecologismo. El teatro aplicado y el teatro como espectáculo poseen una relación flexible y concomitante.

Fuentes del teatro aplicado

Además de la función estética, el teatro como espectáculo presenta otras funciones que el teatro aplicado rescata: la función didáctica, la lúdica, la defensa de una tesis, el teatro político o social..., características propias de los programas de intervención del teatro aplicado. El teatro aplicado no puede entenderse ni llevarse a cabo sin la comprensión y el conocimiento del teatro puro, como así lo llama Tomás Motos (2013).

En la práctica de la interpretación actoral se han determinado tradicionalmente dos posturas: los sistemas de interpretación cuya metodología tiende hacia la verosimilitud para la creación de personajes y los que se oponen a ella. Esta verosimilitud está representada por el trabajo del teórico K. Stanislavski; la no verosimilitud por su discípulo V. Meyerhold. Esta nueva forma de concebir la interpretación actoral se sitúa cronológicamente hacia el año 1917 y determina una forma nueva de interpretar, dirigir y concebir el proceso creativo del arte de la interpretación actoral.

Desde este nuevo posicionamiento, a mediados del siglo XX las formas dramáticas aristotélicas son renovadas con el teatro épico de Bertolt Brecht. El concepto de lo épico en el teatro tiene un papel de principio organizador (Pavis, 1984); la acción dramática se configura como eje para referenciar un contexto, un hecho, una realidad que nos confronta. En el teatro épico se narra, hay una presentación de los hechos donde el público se posiciona como un observador que interpreta lo que ve desde una postura crítica y activa. Invita a la reflexión, a la acción; propicia la toma de conciencia.

A partir de los años ochenta se define un nuevo paradigma, el teatro posdramático (Lehmann, 2013). Este teatro cuestiona la identidad, una identidad mutable que forma parte de un sistema y que se manifiesta a través de unos impulsos que se justifican desde su contexto. Si el teatro épico nos propone razonar, el teatro posdramático nos acerca a la realidad desde nosotros mismos y nuestras circunstancias (Lehmann, 2013). El distanciamiento del teatro épico y el cuestionamiento sobre la identidad del Teatro Posdramático son fuentes fundamentales del teatro aplicado.

La siguiente fuente es el concepto de lo parateatral y el drama objetivo (Motos *et al.*, 2013). Teóricos como Jerzy Grotowski o Peter Brook sitúan al público en la acción dramática y aparece el concepto de experimentación y teatro laboratorio, donde el juego tiene un protagonismo fundamental para hacer un teatro que se experimenta, que no se hace solo para ser visto. En el drama objetivo de Jerzy Grotowski, se cuestiona cómo las herramientas de la interpretación actoral impactan en el que actúa y su proceso creativo (Ruiz, 2012). El concepto de impacto del drama objetivo es fundamental en el ejercicio del teatro aplicado. Se reivindican el actor y la actriz conscientes, que actúan desde una percepción objetiva proponiendo la interpretación actoral como un vehículo para el autoconocimiento.

La pedagogía de Paulo Freire y el teatro del oprimido de Augusto Boal (Motos *et al.*, 2013) suponen el soporte teórico del teatro aplicado. Una pedagogía, la de Freire, que reivindica la práctica de la libertad crítica, donde la comunicación bidireccional entre facilitador o facilitadora y el sujeto que aprende es indispensable; un teatro, el de Boal, donde se pone en práctica la resolución de conflictos a través del pacifismo y el diálogo.

Teatro aplicado: contextos, aplicación y herramientas

El teatro aplicado es una metodología didáctica cuyo objetivo es la gestión del cambio. Su intencionalidad está basada en la necesidad de resolver un conflicto desde una práctica interdisciplinaria (hibridación) que se centra siempre en el otro (alteridad), a partir de un programa de intervención (Motos y Ferrandis, 2015). Los contextos donde se aplica pueden ser educativo, reeducativo o terapéutico y sus ámbitos de aplicación son: el ámbito social, el personal, la educación y las organizaciones (Motos *et al.*, 2013).

Teatro aplicado para el cambio social

- El teatro aplicado en el cambio social se clasifica en: teatro para el desarrollo, teatro popular, educación para la salud, teatro comunitario, teatro del oprimido, teatro en la prisión, teatro para el recuerdo y teatro museo. (Motos *et al.*, 2013).
- Teatro para el desarrollo: para comunidades en situación de desarrollo. Se toma como referencia la propia herencia cultural de dicha comunidad. Pueden ser obras creadas por profesionales (teatro en desarrollo) o por miembros de la comunidad (teatro para el desarrollo) (Motos *et al.*, 2013).
- Teatro popular: denuncia situaciones que el poder político acalla. Este teatro está creado exclusivamente por los propios miembros de la comunidad.
- Teatro en la educación para la salud: forma en competencias y aptitudes profesionales a los profesionales sanitarios e instruye a la población para la prevención y mejora de la salud.
- Teatro comunitario: reafirma y trabaja sobre la identidad de una comunidad determinada. Hay un trabajo de investigación sobre las historias de vida de los integrantes y hechos históricos, sociales o culturales de la propia comunidad.
- Teatro del oprimido: toma como punto de partida la opresión individual o grupal de una comunidad. Las herramientas didácticas utilizadas son: noticias de prensa (teatro periodístico); la representación teatral en espacios no escénicos donde el público no sabe que lo que está sucediendo es ficticio (teatro invisible); el lenguaje no verbal y la expresión corporal para manifestar la experiencia del conflicto (teatro imagen); la entrevista para la creación de la dramaturgia de una obra —actores y actrices pueden ser sustituidos por miembros del público que ofrecen su punto de vista (teatro foro)—; el uso del teatro en un contexto terapéutico como ejercicio introspectivo (arco iris del deseo); ofrecer al participante la oportunidad de empoderarse como agente del cambio a través de su papel activo como agente político (teatro legislativo); el arte y sus diferentes manifestaciones como experiencia (estética del oprimido).

- Teatro en la prisión: obras de teatro realizadas por especialistas o talleres de teatro para personas que están en prisión.
- Teatro para el recuerdo: el público objetivo son las personas de la tercera edad.
- Teatro museo: herramienta didáctica para la comprensión de las obras y su discurso en los museos.

Teatro aplicado para el cambio personal

El teatro aplicado para el cambio personal se aplica en contextos de salud mental. Sus fuentes son: la psicología, la terapia ocupacional y las técnicas de interpretación actoral.

En la psicología encontramos figuras como Jacob Levy Moreno y el psicodrama, herramienta de representación escénica cuya dramaturgia se crea a partir de relatos y recuerdos de los asistentes (Motos y Ferrandis, 2015); Sigmund Freud y la psicoterapia; Carl Gustav Jung y la imaginación activa, que propicia un espacio de diálogo entre las imágenes inconscientes del sujeto y su realidad contextual; Erik Erikson y la teoría del juego, donde el juego es una herramienta terapéutica; Sador Ferenczi y la terapia activa, que no es solo una herramienta interpretativa, sino también instruccional; Margaret Mahler y la psicología del desarrollo; Donald Winnicott y el objeto transaccional, basado en la relación existente entre lactante y madre y en cómo esta relación influye en el desarrollo del sujeto; Fritz Perls y la Gestalt, sobre la toma de conciencia y el autoconocimiento; Alexander Lowen y la bioenergética, terapia corporal; y Eric Berne y su análisis transaccional en el desarrollo de la personalidad, entre otros.

La terapia ocupacional es una disciplina que, desde el ámbito reeducativo y terapéutico, dota al paciente de las habilidades necesarias para su vida diaria.

Con las técnicas de interpretación actoral, desde Stanislavski, el aprendizaje de la interpretación actoral se relaciona con lo personal y con la psicología de lo vivido.

El teatro aplicado para el cambio personal se enfoca al sujeto (psicodrama) o al grupo (sociodrama). Las herramientas didácticas para su aplicación pueden ser el arco iris del deseo, ya explicada anteriormente, o el teatro *play back*, un teatro espontáneo que pone en escena las experiencias del público (Motos y Ferrandis, 2015).

Teatro aplicado para el cambio en la educación

El teatro en la educación es transversal en el currículo de cada etapa; se configura como área interdisciplinar (Motos *et al.*, 2013) y precisa del conocimiento de la pedagogía. Es imprescindible comprender el currículo educativo, además de las características del alumnado en cada una de las etapas, para trabajar el teatro aplicado en la educación. El estudio de Jean Piaget, padre de la psicología genética, es fundamental para adentrarnos en la psicología de la infancia y el fenómeno de la relación acción-medio para el desarrollo del sujeto. El teatro en el contexto educativo desarrolla nuevas estrategias didácticas y crea situaciones de aprendizajes aportando una experiencia estética que fomenta la adquisición de competencias (Motos *et al.*, 2013).

Las herramientas que utiliza son:

- La técnica de *kamishibai*. Es una herramienta que se usa para contar historias usando imágenes y texto.
- El taller de teatro para el aprendizaje de otras áreas de conocimiento: Historia, Literatura...
- El taller de teatro o la dramatización para el aprendizaje de competencias del currículo educativo.

Teatro aplicado para el cambio en las organizaciones

El teatro en la empresa puede aplicarse de dos maneras fundamentales:

- Hacer teatro como espectáculo que representa una realidad cercana a los profesionales de una determinada empresa.
- Usar las técnicas teatrales como entrenamiento en competencias que los trabajadores precisan en su contexto laboral.

Su objetivo principal es la adquisición de competencias y su aplicación en el contexto laboral (Motos *et al.*, 2013). Un denominador común en el uso de las técnicas de interpretación actoral como metodología didáctica es el uso del juego o gamificación. El juego se desarrolla a partir de una serie de pautas relacionadas con los objetivos predeterminados de la formación y que, en un principio, solo conoce el docente. El juego nos permite distanciarnos y nos ayuda a poner en práctica la no emisión de juicios en el proceso de aprendizaje. Dianne Stronks (Motos *et al.*, 2013) realiza esta división del teatro Aplicado en la empresa atendiendo al grado de participación que tiene el alumnado en la formación:

- Sin participación activa: se aprende a través de la observación de la teatralización de escenas que se inspiran en la realidad que los profesionales viven en su contexto profesional.
- Con un grado medio de participación activa: las vivencias del alumnado (a través del teatro imagen, teatro foro, *play back* e interactivo) son el objeto de la dramatización.

Es interesante la aportación de Mercedes Segura Amat. Mientras Stronks utiliza el espectáculo teatral como herramienta (dramatización, improvisación, simulación escénica...), Segura usa las herramientas de la interpretación actoral como metodología didáctica en la comunicación empresarial (Segura, 2007).

Competencias y aptitudes profesionales del experto en teatro aplicado

Señalamos las principales competencias y aptitudes profesionales del experto en teatro aplicado:

- Competencias profesionales
 - » Conocimientos: ciencias sociales, humanidades, artes y ciencias de la salud.
 - » Habilidades: comunicación, pensamiento crítico, orientación al proceso y resultado. Trabajo, gestión y liderazgo de equipos. Gestión del tiempo, planificación y toma de decisiones. Gestión emocional. Gestión del cambio. Habilidades directivas.
 - » Actitudes: motivador, sociable, colaborador, integrador y adaptativo. Negociador, flexible y asertivo. Analítico y racional. Emocional y empático.
- Aptitudes profesionales
 - » Definir las estrategias, detectar necesidades, planificar, desarrollar e implantar el plan de intervención: objetivos, contenidos, programa, seguimiento, evaluación e impacto.
 - » Evaluar y realizar el seguimiento de las competencias adquiridas en el plan de intervención.

Conclusiones

El teatro aplicado es una metodología didáctica que posee diferentes herramientas para su aplicación y se desarrolla en tres ámbitos: educativo, reeducativo y terapéutico. Su principal función es la gestión del cambio y se contextualiza en: cambio social, personal, educación y organizaciones. Sus fuentes son las propias del teatro como espectáculo, los sistemas de interpretación actoral y las formas dramáticas aristotélicas, épicas y posdramáticas. El experto en teatro aplicado debe poseer conocimientos avanzados en artes escénicas y competencias y aptitudes profesionales orientadas al diseño y praxis para desarrollar dicha metodología. El público en el teatro aplicado actúa, es protagonista del proceso de intervención.

Referencias

- Lehmann, H. L. (2013). *Teatro posdramático*. Paso de Gato.
- Motos, T. et al. (2013). *Otros escenarios para el teatro*. Ñaque.
- Motos, T., Ferrandis, D. (2005). *Teatro aplicado*. Octaedro Recursos.
- Pavis, P. (1984). *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética y semiología*. Paidós Ibérica.
- Ruiz, B. (2012). *El arte del actor en el siglo XX*. Artezblai.
- Salvat, R. (1996). *El teatro como texto, como espectáculo*. Montesinos.
- Segura, M. (2007). ¡A escena! Lo que el teatro aporta a la comunicación empresarial. Empresa Activa.

Music and its power in the Mathematics teaching mediation

MSc. Rejane do Nascimento Tofoli

Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil

Ph.D. Marcos Rizolli

Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil

Abstract

The present paper aims to point out the music as an efficient tool in teaching mathematics, thus proposing an important pedagogical resource based on the interdisciplinarity. When evaluating the affective aspects involved in learning, as well as the importance of learning in a pleasurable way, the researches have shown that music and the active pedagogies related to it are an excellent resource at teaching mathematics. Another important factor is the possibility of learning by analogies, a role that music also plays efficiently. It is also interesting to note that the music and the mathematics, are sister sciences, which have been studied together in different historical periods, because besides their structural similarities, they are forms of language. Currently, neuroscience studies have pointed out the benefits of using music to teach mathematics, and indicators have proven the benefits of the association of these two disciplines in the school environment will be presented.

Keywords: music education, music, mathematics, interdisciplinarity.

La música y su poder en la mediación de la enseñanza de las matemáticas

Resumen

El presente trabajo pretende señalar a la música como una herramienta eficaz en la enseñanza de las matemáticas, proponiendo así un importante recurso pedagógico basado en la interdisciplinariedad. Al evaluar los aspectos afectivos implicados en el aprendizaje, así como la importancia de aprender de forma placentera, las investigaciones han señalado que la música y las pedagogías activas relacionadas con ella, son un excelente recurso para la enseñanza de las matemáticas. Otro factor que destaca es la posibilidad de aprender por analogías, papel que la música también desempeña eficazmente. También es interesante señalar que la música y las matemáticas, ciencias hermanas, se estudiaron juntas en diferentes periodos históricos, porque además de sus similitudes estructurales, son formas de lenguaje. Actualmente, estudios en neurociencia apuntan para los beneficios de la utilización de la música en la enseñanza de las matemáticas y serán presentados indicadores que comprueban los beneficios de la asociación de esas dos disciplinas en el ambiente escolar.

Palabras clave: educación musical, música, matemáticas, interdisciplinariedad.

Introduction

Mathematics and music are constantly present in everyday life. From a pedagogical point of view, these two knowledge fields have been studied separately, in isolation, however, records show that these two disciplines, classified respectively as belonging to the exact sciences and the arts, have already been studied as sister sciences.

The first records go back to Ancient Greece with Pythagoras, reaching the Middle Ages with the Quadrivium, and carried over to the Renaissance, where over that time, several theorists had studied them together.

Looking at today's educational scenario, where educational practices that favor individual autonomy and the knowledge construction in a solid, pleasurable, and organic way are required, this article, which is the result of a bibliographical research, aims to present music as a powerful tool in the teaching-learning process, more specifically, in the mathematics teaching.

Commenting on Wallon's thoughts about education, Calil (2007) highlights that in the author's view, "the action of the school is not limited to instruct but is directed to the whole person and should become an instrument in their development; this development presupposes the integration between the affective, cognitive, and motor dimensions.

Coincidentally, the music educator Edgar Willems (1890-1978, Belgium-Switzerland), also postulates about the same dimensions pointed out by Wallon but associating them with musical elements. In this way, the affectivity would be associated with the melody, the cognition with the harmony and motor with the rhythm (Rocha, 1990).

Within this thought, it is worth mentioning that Abdounur highlights Ricoeur's thought on the affective issue, this one being a relevant aspect to be considered when referring to learning, because Ricoeur states: "to feel, in the emotional sense of the word, is to make ours what was put at a distance by thought in its objectification phase." (Ricoeur apud Abdounur, 2006). Thus, it is possible to consider the affectivity issue as of great importance in the process of learning acquisition.

Gomes (2018) reiterates, stating that "the activity developed with the purpose of teaching, should be appreciated by all those who participate in it; it involves self-initiative and reaches affective and intellectual dimensions to become consolidated and permanent."

The placements posed above direct to the fact that music by itself, offers the possibility of the development of both sensitivity and affectivity, so creating both cognitive and affective-emotional conditions favorable to learning.

Music as a mediator in the teaching of mathematics

Some reflections will be woven from now on about the benefits of music as a tool in teaching from studies considered by neuroscience. It is important to clarify that the term musicality presented in this approach, according to Gomes (2018), refers to "the process of experiences associated with the elements of corporeality, rhythm, and sound, aimed at the stimulation of neurocognitive skills," not restricted only to the aspect of talent or sensitivity to create or perform music.

Focusing on the learning of the decimal numeration system, the author proposes, in a synthesized form, some indicators of theoretical foundation through which is possible to follow the music-mathematics association and the benefits of this partnership, thus supporting the considerations outlined here to point out the possibilities of using music in the teaching of mathematics.

As a first indicator, Gomes states that the musicality can stimulate and develop the numerical sense, the memory of arithmetic facts, and provide the constituent elements of calculations through mathematical reasoning.

For the next indicator, the author points to the existence of math anxiety that can arise from unpleasant experiences lived in the past in relation to the discipline. Dante (2021) also mentions the feelings of failure, emotional tension, fear, worry, among others.

The math anxiety according to Gomes directly affects the operational memory (working memory). In this case, the musicality can stimulate the development of operational memory, which may cancel the damage arising from anxiety, and enable the development of social perception.

Still within this aspect, based on Thompson's (2015) statements, the researcher argues that

The musicality can be experienced as a tool for the construction and strengthening of affective bonds, for the promotion of shared social relationships, highlighting the harmony of the aspects necessary for mental and emotional health and the development of human personality and its coexistence in society. (GOMES, 2018, p. 148)

In this case, it is possible to see music as an aid in mental balance, a very relevant factor for effective mathematical learning.

As a third indicator, Gomes draws attention to the fact that studies (Antunes, 2002; Herculanho-Houzer, 2010; Muszkat and Rizzutti, 2016) verified that music can serve as a stimulus for the plasticity of the two cerebral hemispheres, and even more specifically, in the temporal process, in mathematical estimation, and in the plasticity of the attentional system.

Gomes concludes that

If musicality stimulates voluntary attention, one of the indispensable skills of the executive functions for learning the decimal numbering system, and the processing of time, which indicates the duration of pulses and pauses from a given referential (numerical estimation that involves proportionality and symbolization), it is possible to state that it stimulates brain areas that encode and execute mathematical reasoning. (GOMES, 2018, p. 148)

More focused on the issue of executive functions, the fourth indicator presents the following consideration by the author:

If Musicality stimulates and develops abilities of both cold executive functions (planning, cognitive flexibility, and operational memory) and warm executive functions (affect, motivation, inhibitory control, and long-term memory) it is possible to state that it can be used for stimulating the development of these abilities aimed at favoring the learning of the decimal numbering system. (GOMES, 2018, p. 148)

Regarding the fifth indicator, Gomes comments that this is related to the effects of short-term musical listening, on the modularity of positive mood and excitement, which can favor creativity in problem solving and the speed of mental processing, providing effects on the cognitive mental calculation performance.

Also, according to the author, "if musicality produces positive mood, availability, and arousal for mathematical learning, it can stimulate creativity in mathematical problem solving and increase the speed of numerical processes" (Gomes, 2018).

The sixth indicator points to the identification of the close similarity between mathematical thinking and musical thinking, highlighting searches for patterns and regularities. Gomes ponders:

Mathematics studies the regularity present in shapes and numbers. In music, one seeks the perception of sound and temporal regularities. Musical language is based on the articulation between certain rhythmic, melodic and harmonic patterns that can be perceived and manipulated. The musical sound itself is only recognized as a tuned note due to an internal regularity of the sound pulses. (GOMES, 2018, p. 150)

As a seventh indicator, the transfer effect is cited, a concept that represents the transfer of cognitive abilities from one domain to another, probably caused by anatomical overlaps of the neural connections involved, among them memory, attention, and inhibitory control, which are the executive functions essential for mathematical thinking used in learning the decimal numbering system (Gomes, 2018).

It is also added that music enables this transfer from the effects of long-term musical listening, where the abilities of neurocognitive processes will be stimulated due to the multisensory integration of auditory codes in the perception of patterns, influencing the stimulation of the symbolic auditory code.

For a better understanding, it is pertinent to clarify that the specific processing of mathematics, called the Numerical Route of the Triple Code Explanatory Model, presents three types of coding, being these: an auditory verbal code, a visual symbolic code, and an analogical code.

The eighth indicator is related to the development of mental representations, that is, symbols organized by musical language, due to specific intentionality codes that represent and communicate. Gomes (2018) comments that both the seventh and the eighth indicator are related to the concepts of transcoding and transfer effect coming from theories coming from the neuroscience area, the mathematical area, and the musical area.

The transcoding is the transformation from one numerical code to another, be it auditory, visual or analogical, and specifically addresses the elements representation of the decimal numbering system.

Based on the indicators presented, Gomes points out two aspects of intersection of music and mathematics, where musical experience will serve to support the development of mathematical skills.

Related to the first aspect are the neurocognitive processes, where there is the possibility of anatomical and functional overlaps, resulting from the transcoding and the transfer effect, previously presented.

In this situation, the following may be considered: the speed of space-time processing (rhythm), the symbolic process (language code), the number sense (operational memory), social interaction (socialization), and calculation fluency (time divisions and durations that make up the melody and musical rhythm with metrics and mathematical synchrony).

The second aspect, on the other hand, directly addresses mathematical content and the learning of this content being mediated by musicality. This is possible due to the fact that music is composed in its structure by elements that can be analyzed in their mathematical characteristic, such as, for example, the frequency of sounds.

Based on this idea, it is possible to select mathematical contents present in the musical structure to identify abstract mathematical concepts and use music to pedagogically work these concepts. There are several possibilities of activities to be developed, where the application of music as a pedagogical strategy will be of great value.

Conclusion

When analyzing the considerations proposed here, it is possible to infer that music really possesses in its essence characteristics that enable it to effectively support the teaching of mathematics. The music as a mediator presents rhizomatic characteristics when evaluating its possibilities of association and numerical representation through body, rhythm, and sound, as well as its affective characteristics when providing favorable emotions to learning, besides its effects of cognitive stimulation.

It is possible to conclude that both for its characteristics and its practices, music is qualified to be an efficient tool in the teaching and development of logical-mathematical reasoning among many other possibilities that can contribute to the human being development.

References

- Abdounur, O. J. (2006). *Matemática e Música – O pensamento analógico na construção de significados*. Escrituras.
- Calil, A. M. (2007). Wallon e a educação: uma visão integradora de professor e aluno. *Contrapontos*, 7(2), 299-311.
- Dante, L. R. (2021). Da ansiedade à criatividade em matemática. *Arco* 43.
- Gomes, H. C. (2018). *Neurociência + Música + Matemática = Mix Potencial 1: Fundamentação Teórica*. Autografia.
- Rocha, C. M. M. (1990). *Educação Musical - Método Willems*. Faculdade de Educação da Bahia.

Melipillan Heritage Portrait Project. Recognizing cultural heritage through community collaboration

José Marcelo Bravo Sánchez

Instituto de Historia y Patrimonio, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile, Chile

Gastón Sánchez Bustamante

Departamento de Arquitectura, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile, Chile

Gonzalo Arze Arce

Departamento de Urbanismo, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile, Chile

Abstract

The commune of Melipilla is located southwest of the Metropolitan Region, is characterized by the development of agricultural, artisanal, tourist activities and generator of services. According to the regulatory plan of Melipilla of 2015, it established that there was a lack of protection of the heritage and local identity, represented by the culture, customs and landscapes of agro-pottery roots. Therefore, it is not surprising that when referring to the heritage resources of this commune, they are only largely circumscribed in the town of Pomaire and to a lesser extent to the city of Melipilla, leaving aside the other rural towns, which could be an interesting resource to discover and exhibit the melipillan peasant cultural heritage. For this reason, the SNPC project called "Melipillano Heritage Portrait", has as its main objective the recognition of the cultural heritage of this commune, through a register of cultural assets, which allowed to sensitize different local actors of this invisible cultural heritage. This action would be a relevant input and protagonist of the recovery of heritage through the systematization of the information collected in community workshops, by valuing in three dimensions: material, immaterial and cultural landscape for a student and general public.

Keywords: Heritage Portrait, Vernacular Heritage, Melipillana Identity, Peasant Culture and Heritage Territoriality.

Proyecto Retrato Patrimonial Melipillano. Reconociendo el patrimonio cultural a través de la colaboración comunitaria

Resumen

La comuna de Melipilla se ubica al suroeste de la Región Metropolitana, se caracteriza por el desarrollo de actividades agrícolas, artesanales, turísticas y generadora de servicios. De acuerdo al plan regulador de Melipilla del año 2015, estableció que existía una falta de resguardo del patrimonio e identidad local, representados por la cultura, costumbres y paisajes de raigambre agroalfarera. Por ello, no es de extrañar que cuando se refiere a los recursos patrimoniales de esta comuna, solo se circunscriben en gran medida en la localidad de Pomaire y en menor grado a la urbe de Melipilla, dejando de lado a los otros poblados rurales, que podría ser un recurso interesante a descubrir y exhibir del acervo cultural campesino melipillano. Por ello, el proyecto SNPC denominado “Retrato Patrimonial Melipillano”, tiene por objetivo central el reconocimiento del patrimonio cultural de esta comuna, a través de un registro de bienes culturales, que permitieron sensibilizar a diferentes actores locales de este invisibilizado acervo cultural. Esta acción sería un insumo relevante y protagonista de la recuperación del patrimonio mediante la sistematización de la información recolectada en talleres comunitarios, al poner en valor en tres dimensiones: material, inmaterial y paisaje cultural para un público estudiantil y general.

Palabras clave: Retrato Patrimonial, Patrimonio Vernáculo, Identidad Melipillana, Cultura Campesina y Territorialidad Patrimonial.

Introducción

La comuna de Melipilla, posee un escaso catastro de bienes patrimoniales en su territorio, los únicos estudios que hacen referencia a la herencia cultural de este enclave son las relacionadas con el pueblo de Pomaire, en los cuales sobresalen las investigaciones de Pérez (1976), Pinaud (1983), Kiraj, *et al* (1986), Muñoz (2001), Tapia y Santander (2002), Leal *et al* (2013) y FUCOA (2017); Mismamente, solo se ha investigado patrimonialmente el sector urbano melipillano, destacándose lo estudiado por Musri (1999), la Municipalidad de Melipilla (2010) y Córdova (2017).

La importancia de este reconocimiento patrimonial se basa en la conservación, el resguardo y el reconocimiento del patrimonio cultural melipillano. Puesto que, este particular registro ha considerado ser una piedra basal para futuros planes, proyectos y/o programas de gestión cultural; necesarios para conocer, proteger, mantener y estudiar el todo del patrimonio cultural encontrado en la comuna citada.

Para realizar este registro patrimonial se ha utilizado la memoria emotiva y configuración del patrimonio cultural de variados actores sociales, que profundiza en la costumbre y experiencia local-comunal, que suma una visión en la pluralidad de la estructuración de la memoria colectiva melipillana. Lo que ha logrado captar emociones, experiencias y anécdotas enriquecedoras de la historia y el patrimonio local y comunal; análogamente, constituye un pilar que, por ser objetivado en una página web, pasa a ser un activo material de la herencia cultural con la gracia de ser reproducido y reinterpretado por el respectivo beneficiario.

La problemática que respalda este estudio es la inexistencia de un registro de bienes patrimoniales que valore al acervo cultural en el territorio melipillano que constantemente ha postergado a una múltiple y compleja variedad de realidades que coexisten diariamente. Este contexto se ha convertido en una exigua planificación (proyectos, programas y políticas) en relación a la valorización, resguardo, rehabilitación y restauración del patrimonio local, por parte de diferentes actores sociales (comunidad, municipio, agrupaciones y otros), solo teniendo como referente del patrimonio melipillano a las localidades de Pomaire y Melipilla, sin estimar los bienes culturales de otros poblados melipillanos. Adicionalmente, que esta ignorancia patrimonial en relación al sector infanto-juvenil melipillano, se puede traducir en una amnesia patrimonial por la falta de un registro cultural, que les permita tener una visión crítica sobre el actual escenario del patrimonio local.

Metodología

Inicialmente, este registro patrimonial ha utilizado una metodología exploratoria, el levantamiento de información, teniendo una mirada integral desde lo territorial con diferentes entidades de la sociedad civil y otros actores locales; que fueron obtenidos en seis sectores de la comuna de Melipilla, en que se realizaron entrevistas semiestructuradas para identificar aquellos elementos vinculados al patrimonio inmaterial. Mismamente, se desarrollaron cartografías participativas y focos grupales, permitieron conocer el territorio para asociar, comprender y transformar relaciones de poder, modos de producción, estilos de vida, circuitos turísticos, rutas, etc. Se obtuvo una muestra no estadística de un total de 59 participantes en los 6 talleres patrimoniales realizados en un contexto de pandemia, en el territorio melipillano.

La información lograda a través la realización de las técnicas cualitativas y cuantitativas, consiguieron una estadística patrimonial, nubes de palabras, cartografías participativas, un registro fotográfico y audiovisual de cada localidad. Por último, estos resultados y productos académicos, fueron difundidos a una concurrencia estudiantil y a público general en Melipilla.

Resultados

Primero, se registraron 220 bienes culturales que dividieron al acervo melipillano en un 34% patrimonio material, destacándose el tipo de arquitectura privada, pública y eclesiástica, como también, el patrimonio hidráulico; luego, el patrimonio inmaterial con un 32%, representado por personajes locales, fiestas tradicionales y costumbres campesinas; Finalmente, con un 34% correspondiente a paisajes culturales de cerros, esteros y lugares pintorescos.

Análogamente, la nube de palabra lograda durante este proyecto, muestra claramente que el imaginario cultural que se ha desarrollado al interior de Melipilla, generalmente mantiene su carácter campesino y agro-alfarero, concordando con los autores citados anteriormente, como se entiende el patrimonio melipillano. No obstante, se logró determinar que cada localidad, posee su propia forma de definir y entender el patrimonio vernáculo; en Bollenar y Codigua es considerado del tipo campesino tradicional; en Pomaire es agro-alfarero; en Culiprán es histórico-campesino; en El Pabellón es arqueológico-rural y finalmente, en Melipilla es histórico-urbano.

Mismamente, se consideró la percepción territorial de cada taller, estableciendo que el conocimiento patrimonial de cada poblado está circunscrito a sus lugares cercanos y a la zona urbana de Melipilla. Este escenario patrimonial es manifestado al contexto geográfico dado por sus microvalles y esteros; la historia socioeconómica asentada en el sistema de latifundio; la conectividad de sus vías locales, la influencia de la ruta 78 y la importancia de la ciudad de Melipilla como lugar de bienes y servicios comunitarios; como demuestra la cartografía participativa obtenida en el taller de Melipilla.

Desde la percepción comunitaria, señalada por un diferencial semántico de notas académicas en Chile, de rango 1 a 7. Se pudo establecer en relación al patrimonio melipillano, a nivel comunal su valoración es baja con un promedio 3,1. Lo que se explica por estado del arte menguado y dañado en que están los bienes patrimoniales catastrados, correspondiendo a una nota 2,8; al igual que su exigua protección por parte de los actores locales, con una evaluación 2,8. Análogamente, la situación exterior se traduce en una mínima difusión de ellos en diversos medios locales, con una estimación 2,0 y una escasa aplicación de temas patrimoniales en algún programa pedagógico en las establecimientos educacionales melipillanos, expresado en una calificación 1,9.

Para lograr superar la actual invisibilización y desterritorialización patrimonial en Melipilla. En relación a la opinión registrada por este proyecto, para la muestra participante dio como una posible solución la existencia de un esfuerzo mancomunado a cargo del ayuntamiento, las juntas de vecinos, organizaciones gubernamentales y privados, para desarrollar proyectos, programas y políticas que ponga en valor, restaure y conserve el gran abanico que estructura el patrimonio melipillano y que consiga superar los esfuerzos realizados en estudios y proyectos, de carácter independientes y discontinuos entre sí, que hacen mención al patrimonio presente en esta enclave territorial.

Finalmente, los resultados conseguidos durante la realización del proyecto Retrato Patrimonial Melipillano, fueron plasmados en variados productos patrimoniales, que residieron en charlas patrimoniales en colegios melipillanos (mayo 2023), una página web, una exposición fotografía, estadística patrimonial y una ceremonia informativa en el Teatro Serrano (noviembre 2023). Con la finalidad de hacer llegar toda esta producción cultural a la comunidad y la municipalidad, para ser en un futuro utilizadas como referencia y colaboración, traduciéndose en un elemento base para la educación y planificación del patrimonio cultural de los residentes melipillanos.

Conclusiones

El proyecto Retrato Patrimonial Melipillano ha sido una investigación pionera, que emplea técnicas cualitativas y cuantitativas en un contexto cultural. Ya que ha generado un barómetro del verdadero escenario azaroso de las diversas dimensiones que influyen en las diferentes clases de patrimonios coexistentes en Melipilla.

Mismamente, ha expuesto del punto de vista patrimonial, en este enclave territorial consta de un tejido cultural que necesita urgentemente ser ajustado de modo territorial, socioeconómico y cultural.

Análogamente, este proyecto ha demostrado que el patrimonio cultural melipillano no solamente se circunscribe a la localidad de Pomaire y el centro urbano homónimo, sino también a localidades vecinas que, a pesar de su menoscabada ubicación y particularidades arquitectónicas, son guardianas de un meritorio y considerable patrimonio que valía ser reconocido. Que en muchas situaciones se invierte para ser una serendipia en una investigación patrimonial como el caso de la Casa de Claudio Bravo, las miniaturas de cerámicas, los cantores populares y el Molino de Culiprán.

Finalmente, los resultados y productos de la presente investigación se encuentran en manos de los primordiales actores locales, como son la comunidad y el ayuntamiento melipillano, que contribuyeron en la realización de cada taller con su conocimiento y percepción patrimonial, en la generación de un registro de recursos culturales que recientemente estaban invisibilizados y escasamente difundidos. Lográndose con ello en un proyecto patrimonial de tipo inclusivo, comunitario, democrático y próximo a la ciudadanía.

Referencias

- Córdova, D. (2017). *Itinerario Patrimonial de Melipilla*. S/E.
- FUCOA (2017). *Greda Viva*. Editorial CNCA.
- Leal, R., Villaseca M.A., Duque, C. (2013). *Identidad Cultural de Pomaire*. Universidad de Los Lagos.
- Kiraj, L., Godoy, S., Matta, P., Valdés. (1986). *Loceras y trabajadoras de la arcilla en Pomaire*. CEM.
- Municipalidad de Melipilla (2010). *Historia de Melipilla*. I. Municipalidad de Melipilla.
- Muñoz, T. (2001). Piezas de alfarería tradicional de Pomaire: colección de artesanía tradicional chilena. Programa de artesanía, Pontificia Universidad Católica de Chile. *ARQ*, 49, 40 – 43.
- Musri, L. (1999). *Melipilla te cuento*. Editorial Huilco.
- Pérez, A (1976). *La artesanía de Pomaire: aspectos económicos y sociales*. Policopia.
- Pinaud, E. (1983). *La cerámica tradicional de Pomaire*. [Memoria no publicada, Facultad de Artes, Universidad de Chile].
- Tapia, I., Santander, M (2002). *Pasado y presente de Pomaire. Greda e imaginación*. Editorial Génesis.

Feminist Artivism in Design Studies

María Rosario Sáez Salvador

Universitat Politècnica de València, España

Abstract

Aim of this article is to describe an artistic experience performed with the students of school where we teach, Escola D'Art i Superior de Disseny of València (EASDV) to denounce, from education and in public space, violence against women. This action is part of the research that we develop in the PhD program in Art: production and research, of Universitat Politècnica of València. The creation and development of the action has been executed through a methodology of research-action in education based on the arts, which combines artistic processes in the classroom with the move to direct action as a collective artistic body. Among the results we highlight the responsibility and commitment that students acquire when becoming an active and critical subject and conscious of the relevance of their transgressive action.

Keywords: feminism, artivism, art, performance, education.

Artivismo feminista en los estudios de Diseño

Resumen

El propósito de esta comunicación es describir una experiencia artivista realizada junto al alumnado del centro donde impartimos docencia, Escola D'Art i Superior de Disseny de València (EASDV) para denunciar, desde la educación y en el espacio público, la violencia contra las mujeres. Esta acción forma parte de la investigación que desarrollamos en el programa de doctorado en Arte: producción e investigación, de la Universitat Politècnica de València. La creación y el desarrollo de la acción se ha llevado a cabo mediante una metodología de investigación-acción en educación basada en las artes, que combina los procesos artísticos en el aula con el paso a la acción directa como cuerpo colectivo artivista. Entre los resultados destacamos la responsabilidad y el compromiso que adquiere el alumnado al convertirse en sujeto activo, crítico y consciente de la relevancia de su acción transgresora.

Palabras clave: feminismo, artivismo, arte, performance, educación.

Introducción

Desde los años 70, la vinculación del arte con el activismo feminista ha sido una constante hasta la actualidad. Las artistas encontraron en prácticas artísticas como la *performance* un medio para su empoderamiento, empleando sus propios cuerpos como espacios de resistencia, de reivindicación de sus derechos y de denuncia de las diferentes formas de violencia contra las mujeres. Además, en aquel momento, el hecho de ser una disciplina emergente, sin colonizar por los varones, supuso acceder a ella antes que a otras formas de arte como la pintura o la escultura, con una tradición mayoritariamente masculina y una mirada androcéntrica que situaba a las mujeres como musas y no como creadoras de cultura. Artistas como Martha Rosler, Carolee Schneemann, Valie Export, Ana Mendieta, Yoko Ono o Esther Ferrer fueron pioneras en visibilizar con sus acciones el sistema desigual y los mecanismos de opresión sobre los cuerpos de las mujeres.

En los años 80 el grupo *Guerrilla Girls* empleó técnicas artísticas para cuestionar el mundo del arte exponiendo en cifras la desigualdad y la brecha de género en las exposiciones de los museos. Una de sus acciones más conocidas fue colocar en el *Metropolitan Museum* de Nueva York el famoso cartel de la imagen de la Odalisca del cuadro de Ingres con el rostro cubierto con una máscara de gorila en el que se podía leer el texto: ¿tienen que estar las mujeres desnudas para entrar en el museo? Menos del 5% de los artistas en la sección de Arte Moderno son mujeres, pero el 85% de los desnudos son femeninos.

Según Manuel González (2017) se ha llamado activismo al activismo político que se lleva a cabo “con elementos de las artes” (p. 119). Como apuntan Eva Aladro *et al.* (2018) una de sus características más sobresalientes es su “lenguaje cercano a la vida social y a las nuevas generaciones” (p. 11). En la actualidad, artistas como Yolanda Domínguez, Verónica Ruth Frías o LasTesis emplean las redes sociales como altavoz para convocatorias artísticas o para la difusión de sus acciones.

En el afán de un cambio social frente a las injusticias, la interacción entre el arte y el activismo origina una nueva estrategia con la que sensibilizar, romper el silencio e inducir a la acción. Según Carlos Tejo (2021) el activismo “intenta, en esencia, resignificar políticamente el espacio urbano y despertar la conciencia de las personas que habitan en ese contexto” (p. 38). Invade el espacio público con acciones que escapan de lo habitual y que tienen, como señala Visitación Ortega (2015) “una carga política y trasgresora” (p. 103).

El sistema educativo no es inmune a una visión androcéntrica del mundo que, pese a ser un enfoque sesgado, parcial y excluyente, se establece como universal y genera relaciones asimétricas de poder. La educación es una institución socializadora en la que además de aprender contenidos nos relacionamos y nos definimos como sujetos. Si pensamos en el proceso educativo como pilar desde el que fomentar y mejorar la sociedad debemos incluir una perspectiva de género en la enseñanza. Poner en marcha e impulsar, desde el espacio educativo y a través del activismo, un discurso contrahegemónico tiene como finalidad convertir al alumnado en sujetos críticos, comprometidos y con capacidad de agencia para un cambio social.

Gólgota. Una experiencia activista con el alumnado de la EASD València

Gólgota, nombre hebreo del monte Calvario, es un proyecto diseñado para el 25 de noviembre, Día Internacional de la Eliminación de la violencia contra las mujeres, con el objetivo de condenar las violencias machistas desde el marco de la educación y en el espacio público, y sensibilizar a la comunidad educativa de la EASD València.

El proyecto nace en el aula y se desarrolla en cuatro fases. En la primera fase, la de investigación, contactamos con la asociación Alanna, constituida por mujeres profesionales que ayudan a víctimas de violencia machista. Vinieron al aula para hablarnos sobre su trabajo y sobre sus propias experiencias como supervivientes de la violencia de género. Para el alumnado fue una charla muy valiosa que les hizo entender qué es y qué tipos de violencia existen contra las mujeres.

En la fase de ideación realizamos un *brainstorming* y extrajimos el concepto de viacrucis, que nos acercaba a ese calvario por el que pasan muchas mujeres. Un camino lleno de dificultades, un profundo sufrimiento prolongado en el tiempo que termina para algunas de ellas en el asesinato a manos de sus parejas o exparejas. Asociamos, de forma simbólica, cada una de las XIV estaciones con los diferentes tipos de violencia que se ejercen sobre las mujeres, y decidimos que nuestra acción artista consistiría en el montaje, en directo sobre la fachada de la EASD, de unas imágenes creadas mediante diferentes procesos artísticos. De esta forma, pese a la fugacidad de la acción, quedaría su huella en una exposición pública reivindicativa durante varios días.

En la fase de creación cada alumno/a eligió una estación y desarrolló una propuesta creativa consensuada de forma colectiva. Para la I estación Carmen Sabater diseñó un corsé al que cambió los cordones por cadenas, simbolizando la idea de que nacer mujer en una sociedad patriarcal es una condena. Con la intención de hacernos reflexionar sobre los estereotipos sexistas que nos oprimen y las presiones a las que estamos sometidas las mujeres desde los medios de comunicación o desde la moda, compuso la imagen final con una estética publicitaria en la que se suele recurrir a los cuerpos femeninos como objeto de deseo y reclamo para vender el producto.

En la II estación, Maximilian Roba representa el peso con el que batallamos a diario las mujeres fotografiando a una compañera que sostiene, a modo del personaje mitológico Atlas, el peso de multitud de comentarios machistas.

Eva Tripiñana, para la III estación escribió y maquetó una sentencia judicial en la que se falla que todas las mujeres quedan absueltas y libres de los mandatos de género definidos por el patriarcado para ellas.

En la IV estación se pone en cuestión la maternidad como único destino para la mujer. Pilar Buendía manipuló en postproducción el cuadro de la Anunciación, de Botticelli, creando un *puzzle* al que le faltaban algunas piezas ubicadas fuera con la pregunta ¿Quieres ser madre? Y las respuestas sí/no para poder elegir.

La estación V la dejamos en blanco, estaba destinada a, en el momento de la acción, pintar con morado el número 016 de atención a las víctimas de violencia de género.

En la estación VI, Jéssica Martín representa, en un collage digital, el ámbito de lo privado, el hogar y los cuidados haciendo referencia a las amas de casa y a las trabajadoras del hogar, que pese a que su labor es necesaria para sostener la vida, su trabajo está infravalorado y precarizado.

Las estaciones VII y VIII, realizadas por Anna Rodrigo y Jordi Andrés se complementan. En la primera, unas manos atadas con un cinturón aluden a la esclavitud sexual y a prácticas erotizadas percibidas como deseables, pero que pueden ser lesivas para las mujeres. En la siguiente, para simbolizar la sororidad y mandar un mensaje esperanzador de que las mujeres, detectada su opresión, se unen para acabar con ella, las manos son liberadas en un diálogo con la anterior imagen.

La violencia física protagoniza las dos siguientes estaciones, creadas por David Segura y Rosario Sáez. La IX nos muestra a la misma mujer triplicada con tres expresiones diferentes en su rostro, pasando de la felicidad (tamaño más pequeño y mayor transparencia) a la tristeza (mayor tamaño y presencia). La imagen está cargada de ruido que nos conecta con el deterioro de una relación al aparecer la violencia. La fotografía de la estación X revela una mano masculina borrando la palabra derechos de una espalda femenina y nos habla de esa pérdida de derechos que, en la actualidad se da en los conflictos bélicos o en países con regímenes autoritarios.

Alba Pérez condena, en la estación XI, la justicia patriarcal con una ilustración digital. En la ladera de una montaña se especifican qué pasos hay que dar para denunciar, y en la ladera contraria vemos lo que hay detrás: la revictimización de las víctimas con procedimientos largos e inadecuados, fallos injustos, etc. En la cúspide, la palabra sentencia ondea como algo inalcanzable que conlleva un proceso titánico y de desgaste para las mujeres que denuncian. El color morado del fondo, símil del feminismo, alude a asociaciones como Alanna que acompañan a las mujeres en estos procesos.

Para la XII estación creamos entre todos/as un cartel con nombres de mujeres y, aplicando un color más intenso a determinadas palabras, formamos el número de mujeres que habían sido asesinadas en nuestro país hasta el día de la acción, 1118.

La estación XIII sobre la violencia vicaria fue creada por Ariadna Mas. Realizó, sobre una mantita blanca de bebé, un transfer de una fotografía antigua de un niño y una niña. Bordó, con lana roja sobre la imagen, una especie de maraña que atrapaba y envolvía los cuerpos infantiles y escribió sobre la tela la frase: un maltratador no es un buen padre. A través de unos largos hilos de lana que colgaban de esa maraña se conectaba esta estación y la de la maternidad simbolizando un cordón umbilical entre madre e hijos/as y dejando un rastro de dolor provocado por este tipo de violencia.

En la última estación quisimos hacer una llamada de atención al público. Colocamos un papel espejo y en el momento de la acción dibujamos con un rotulador rojo el icono de geolocalización y escribimos Usted está aquí. Al acercarse a la estación el público podía verse reflejado y entender de esa forma que formaba parte de ese víacrucis de la violencia.

El día antes de la acción creamos en la fachada de la EASD, con cinta aislante amarilla, los marcos donde íbamos a colocar las imágenes. Arriba del marco estaba el número de la estación, y debajo, unas frases elegidas de feministas relevantes. El nombre del proyecto se fijó en vinilo amarillo sobre la primera pared. A las 11 de la mañana del 25N salimos al espacio público. La primera alumna se dirigió a su estación y con el megáfono gritó: nacer mujer en una sociedad patriarcal es una condena y, muchas veces, a muerte. Seguidamente colocó su fotografía dentro del marco y dirigiéndose al público leyó una frase que acompañaba a la imagen. Al acabar, el siguiente alumno la relevó, y así sucesivamente, una estación tras otra. En la estación de la violencia vicaria la alumna desvinculó a la madre de sus hijos cortando los hilos de lana que los unían en un acto simbólico. Antes de acabar, nos dirigimos juntos/as a la V estación y mientras una alumna escribía el 016 con pintura morada, otra leía la frase de esa estación. Para finalizar la acción otra alumna invitó al público a pegar en la pared unas cartelas con mensajes del tipo “si tocan a una, nos tocan a todas”, “yo sí te creo, hermana”, “No estás sola”, que habíamos repartido antes de iniciar la acción para implicar a los/as espectadores/as construyendo juntos/as un mosaico de apoyo y esperanza. Se puede ver el vídeo en el siguiente enlace <https://vimeo.com/manage/videos/813842046>



Figura 1. Resultado final de la acción en la fachada de la EASD València. Fuente: propia.

Conclusiones

Acabada la experiencia realizamos una puesta en común en el aula que nos sirvió para recoger información sobre lo aprendido, llegando a las conclusiones de que, por un lado, llevar al espacio público una acción colectiva activista permite al alumnado reconocerse como parte de un grupo que acciona de forma conjunta en pro de una causa justa. Supone un trabajo en equipo, desde la horizontalidad y el respeto, en el que los diferentes procesos artísticos empleados (fotografía, collage digital, *performance*) nos han servido como altavoz para denunciar las desigualdades de género y nos han permitido salir del aula, traspasar el espacio académico transformando la experiencia artística en activismo e invadir el espacio público convirtiéndolo en espacio político. Se fomenta con esta práctica el desarrollo de la creatividad, el compromiso social, la capacidad de agencia del alumnado y valores como la empatía, la solidaridad, la unión de grupo o un espíritu crítico.

El activismo se convierte así en una herramienta educativa y una práctica contestataria para poner en cuestión el sistema hegemónico de poder y nos ofrece un nuevo lugar para la reflexión y un nuevo horizonte desde el que explorar esa conexión entre el arte y el activismo social.

Agradecimientos

A mi alumnado, motor de mis investigaciones.

Referencias

- Aladro-Vito, E., Jivkova-Semova, D., Bailey, O. (2018). Activismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora. *Comunicar*, 26(57), 9-18. doi: <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>
- González Hernández, M. F. (2017). El cuerpo en la protesta social por Ayotzinapa. Prácticas artísticas y activismo en la toma política y cultural del Palacio de Bellas Artes. *Andamios*, 14(34), 115-135. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6172296>
- Ortega Centella, V. (2015). El activismo como acción estratégica de nuevas narrativas artístico-políticas. *Calle 14. Revista de investigación en el campo del Arte*, 10(15), 100-111. Recuperado de: https://redib.org/Record/oai_articulo581499
- Tejo-Veloso, C. (2021). Arte asociacionista cubano para un fin de siglo: activismo, performance y revolución. *Arte y Políticas de Identidad*, 25(25), 33-51. doi: <https://doi.org/10.6018/reapi.506191>

Relative clauses in the Spanish class

Andrea Escudero Vázquez

Universidad Internacional de Valencia (VIU), España

Abstract

This poster proposes six self-realization activities that aim to help intermediate level students to better understand the functioning of subordinate relative clauses, working on both types: Defining and non-defining relative clauses. The teaching of grammar in the classroom of Spanish for foreigners has been under the watchful eye of the different linguistic theories, being one of the most controversial points to be dealt with. Despite this, in recent years, the communicative approach has promoted the teaching of grammar, understanding it as a means to improve communication. As Ignacio Bosque said, “grammar is the architecture of thought [...] we must teach it better” (Bosque, 2015). For this reason, these activities are framed in a context of playful intention, following an investigation, which aims to integrate the student in the learning process, because I consider that it is the best path for meaningful learning. Thus, the students will be working on content previously seen in class and checking their level of learning. Despite being contents previously worked on, the activities will include a series of indications of the theoretical framework to help the students to successfully complete the activities. To carry out the activities, the contents established by the Curricular Plan of the Instituto Cervantes and the Common European Framework of Reference for languages have been considered, as regards level B2.

Keywords: syntax, Spanish as a foreign language, grammar.

Oraciones de relativo en el aula de ELE

Resumen

En el presente póster se plantean seis actividades de realización propia que pretenden ayudar al alumnado de nivel intermedio a comprender mejor el funcionamiento de las oraciones subordinadas de relativo, trabajando ambos tipos: especificativas y explicativas. La enseñanza de la gramática en el aula de español para extranjeros ha estado bajo la atenta mirada de las distintas teorías lingüísticas siendo uno de los puntos más conflictivos a tratar. A pesar de ello, en los últimos años, el enfoque comunicativo ha promovido la enseñanza de la gramática entendiendo esta como un medio para mejorar la comunicación. Como decía Ignacio Bosque “la gramática es la arquitectura del pensamiento [...] debemos enseñarla mejor” (Bosque, 2015). Por ello, estas actividades se enmarcan en un contexto de intención lúdica, siguiendo una investigación, que pretende integrar al alumno en el proceso de aprendizaje, porque considero que es el mejor camino para un aprendizaje significativo. Así pues, el alumnado irá trabajando contenidos vistos previamente en clase y comprobando su nivel de aprendizaje. A pesar de ser contenidos trabajados previamente, en las actividades se incluirán una serie de indicaciones de marco teórico para ayudar a los alumnos y alumnas a completar con éxito las actividades. Para la realización de las actividades se ha tenido en cuenta los contenidos marcados por el Plan Curricular del Instituto Cervantes y el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, en lo referido al nivel B2.

Palabras clave: sintaxis, español como lengua extranjera, gramática.

Agradecimientos

Me gustaría dar las gracias a la Dra. María Isabel Martínez López por su inestimable ayuda, así como por confiar y animar siempre a sus alumnos a seguir hacia adelante.

Referencias

- Alhambra de Granada. Entradas y visitas guiadas oficiales. *Visita virtual 3D de la Alhambra*. Recuperado de: <https://www.alhambra.org/mapa-virtual-alhambra.html>
- Bosque, I. (2015). *La gramática es la arquitectura del pensamiento*. Recuperado de: <http://www.elcastellano.org/news/ignacio-bosque-la-gram%C3%A1tica-es-la-arquitectura-del-pensamiento>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm#p152t
- Ruiz de Aguirre, A. (2019). Oración compuesta: oraciones subordinadas de relativo (OSR) en *Sintaxis para alérgicos a la NGLE*. (pp. 100-103). Edición del autor.



Oraciones de relativo en el aula de ELE



TADEO JONES Y LAS AVENTURAS RELATIVAS

INTRODUCCIÓN

- El camino hacia el aprendizaje significativo es a través de actividades lúdicas.
- Planteamiento de actividades prácticas con recordatorios teóricos
- Los aprendientes investigarán utilizando oraciones subordinadas de relativo



90 minutos



OBJETIVOS

- Identificar las subordinadas adjetivas (especificativas/explicativa)
- Desarrollar la capacidad creativa del alumnado
- Diferenciar el modo de los verbos en las subordinadas de relativo
- Conocer parte de la cultura española

ACTIVIDADES



Actividad 1

Localizar el antecedente

Une las letras, ¿qué ciudad es?

Actividad 2

Escribir oraciones especificativas con el pronombre *que*



Actividad 3

Completar el texto con el pronombre correcto

¿Qué monumento es?

Actividad 6

Clasificar ¿son especificativas o explicativas?



Actividad 5

Completa el texto con indicativo o subjuntivo

¿Dónde está el tesoro ?



Actividad 4

Crear cinco oraciones en voz alta



CONCLUSIONES

- Las actividades se han presentado bajo la temática de la película *Tadeo Jones y el misterio del Rey Midas* para captar la atención de los alumnos y facilitar su aprendizaje.
- Las actividades están graduadas de menor a mayor complejidad, trabajando además contenidos culturales.
- Cualquier contenido se puede presentar de forma atractiva a los alumnos y que “olviden” que están aprendiendo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alhambra de Granada. Entradas y visitas guiadas oficiales. *Visita virtual 3D de la Alhambra*. Recuperado de <https://www.alhambra.org/mapa-virtual-alhambra.html>
- Bosque, I. (2015). *La gramática es la arquitectura del pensamiento*. Recuperado de <http://www.elcastellano.org/news/ignacio-bosque-la-gram%C3%A1tica-es-la-arquitectura-del-pensamiento>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm#p152t
- Ruiz de Aguirre, A. (2019). Oración compuesta: oraciones subordinadas de relativo (OSR) en *Sintaxis para alérgicos a la NGLE*. (pp. 100-103). Edición del autor.

Use of a gamified application in the motivation of Mathematics subjects at a higher level

Christian Córdova Pérez

Instituto Politécnico Nacional – Escuela Superior de Cómputo, México

Elena Fabiola Ruiz Ledesma

Instituto Politécnico Nacional – Escuela Superior de Cómputo, México

Lorena Chavarría Báez

Instituto Politécnico Nacional – Escuela Superior de Cómputo, México

Abstract

The purpose of this article is to identify the gamification elements that are present in an application called Matema's World, and to review the effect they have on student motivation when solving Algebra, Arithmetic, and Calculus exercises and problems. For this, a sample of 76 higher level students worked with the application for a week, at the end of which they solved a questionnaire that was created with the objective of measuring the effect it had on motivation. It was found that the application allowed them to be interested in solving the exercises, they enjoyed working with it and it is concluded that elements such as the story, the characters, collecting points and competitiveness increased their level of motivation in the mathematics work.

Keywords: computer game, gamification, gamified elements, motivation, students.

Empleo de una aplicación gamificada en la motivación de asignaturas de Matemáticas a nivel superior

Resumen

El propósito del presente artículo es identificar los elementos de gamificación que están presentes en una aplicación llamada Matema's World, y revisar el efecto que tienen en la motivación del estudiante al resolver ejercicios y problemas de Álgebra, Aritmética y Cálculo. Para ello una muestra de 76 estudiantes de nivel superior, trabajaron con la aplicación durante dos semanas, al término de lo cual resolvieron un cuestionario que fue creado con el objetivo de medir el efecto que tuvo en la motivación. Se encontró que la aplicación les permitió estar interesados en resolver los ejercicios, disfrutaron trabajar con ella y se concluye que los elementos como la historia, los personajes, el juntar puntos y la competitividad, aumentó su nivel de motivación en el trabajo de matemáticas.

Palabras clave: elementos gamificados, estudiantes, gamificación, juego de computadora, motivación.

Introducción

En los últimos años, debido al confinamiento vivido, a causa de la pandemia por el COVID-19, el modelo principal de educación cambió de ser presencial a uno a distancia, causando que los profesores trasladaran sus prácticas a un entorno virtual, principalmente mediante videoconferencias en plataformas como Zoom, Teams, Meet (Alhosban & Amoush, 2021). Esta situación provocó que tanto alumnos como profesores tuvieran que adaptarse de un modo u otro a la nueva realidad, pero además de la evidente problemática de salud que originó, también afectó en la motivación de los estudiantes (Daniels *et al.*, 2021).

En el rendimiento escolar del estudiante, influyen varios factores, y, uno de ellos, es la motivación que tenga hacia los contenidos que se abordan en el aula. Un alumno motivado y por ende comprometido con aprender, logra retener información más rápidamente y es capaz de tener un mejor entendimiento académico (Zhao *et al.*, 2022); mientras que, un alumno que no tiene el deseo de aprender o evita abordar un tema específico, es decir, que se encuentra desmotivado, tendrá un rendimiento escolar bajo.

Los profesores suelen buscar maneras de motivar a sus estudiantes para que puedan desempeñarse adecuadamente en el entorno escolar (Umarji *et al.*, 2021). Una manera en la que han intentado motivarlos, es a través de la gamificación, es decir, integrar mecánicas de juegos en contextos ajenos a estos, con la finalidad explícita de motivar, permitiendo que los estudiantes disfruten más su aprendizaje y se comprometan más con él (Chans & Castro, 2021).

Por los antecedentes mencionados, el propósito del presente trabajo consistió en analizar si el uso de la aplicación *Matema's World*, la cual incluye elementos de la gamificación, influye en la motivación del estudiante universitario, al trabajar temas de Aritmética, Álgebra y Cálculo.

Estado del Arte

Se ha observado que la gamificación es útil al momento de interactuar con entornos virtuales de aprendizaje, ya que los alumnos que tienen acceso a elementos gamificados suelen obtener mejores resultados que aquellos que no, además de que también suelen explorar más su entorno de aprendizaje debido a que tienen un mayor interés en éste (Carmo *et al.*, 2020).

Göksün & Gürsoy (2019) desarrollaron un estudio cuyo propósito fue contrastar el uso de aplicaciones gamificadas en el desarrollo de sus clases, contra el trabajo académico sin el empleo de éstas. Emplearon Kahoot y Quizizz, como aplicaciones gamificadas. Estas aplicaciones esencialmente permiten realizar preguntas a estudiantes en un formato de trivia o concurso, aunque cada aplicación tiene una distribución y enfoque diferente para hacerlo. En el estudio se concluyó que Kahoot permitió motivar a los estudiantes e incrementar su rendimiento en comparación a diferencia de cuando no fue empleado; mientras que Quizizz redujo la motivación de los estudiantes a un nivel más bajo que el enfoque no gamificado. Se concluyó que es sumamente importante la manera en que se implementan los elementos gamificados, ya que, de no hacerlo adecuadamente, no se obtendrá ningún beneficio. En otro estudio (Daniels *et al.*, 2021), se observó que un porcentaje alto de estudiantes mostraba poco interés y falta de motivación cuando tomaba sus clases a distancia, especialmente en temas de matemáticas, lo que contribuyó a que su desempeño en dicha asignatura no fuera óptimo.

Aspectos Teóricos

Para crear una aplicación gamificada se debe tener ciertas consideraciones, entre ellas el hecho de que un juego es capaz de motivar a una persona a tomar riesgos que normalmente evitaría para lograr un objetivo y que éste debe tener una serie de objetivos claros a lograr (Gamayanto *et al.*, 2021). Ahora bien, pese a que hay diversas filosofías de diseño, Gamayanto, Haryanto y Harisa (2021) proponen siete pasos para generar gamificación en una aplicación:

- Observar.- Se identifican las razones por las que un tema particular debe ser aprendido.
- Discutir.- Consiste en debatir las tecnologías y tendencias que se usan en la actualidad que posiblemente pudieran ser de utilidad.
- Establecer.- Se genera un diseño inicial en papel de la aplicación gamificada teniendo en mente al público objetivo.
- Construir.- Se refiere a que se deben hacer y probar una multitud de prototipos hasta que sea aceptado casi en su totalidad por sus usuarios.
- Definir.- Se crea la primera versión final de la aplicación y se prueba con por lo menos una muestra del doble de tamaño que los prototipos para verificarla.
- Decidir.- Implementarla en un entorno real de aprendizaje como una herramienta de apoyo.

De acuerdo con lo señalado por Sailer *et al.*, (2017), es recomendable que una aplicación tenga los elementos que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Elementos de la gamificación de la aplicación Matema's World que influyen en la motivación

Descripción del elemento	
Puntos e Insignias	Cantidad numérica que representa qué tan bien se desempeñó el usuario. / Elemento gráfico que se otorga al cumplir un requisito específico.
Tablas de liderazgo	Tablas de puntuación que muestran la posición de varios jugadores de un mismo juego.
Narrativa	Se cuenta una historia que logre entretener al jugador.
Avatares	Una imagen o personaje que representa al jugador.
Compañeros	Personajes que motivan al jugador a continuar y mejorar.

Metodología

El alcance de la investigación fue de tipo descriptivo, de acuerdo con lo señalado por Sampieri, *et al.*, (2014), ya que se empleó estadística descriptiva para reportar los resultados que permitieron identificar elementos gamificados en una aplicación particular y su efecto sobre los estudiantes. Se trabajó con una muestra de 76 estudiantes quienes se encontraban cursando la carrera de Sistemas Computacionales, cuyas edades oscilaban entre 18 y 20 años. Las etapas seguidas en la investigación se muestran en el diagrama de la figura 1.

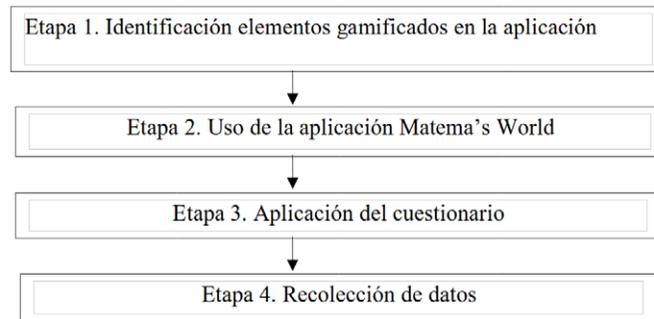


Figura 1. Diagrama que contiene las etapas de la metodología empleada.

Fuente: Elaboración propia.

Etapa 1. Primeramente, se identificaron los elementos gamificados que contiene la aplicación de Matema's World, Dichos elementos se encuentran especificados en la Tabla 1. Los elementos presentes en la aplicación son los siguientes: Puntuación, narrativa, avatar y compañeros. Sobre estos se diseñó el cuestionario, el cual se encuentra en el siguiente apartado de esta sección.

Etapa 2. Uso de la aplicación por los estudiantes. La muestra de los 76 estudiantes descargó la aplicación en su computadora y trabajó con ella durante dos semanas. La aplicación consiste en resolver ejercicios y problemas de las asignaturas de Aritmética, Algebra y Cálculo, mediante el control de un personaje que se desenvuelve en un mundo medieval; donde para luchar y crecer se deben realizar hechizos mediante la resolución de ejercicios matemáticos. Parte de la aplicación se muestra en las figuras 2 y 3.



Figura 2. Jugador en medio de una batalla eligiendo un tipo de problema a resolver.

Fuente: Elaboración propia.



Figura 3. Jugador en medio de una batalla respondiendo correctamente un problema y debilitando un poco al enemigo. Fuente: Elaboración propia.

Etapa 3. Aplicación del cuestionario. Una vez que los estudiantes practicaron la resolución de distintos problemas y ejercicios de matemáticas, resolvieron un cuestionario para reconocer qué elementos de la gamificación (previamente identificados) habían logrado motivarlos. El cuestionario estuvo conformado por 5 preguntas cuyas opciones de respuesta fueron de tipo Likert.

Resultados y análisis

En la Tabla 2 se observa el cuestionario aplicado junto a sus resultados a manera de porcentaje, tomando una muestra de 76 de alumnos.

Tabla 2. Resultados del cuestionario aplicado

	1. No me motivó en absoluto	2. No me motivó	3. Me motivó levemente	4. Considero que me motivó	5. Me agradó y me motivó bastante	Media
¿Qué piensas del sistema de puntuación?	0%	27.8%	11.1%	33.3%	27.8%	3.38
¿Qué opinas de los elementos de historia presentes?	0%	16.7%	16.7%	22.2%	44.4%	4.4
¿Cuál es tu opinión del personaje que controlas?	5.6%	16.7%	16.7%	16.7%	44.4%	4.22
¿Consideras relevantes a los personajes del juego?	5.6%	27.8%	16.7%	22.2%	27.8%	4.33

Con base en la información presentada en la Tabla 2, se puede apreciar que dos de los elementos de gamificación que motivó y agradó bastante a los estudiantes, lo que les permitió practicar, resolviendo problemas y ejercicios de matemáticas, fueron la historia que se incluye, así como el personaje que controlaban. También consideraron al sistema de puntuación como un elemento que les permitió enfocarse en resolver tanto los ejercicios como los problemas propuestos. Otro de los elementos que les atrajo su atención fueron los personajes del juego.

Conclusiones

La aplicación Matema's World se creó especialmente para motivar a los estudiantes en su aprendizaje, y se concluye que en términos generales disfrutaron la presencia de los elementos gamificados y trajo su atención hacia la resolución de los problemas tanto de Aritmética, como de Álgebra y Cálculo. Cabe mencionar que la muestra para este estudio no fue muy grande, por lo cual en un futuro se buscará replicarlo con ciertos agregados al cuestionario con una muestra mayor de estudiantes para de este modo decidir de qué manera mejorar los elementos gamificados de la aplicación.

Referencias

- Alhosban, A., Amoush, R. (2022). Distance Learning Transition at the University of Michigan during a COVID-19 Pandemic: Challenges and Solutions. *13th International Conference on Information and Communication Systems (ICICS)*, Irbid, Jordan, 2022, pp. 275-280, doi: 10.1109/ICICS55353.2022.9811229.
- Göksün D.O., Gürsoy, G. (2019). Comparing success and engagement in gamified learning experiences via Kahoot and Quizizz. *Computers & Education*, 135, 15-29. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.015>
- Zhao D. *et al.* (2022). An Innovative Multi-Layer Gamification Framework for Improved STEM Learning Experience. *IEEE Access*, 10, 3879-3889. doi: 10.1109/ACCESS.2021.3139729.
- Carmo, Ê. P. D., Klock, A. C. T., de Oliveira E. H. T., Gasparini, I. (2020). A study on the impact of gamification on students' behavior and performance through learning paths. *IEEE 20th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, Tartu, Estonia, 84-86. doi: 10.1109/ICALT49669.2020.00032.
- Chans, G., Castro, M.P. (2021). Gamification as a Strategy to Increase Motivation and Engagement in Higher Education Chemistry Students. *Computers*, 10. doi: 10.3390/computers10100132.
- Gamayanto, I., Haryanto, H., Harisa, A. B. (2021). Design of the Seven Stages of Educational Game to Generate Gamification. *1st Conference on Online Teaching for Mobile Education (OT4ME)*, Alcalá de Henares, Spain, pp. 98-102. doi: 10.1109/OT4ME53559.2021.9638793.
- Daniels, L.M., Goegan, L.D., Parker, P.C. (2021). The impact of COVID-19 triggered changes to instruction and assessment on university students' self-reported motivation, engagement and perceptions. *Soc Psychol Educ.*, 24, 299-318. doi: <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09612-3>
- Sailer, M., Hense, J.U., Mayr, S.K., Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371-380. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>
- Umarji, O., Dicke, A., Safavian, N., Karabenick, S.A., Eccles, J.S. (2021). Teachers caring for students and students caring for math: The development of culturally and linguistically diverse adolescents' math motivation. *Journal of School Psychology*, 84, 32-48. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.004>

Artistic-visual spaces for the didactic approach to the arts at the University

Mariana-Daniela González-Zamar

University of Almeria, Spain

Abstract

This paper examined research on artistic-visual design as a didactic approach in university teaching. Data collected from various of the Scopus database revealed a growing interest in this area. A trend towards interdisciplinarity was observed, with the participation of authors and collaborations from various areas such as education, visual arts, psychology and educational technology. The most prominent topics included the impact on learning, the implementation of strategies, the development of skills and the evaluation of results. The results evidenced its positive impact on the learning process, the stimulation of creativity and the development of transversal skills. The artistic-visual design was shown to be beneficial for the development of skills, student participation and creative expression. Success stories were identified with the use of emerging technologies, such as virtual reality. This study supports the importance of continuing to investigate and promote artistic-visual design as an effective educational strategy in university teaching.

Keywords: design, art, visual, teaching, spaces, university.

Espacios artísticos-visuales para el enfoque didáctico de las artes en la Universidad

Resumen

Este trabajo examinó la investigación sobre el diseño artístico-visual como enfoque didáctico en la enseñanza universitaria. Los datos recopilados de diversas de la base de datos Scopus revelaron un creciente interés en esta área. Se observó una tendencia hacia la interdisciplinaria, con la participación de autores y colaboraciones provenientes de diversas áreas como la educación, las artes visuales, la psicología y la tecnología educativa. Los temas más destacados incluyeron el impacto en el aprendizaje, la implementación de estrategias, el desarrollo de habilidades y la evaluación de resultados. Los resultados evidenciaron su impacto positivo en el proceso de aprendizaje, la estimulación de la creatividad y el desarrollo de habilidades transversales. El diseño artístico-visual se mostró beneficioso para el desarrollo de competencias, la participación estudiantil y la expresión creativa. Se identificaron casos de éxito con el uso de tecnologías emergentes, como la realidad virtual. Este estudio respalda la importancia de continuar investigando y promoviendo el diseño artístico-visual como una estrategia educativa efectiva en la enseñanza universitaria.

Palabras clave: diseño, arte, visual, enseñanza, espacios, universidad.

Introducción

En el ámbito educativo, la búsqueda de estrategias pedagógicas innovadoras que fomenten un aprendizaje significativo y estimulante para los estudiantes es un desafío constante. En este sentido, el diseño artístico-visual se ha convertido en una herramienta poderosa que promueve la participación activa, la creatividad y el pensamiento crítico en el proceso educativo (Edgar y Morrison, 2020).

El diseño artístico-visual abarca una amplia gama de disciplinas, incluyendo el arte, la fotografía, el diseño gráfico, la ilustración y la multimedia, entre otras. Estas formas de expresión visual no solo son herramientas para la comunicación estética, sino que también ofrecen una plataforma para el aprendizaje interactivo y la exploración de conceptos abstractos (Lombaerts et al., 2012). Al incorporar el diseño artístico-visual en el aula, los docentes pueden crear un ambiente propicio para el descubrimiento y la experimentación, despertando el interés y la motivación de los estudiantes. Uno de los aspectos destacados del diseño artístico-visual como estrategia docente de aprendizaje es su capacidad para promover el pensamiento crítico. A través de la observación y el análisis de obras de arte, los estudiantes aprenden a desarrollar habilidades de observación, interpretación y reflexión (Kuyumcu, 2012). El arte les brinda la oportunidad de explorar diferentes perspectivas y puntos de vista, cuestionando ideas preconcebidas y fomentando la capacidad de análisis y síntesis.

Además, el diseño artístico-visual facilita la expresión creativa y emocional de los estudiantes. A través de la creación artística, los estudiantes pueden transmitir sus emociones, pensamientos y experiencias de una manera no verbal. Esto les permite explorar y comprender sus propias emociones, así como desarrollar empatía hacia los demás. La expresión artística también fomenta la autoconfianza y la autoestima, ya que los estudiantes descubren su capacidad para crear y comunicar ideas de manera única.

Otro beneficio importante del diseño artístico-visual es su capacidad para promover el aprendizaje multidisciplinario. Al integrar el arte con otras disciplinas académicas, como la ciencia, la historia o las matemáticas, se crea un puente entre el aprendizaje teórico y su aplicación práctica. Los estudiantes pueden explorar conceptos abstractos a través de la representación visual, lo que facilita una comprensión más profunda y duradera. En cuanto al desarrollo social, el diseño artístico-visual fomenta la colaboración y el trabajo en equipo. A través de proyectos artísticos grupales, los estudiantes aprenden a comunicarse, negociar y resolver problemas en conjunto. Además, el arte proporciona una plataforma para el diálogo intercultural, ya que permite explorar y apreciar la diversidad cultural a través de la representación visual.

Este estudio tiene como objetivo explorar y analizar la diseño artístico-visual como enfoque didáctico en la enseñanza universitaria, examiando su impacto en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes. Para esto, se han aplicado técnicas estadísticas a una muestra de 248 artículos seleccionados de la base de datos Scopus.

Revisión de la literatura

En los últimos años, el diseño artístico-visual como enfoque didáctico en la enseñanza universitaria ha experimentado una evolución significativa. Ha pasado de ser considerado como una opción pedagógica alternativa a ser reconocido como una estrategia efectiva y valiosa para promover el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades en los estudiantes universitarios (González-Zamar et al., 2020).

Anteriormente, el enfoque didáctico predominante en la enseñanza universitaria se centraba principalmente en la transmisión de conocimientos teóricos a través de métodos tradicionales de enseñanza, como las conferencias y los exámenes escritos. Sin embargo, con el reconocimiento creciente de la importancia de la participación activa del estudiante y el aprendizaje basado en competencias, el diseño artístico-visual ha ganado terreno como un enfoque pedagógico innovador y efectivo (Atan et al., 2021). La evolución del diseño artístico-visual se ha beneficiado de avances tecnológicos y cambios en la forma en que los estudiantes interactúan con la información y el conocimiento. El uso de herramientas y recursos digitales, como software de diseño, realidad virtual y realidad aumentada, ha ampliado las posibilidades de aplicación del enfoque en la enseñanza universitaria. Estas tecnologías ofrecen nuevas formas de crear experiencias inmersivas e interactivas que estimulan la creatividad y la participación activa de los estudiantes (González-Zamar y Abad-Segura, 2020).

Además, se ha producido un cambio en la forma en que se valora el desarrollo de habilidades transversales en la educación superior. El diseño artístico-visual se ha reconocido como una herramienta efectiva para fomentar habilidades como la comunicación efectiva, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración (Hsiao, 2010). Estas habilidades son cada vez más demandadas por los empleadores y consideradas fundamentales para el éxito profesional.

El diseño artístico-visual como enfoque didáctico ha evolucionado de ser considerado una opción pedagógica alternativa a ser ampliamente reconocido como una estrategia efectiva en la enseñanza universitaria. Ha habido avances en términos de tecnología, investigación y comprensión de los beneficios que puede aportar a los estudiantes (Edgar y Morrison, 2020). Esta evolución refleja un cambio en la forma en que se concibe la educación universitaria, enfocándose cada vez más en el desarrollo de habilidades y competencias a través de enfoques innovadores y centrados en el estudiante.

Metodología

En el contexto de esta investigación, el método utilizado fue realizar una búsqueda completa en la base de datos Scopus, utilizando una cadena de búsqueda, con los términos que aúnan esta investigación: “design”, “visual”, “artistic” y “university”. La finalidad fue examinar los subcampos del título, resumen y palabras clave en un período de 1990 a 2022, tal y como se han reflejado en otros trabajos bibliométricos. La muestra de artículos analizados se obtuvo mediante una búsqueda en mayo de 2023, que sólo incluyó artículos científicos, tanto en acceso abierto como no abierto. Esta muestra final incluyó un total de 239 documentos. Se ha utilizado la herramienta de software VOSviewer para el mapeo, y ha permitido el procesamiento de palabras clave y el análisis de agrupación, con el propósito de visualizar mapas por coocurrencia y coautoría (van Eck et al., 2006).

Resultados

La Figura 1 muestra los artículos publicados sobre diseño artístico-visual como enfoque didáctico en la enseñanza universitaria desde 1990 a 2022. En este período, el interés por la investigación esta temática se ha incrementado desde 1 artículo publicado en 1990 hasta los 25 en 2022, con un máximo de 29 en 2020.

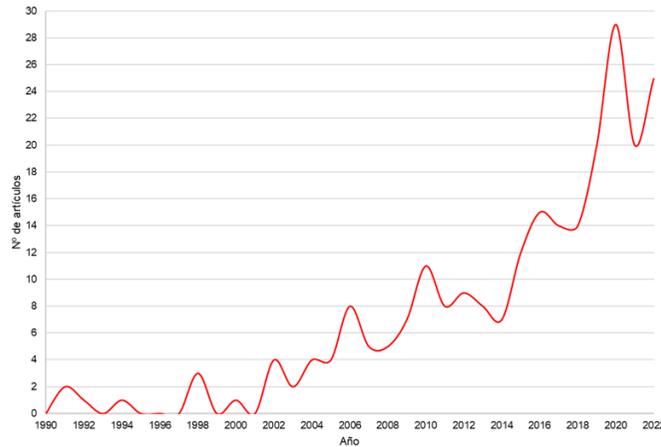


Figura 1. Evolución de la producción científica.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos de Scopus.

La Figura 2 representa el mapa de red para las palabras clave de los artículos de investigación sobre blockchain en la divulgación de la información financiera corporativa en el período 1990-2022. El color de los nodos se usa para diferenciar los diferentes grupos en función del número de coocurrencias, mientras que su tamaño varía según el número de repeticiones. Así, se han detectado algunas líneas de investigación desarrolladas por las diferentes comunidades. Se distinguen cinco líneas de investigación principales, que se agrupan bajo los términos: Art Education, Aesthetics, Visual Perception, Active Learning y Creativity.

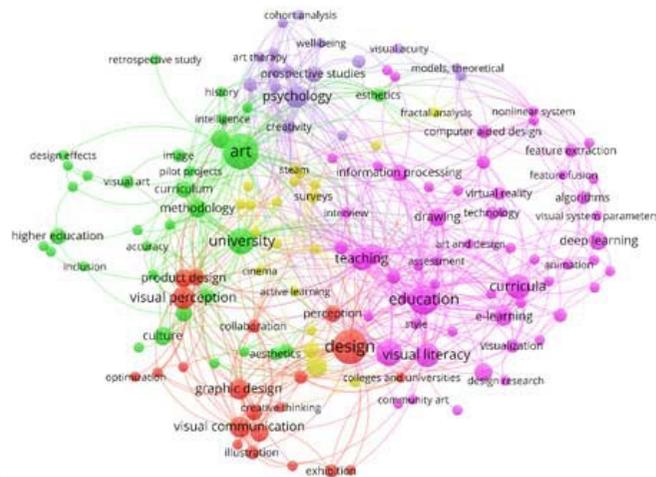


Figura 2. Red de palabras clave (1990-2022). Fuente: VOSviewer.

Discusión y Conclusiones

El avance en la investigación del diseño artístico-visual como enfoque didáctico en la enseñanza universitaria ha sido objeto de estudio en los últimos años, y los hallazgos demuestran su impacto positivo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La integración del diseño artístico-visual en el ámbito universitario ha demostrado ser una estrategia eficaz para promover un aprendizaje significativo y estimulante. A través de la combinación de elementos visuales y artísticos, se logra captar la atención de los estudiantes, fomentando su participación activa y la retención de la información (Perold-Bull, 2020).

La estimulación de la creatividad es otro aspecto destacado de este enfoque, ya que brinda a los estudiantes la oportunidad de explorar nuevas ideas, perspectivas y enfoques innovadores. Además, el diseño artístico-visual promueve el desarrollo de habilidades transversales, como la comunicación efectiva, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, que son altamente valoradas en el mundo laboral actual.

Al integrar el arte con otras disciplinas académicas, se crea un puente entre el aprendizaje teórico y su aplicación práctica, permitiendo a los estudiantes comprender conceptos abstractos de manera más profunda y duradera. El avance en las tecnologías digitales también ha ampliado las posibilidades del diseño artístico-visual en la enseñanza universitaria, con la incorporación de herramientas multimedia, realidad virtual y realidad aumentada, que brindan experiencias de aprendizaje inmersivas e interactivas. Además, el enfoque del diseño artístico-visual promueve la inclusión y la diversidad, ya que el arte es un lenguaje universal que trasciende barreras culturales y lingüísticas, permitiendo que los estudiantes de diferentes orígenes y habilidades se expresen y participen plenamente en el proceso educativo.

En términos de investigación, se ha observado un aumento en los estudios y las publicaciones académicas que exploran los beneficios y las aplicaciones del diseño artístico-visual en la enseñanza universitaria (Atanov, 2020). Los investigadores han investigado diferentes metodologías, estrategias y tecnologías relacionadas con este enfoque, lo que ha contribuido a un creciente cuerpo de conocimientos y mejores prácticas en el campo. Así, el avance en la investigación del diseño artístico-visual como enfoque didáctico en la enseñanza universitaria ha demostrado su potencial para transformar y enriquecer el proceso educativo, brindando a los estudiantes una experiencia de aprendizaje más significativa, creativa y multidisciplinaria.

Referencias

- Atan, N. A., Tasir, Z., Ali, M. F., Rosli, M. S., Said, M. N. H. M. (2021). Students' Performance and Perceptions Towards Authentic Learning Environment Based on Visual Thinking Continuum. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(23), 56-73. doi: <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i23.27455>
- Atanov, A. (2020). Art and Creativity in the System of Emptiness. *Bulletin of Baikal State University*, 30(3), 484-492. doi: [https://doi.org/10.17150/2500-2759.2020.30\(3\).484-492](https://doi.org/10.17150/2500-2759.2020.30(3).484-492)
- Edgar, S. N., Morrison, B. (2020). A vision for Social Emotional Learning and arts education policy. *Arts Education Policy Review*, 1-6. doi: <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1774830>
- González-Zamar, M.-D., Abad-Segura, E. (2020). Implications of Virtual Reality in Arts Education: Research Analysis in the Context of Higher Education. *Education Sciences*, 10(9), 225. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci10090225>
- González-Zamar, M.-D., Abad-Segura, E., Luque de la Rosa, A., López-Meneses, E. (2020). Digital Education and Artistic-Visual Learning in Flexible University Environments: Research Analysis. *Education Sciences*, 10(11), 294. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci10110294>
- Hsiao, C.-Y. (2010). Enhancing Children's Artistic and Creative Thinking and Drawing Performance through Appreciating Picture Books. *International Journal of Art & Design Education*, 29(2), 143-152. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01642.x>
- Kuyumcu, F. N. (2012). The Importance of "Art Education" Courses in the Education of Prospective Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 474-479. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.192>
- Lombaerts, K., De Mette, T., Buffel, T. (2012). Creativity in Artistic Education: Introducing Artists into Primary Schools Article in *International Journal of Art & Design Education*. *Wiley Online Library*, 31(1), 53-66. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01715.x>
- Perold-Bull, K. (2020). Becoming designer/researcher/teacher: Working towards decolonization of/through design in South African higher education. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 19(2), 131-148. doi: https://doi.org/10.1386/adch_00019_1
- van Eck, N. J., Waltman, L., van Den Berg, J., Kaymak, U. (2006). Visualizing the computational intelligence field. En *IEEE Computational Intelligence Magazine*, 1(4), 6-10. doi: <https://doi.org/10.1109/CI-M.2006.248043>

Musical concepts through the experimentation in the Early Childhood Education classroom

Beatriz Hernández Polo

Universidad de Salamanca, España

Abstract

The Early Childhood Education stage covers a few key years for the cognitive, motor, linguistic and emotional development of children. Music, as a form of language and artistic expression, can contribute and accompany this process through the sound manipulation, discovery and experimentation. In addition to promoting knowledge of the environment and oneself, our proposal focuses on finding out how, through the contact with music and sounds, the development of language and the progressive acquisition of a vocabulary that integrates related basic concepts, can be encouraged with the sound experience. Throughout the presentation we will see what this basic musical vocabulary is, and how we can approach its understanding from the first years of life, which can enrich the musical experience, make it more conscious and favor the understanding of more abstract and complex concepts in the future.

Keywords: Early childhood education, musical education, musical concepts.

Conceptos musicales a través de la experimentación en el aula de Educación Infantil

Resumen

La etapa de Educación Infantil abarca unos años clave para el desarrollo a nivel cognitivo, motriz, lingüístico y emocional de niños y niñas. La música, como forma de lenguaje y expresión artística, puede contribuir y acompañar en este el proceso a través de la manipulación, el descubrimiento y la experimentación sonora. Además de favorecer el conocimiento del entorno y de uno mismo, nuestra propuesta se centra en averiguar cómo, a través del contacto con la música y los sonidos, se puede motivar el desarrollo del lenguaje y la adquisición progresiva de un vocabulario que integre conceptos básicos relacionados con la experiencia sonora. A lo largo de la presentación veremos cuál es este vocabulario musical básico y cómo podemos enfocar su comprensión desde los primeros años de vida, lo que puede enriquecer la experiencia musical, hacerla más consciente y favorecer la comprensión de conceptos más abstractos y complejos en el futuro.

Palabras clave: Educación infantil, educación musical, conceptos musicales.

Introducción

El descubrimiento de sí mismos y del entorno a través de la manipulación y la experimentación activa, son principios pedagógicos fundamentales que rigen el funcionamiento de la etapa de Educación Infantil. En este periodo, que abarca la formación desde los 0 a los 6 años, la música se concibe como una herramienta valiosa a través de la cual pueden percibir la realidad que les rodea a través de sus paisajes sonoros, de las melodías tradicionales, las canciones, las danzas, la manipulación de materiales. La música en el aula puede contribuir al descubrimiento de uno mismo, de sus sonidos, sus ritmos, sus emociones, su lenguaje, su cuerpo y al mismo tiempo, nos brinda un amplio abanico de conceptos que se pueden extrapolar de todas estas experiencias sonoras (Gluschankof, 2017).

Para pedagogos musicales como Edgar Willems (2011) o Émile Jacques-Dalcroze (2017), la experiencia musical y, en especial, el desarrollo auditivo en los primeros años, debe partir principalmente de la práctica y no de la teoría. No obstante, también inciden en que esa práctica puede ir acompañada de palabras, de un grupo limitado de conceptos que favorezca el acercamiento al sonido y sus parámetros y a la música y sus elementos. En concreto, Willems señala que, uno de los puntos principales de trabajo en la iniciación musical, es el acercamiento a «un vocabulario de términos musicales que se empleen desde el primer momento, sin teoría, como simple denominación de elementos concretos». Entre ellos anota, por ejemplo, «sonidos graves y agudos, los nombres de las notas, los intervalos, los cuatro modos rítmicos, etc.» (Willems, 2011, p.180). Si bien es recomendable utilizar cuando corresponda los términos musicales adecuados, la profundización sobre los conceptos más complejos del lenguaje musical, tales como acordes, compases, armonía, es una cuestión que debería llegar más adelante, cuando el momento evolutivo de niños y niñas permita el razonamiento y la conexión entre el hecho musical y los conocimientos teóricos.

Árbol conceptual de los parámetros del sonido: timbre, altura, duración e intensidad

En referencia a qué conceptos son los que podremos trabajar en la etapa de Educación Infantil a través de la experiencia musical, en primer término, hablaremos del árbol conceptual que emerge de los parámetros del sonido. La discriminación auditiva se rige como centro para el desarrollo musical, en ese sentido, de forma muy temprana experimentan interés por la diferenciación del timbre de los sonidos y por la averiguación de la fuente sonora. En relación al concepto de timbre, aunque complejo, sí que es posible vincularlo a la descripción cualitativa del sonido de varias formas.

Por un lado, en términos de materiales podrán diferenciar e identificar el timbre en consonancia con el material de la fuente sonora. Por ejemplo, determinar si un sonido es producido con instrumentos de madera, de cerámica, de metal e incluso combinar distintos materiales para el elemento percutado y la baqueta, como el sonido de un instrumento de metal golpeado con una baqueta metálica, de fieltro o de madera (Willems, 2001). Por otro lado, como un primer paso a la clasificación organológica, el acercamiento al concepto de timbre podrá estar relacionado con el mecanismo de producción del sonido, si es un instrumento u objeto sonoro soplado, si es de cuerda, o percutado. Por último, de carácter más subjetivo, la descripción del timbre también podría expresarse o, como señala Willems, «traducirse» en términos emocionales, de forma que podamos vincularlo a sensaciones, agradables y placenteras o desagradables y molestas (Willems, 2001, p.131).

A menudo, estas sensaciones van ligadas también a otros parámetros del sonido como podrían ser la altura o la intensidad. Los conceptos que manejamos en lo que respecta a altura, duración e intensidad, son, a menudo, binarios y opuestos y es muy habitual encontrar confusiones entre ellos. Cuando se habla de un sonido alto, se hace referencia fundamentalmente a sonidos fuertes, pero también podría tratarse de un sonido agudo y cuando se habla de un sonido bajo podría tratarse de

un sonido suave, *piano*, pero también de un sonido grave. En línea con ello, consideramos que sería conveniente ser precisos en el uso de estos términos, al menos en el marco de un trabajo musical para evitar confusiones y clarificar el significado de las consignas grupales: "cantamos más fuerte", "es una voz grave", etc.

En el caso de la altura, que viene dada por la frecuencia de la onda sonora, hablamos fundamentalmente de sonidos graves en contraposición a sonidos agudos. Para acercarnos a estos conceptos no solo cabe la posibilidad de limitarnos a sonidos musicales procedentes de instrumentos, sino que podemos ampliar las fuentes a los registros vocales, reconocer voces agudas, voces graves, la emisión de sonidos de animales, entre los cuales también podemos diferenciar propiamente sonidos más graves y más agudos dentro de familias. Los reclamos de aves pueden ser un recurso adecuado, no solo para distinguir propiamente timbres, sino también alturas, teniendo en cuenta que el graznido de un ganso o un pato, sin ir más lejos, es más grave que el silbido o el trino de pájaros como el ruiseñor o el petirrojo (Willems, 2001). Es habitual que exista una correlación entre el tamaño de la fuente sonora y su altura, como sucede en el caso de las familias instrumentales, es decir, cuanto mayor es el tamaño, más grave suele ser su registro sonoro y viceversa. A pequeña escala, en materiales sonoros como las familias de campanas que propone Willems, encontramos que normalmente la «altura del sonido está en relación con la dimensión» (2001, p.110). Y a partir del concepto grave-grande, agudo-pequeño, en la etapa de Infantil se plantea trabajar visualmente la clasificación y organización ordenada de sonidos en función de su altura y tamaño.

Dentro del parámetro de la altura, Willems propone tratar también «la noción de la 'subida' y 'bajada' del sonido» (2001, p.111), conceptos abstractos que pueden concretarse con elementos visuales como la flauta de émbolo -cuyo émbolo sube cuando el sonido sube hacia los agudos y baja cuando el sonido baja hacia los graves-, pero también con xilófonos, metalófonos o carillones inclinados, colocados de tal manera que los graves estén hacia abajo y los agudos hacia arriba. Todo ello, sumado a los grafismos no convencionales de movimiento sonoro y su previo trabajo gestual, cuyo trazo sube y baja en función de la altura, permite que, este grupo de conceptos abstractos que se relacionan con la altura, puedan ser visualizados y asimilados (Willems, 2001).

En el caso de la intensidad, que viene dada por la amplitud de onda, si bien musicalmente se hablaría en términos de dinámica y matices musicales, los conceptos base son fuerte o *forte* y suave o *piano*. Estos términos en sí mismos son ciertamente relativos, de tal forma que, al igual que en el caso de la altura, cobran sentido cuando se comparan varios sonidos entre sí. Desde el punto de vista interpretativo, estos conceptos de fuerte y suave presentan una correlación directa con la fuerza que se imprime al tocar un instrumento o al emitir la voz, así como con el peso y la densidad (Willems, 2001). Por otra parte, es preciso matizar el interés que pueden presentar conceptos relativos a la modificación progresiva y gradual de la intensidad como el *crescendo* o el *decrescendo* o *diminuendo*. En este sentido y, dada la necesidad de experimentación y manipulación que encontramos en esta etapa, más allá de los instrumentos, consideramos que la percusión corporal o la emisión vocal son los recursos que permiten una comprensión más efectiva de los términos de fuerza y su graduación creciente o decreciente. No obstante, cabe matizar que en términos gestuales, aunque la música suene *pianissimo*, «se calma, se adormece, susurra (...)», no necesariamente implica una pérdida de tensión, sino que los músicos que ejecutan un *piano* pueden experimentar «una tensión muscular correspondiente al *fortissimo*» (Jacques-Dalcroze, 2017, p.56).

La duración es para Dalcroze, «uno de los elementos musicales más íntimamente ligados a la sensibilidad» (2017, p.48) que, a su vez, está vinculada con los matices de energía. Se trata de un parámetro nuevamente relativo, es decir, que cobra sentido cuando dos o más sonidos se comparan entre sí. Y está relacionado, junto al ritmo, con los conceptos de agógica y de *tempo*. En función de

la duración, que viene dada por la longitud de la onda sonora, podemos hablar de sonidos cortos, de sonidos largos, en definitiva, de proporciones que sentarán las bases métricas de las figuras rítmicas. En lo referente a la velocidad, al igual que sucedía en el caso de la intensidad, podemos hablar en términos de lento o rápido, deprisa o despacio pero también de una progresión gradual, donde podemos añadir determinantes extensivos como más o menos rápido o bien emplear los términos propiamente musicales como el *accelerando* o el *ritardando*.

En el caso de los parámetros del sonido y especialmente de la altura, la intensidad y la duración, cabe destacar la utilidad que tienen los grafismos, especialmente los no convencionales, para complementar la asimilación de todos sus conceptos relacionados (Willems, 2001). Del mismo modo, los musicogramas, inspirados en muchos casos en las grafías de la música contemporánea, se presentan como herramientas visuales que refuerzan y acompañan la experiencia sonora y que avanzan una lectoescritura musical convencional que concreta y simboliza todos estos elementos.

Árbol conceptual de los elementos de la música: ritmo, melodía y armonía

En primer lugar, en torno a la conceptualización del primer elemento musical, el ritmo, existen numerosas dudas. Hacer o tocar el ritmo de una canción, en muchas ocasiones se confunde con marcar el pulso, hacer un *obstinato*, por eso sería recomendable utilizar los conceptos que, pedagogos como Dalcroze o Willems, enmarcan como “modos rítmicos”, matizando la diferencia que existe entre «marcar el ritmo, el tempo, el primer tiempo, la división de los tiempos». Igualmente se vinculan a ellos los términos de «suave-fuerte, crescendo-decrescendo, lento-rápido, *accelerando*-ralentando» que hemos apuntado anteriormente a los parámetros del sonido (Willems, 2002, p.161). Del mismo modo, el ritmo va íntimamente ligado a conceptos cuantitativos, al orden y la organización de los sonidos en el tiempo, de forma que permite trabajar, para su comprensión con términos numéricos, número de golpes, número de tiempos, compases, etc.

En segundo lugar, la melodía es un concepto complejo. Cantar, improvisar, tocar una melodía es distinto a cantar, improvisar o tocar una canción. Una melodía no tiene por qué tener texto y, de hecho, se puede concebir como una parte de la canción. Dentro del árbol conceptual correspondiente a la melodía encontramos conceptos que pueden utilizarse de forma independiente como los intervalos, el fraseo, la línea melódica o la respiración. Además, podemos acompañarla con un *obstinato* rítmico, con los modos rítmicos. De hecho, partiendo de que la melodía incorpora un ritmo intrínseco, todos los conceptos asociados al ritmo son extrapolables a la melodía. Es decir, podemos cantar una melodía fuerte, suave, rápido, lento, con diferentes caracteres o proyectando diferentes emociones. Por último, la primera aproximación a conceptos relacionados con la armonía para los más pequeños partiría del canto: cantar a dos voces, cantar en canon, cantar sobre un bordón o cantar con un acompañamiento armónico que podrá determinar y alterar de forma clave el carácter, las sensaciones subjetivas que proyecta en los niños y niñas una misma pieza musical.

Conclusiones

En definitiva, desde una edad muy temprana los niños comprenden y van adquiriendo y manejando un vocabulario relacionado con sus experiencias, sus descubrimientos y el mundo que les rodea. La Etapa de Educación Infantil supone un momento clave para mostrar a niños y niñas una primera aproximación a conceptos musicales de carácter fundamentalmente cualitativo, que les permitan elaborar descripciones de sus experiencias sonoras y musicales, comprender consignas para la práctica

musical, desarrollar su creatividad y facilitar la comprensión de conceptos musicales complejos en el futuro. Como punto de partida de este árbol de conceptos musicales hemos tomado los parámetros del sonido y los elementos de la música, que, si bien son conceptos en sí mismos, a su vez se ramifican en numerosos términos que niños y niñas pueden comprender y manejar con objeto de expresar, describir, producir, reconocer e inventar sonidos y experiencias musicales de una forma más consciente y enriquecedora.

Referencias

- Cremades Andreu, R. (coord.) (2017). *Desarrollo de la Expresión Musical en Educación Infantil*. Ed. Paraninfo.
- Díaz, M., Giráldez, A. (coord) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona, Graó.
- Gluschkof, C. (2017). Discriminación sonora, audición musical y apreciación musical: una aproximación práctica. En Gluschkof, C. y Pérez-Moreno, J. (eds.), *La música en Educación Infantil. Investigación y práctica* (pp. 81-90). Dairea
- Gluschkof, C., Pérez-Moreno, J. (eds.) (2017). *La música en Educación Infantil. Investigación y práctica*. Dairea.
- Jacques-Dalcroze, E. (2017). *Rítmica y creación. Gesto, movimiento y forma*. La pajarita de papel Ediciones.
- Lacárcel, J. (2001). *Psicología de la música y educación musical*. A. Machado Libros.
- Willems, E. (2001) *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona, Paidós.
- _____. (2002). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona, Paidós.
- _____. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Barcelona, Paidós.

Geometry in Art. A teaching experience

Mirtha Pallarés-Torres

Departamento de Arquitectura - Facultad de Arquitectura y Urbanismo – U. de Chile, Chile

Jing Chang Lou

Departamento de Arquitectura - Facultad de Arquitectura y Urbanismo – U. de Chile, Chile

M. Eugenia Pallarés- Torres

Departamento de Arquitectura - Facultad de Arquitectura y Urbanismo – U. de Chile, Chile

Abstract

There is a relationship of convergence between art and geometry that can be observed transversally in different artistic expressions produced over time by different cultures. It corresponds to a link in which the contribution of geometry through the exploration, construction and mastery of space allows the representation of reality through a dynamic process, becoming a perfect tool to critically study the structure of a work of art, as well as the implications in the design of two-dimensional and three-dimensional constructions. The study was developed through isometric and isomorphic transformations in the plane, abstract geometric concepts related to the understanding of geometric patterns with an integrative approach, becoming a teaching resource that guides the development of mathematical knowledge in a visual and innovative way, aimed at contextualizing content.

Keywords: Euclidean Geometry, isometric transformations, isomorphic transformations.

Geometría en el Arte. Una experiencia docente

Resumen

Entre arte y geometría existe una relación de convergencia posible de observar transversalmente en distintas expresiones artísticas producidas en el tiempo por diversas culturas. Corresponde a una vinculación en la que el aporte de la geometría a través de la exploración, construcción y dominio del espacio permite la representación de la realidad mediante un proceso dinámico, transformándose en una herramienta perfecta para estudiar críticamente la estructura de una obra de arte, como también las implicancias en el diseño de construcciones bidimensionales y tridimensionales. El estudio se desarrolló a través de transformaciones isométricas e isomorfas en el plano, conceptos geométricos abstractos relativos a la comprensión de patrones con un enfoque integrador, transformándose en la enseñanza en un recurso didáctico que orienta el desarrollo de conocimientos matemáticos de una manera visual e innovadora, destinada a contextualizar contenidos.

Palabras clave: Geometría Euclidiana, transformaciones isométricas, Transformaciones isomorfas.

Introducción

La búsqueda para la construcción de conocimiento en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de primer año de la carrera de Arquitectura en la asignatura Geometría, nos llevó a realizar un trabajo interdisciplinario, el cual, mediante una metodología aplicada, vinculó la geometría con el arte, estableciendo una secuencia didáctica compuesta por cuatro actividades basadas en la teoría de las transformaciones de Félix Klein, que consideraron frisos, simetrías cíclicas y diedrales de Leonardo, recubrimientos en el plano y simetrías rotatorias con dilatación. Actividades que fueron exploradas y desarrolladas con el *software* de geometría dinámica *Sketchpad*, debido a su aporte en el aprendizaje mediante las representaciones físicas, mentales y visuales.

Relacionar la geometría con el arte o el arte con la geometría, implica integrar apreciaciones estéticas con razonamiento, orden y regularidad, contribuyendo a la construcción del concepto isometría o igualdad de formas en el estudio de estructuras algebraicas asociadas a figuras geométricas que se caracterizan por ser simétricas.

Se ha partido de la idea que las creaciones y representaciones artísticas realizadas mediante el empleo exclusivo de formas geométricas es un medio expresivo inherente al desarrollo cultural de la humanidad. Aceptando esta idea, se cree en la posibilidad de geometrizar, con el fin de diagnosticar las características plásticas predominantes de la obra geométrica en el arte. (Pando, 2003, p.11)

La asociación de las matemáticas con el arte se focaliza en la generación de procesos compositivos producidos a partir de relaciones geométricas observadas en diversas expresiones artísticas, las que son estudiadas desde las características comunes, permitiendo revelar posibles analogías. El estudio analizó la estructura que presentan las simetrías en el mundo real, estableciendo a qué categoría pertenecen:

1.- Bandas o frisos que presentan simetrías con traslación: El friso es una banda decorativa rectangular donde se repite con regularidad un motivo en una dirección en forma ilimitada. En arquitectura el friso forma parte del entablamento de un edificio, entre el arquitrabe y la cornisa, está basada en un conjunto de figuras obtenidas mediante traslaciones sucesivas según un mismo vector aplicado a una figura inicial. El diseño establece reglas precisas, definidas por los grupos de simetrías, observándose solo una traslación, pudiendo incorporar otras isometrías como reflexiones verticales u horizontales, giros en 180° y reflexiones con deslizamientos, dando origen a 7 tipologías.

2.- Simetrías cíclicas y diedrales de Leonardo, corresponden a figuras finitas que no tienen simetrías por traslación: También denominados grupos de simetrías puntuales de Leonardo, por la incorporación de estos conceptos en el diseño de capillas que realizó. Observándose dos familias, la cíclica o C_n y la diedral o D_n , caracterizadas por tener un punto fijo O en el plano, denominado centro de simetría, que para los grupos C_n la estructura algebraica incorpora transformaciones generadas por rotaciones de ángulos de $2\pi/n = 360/n$ en torno al punto O . Mientras que para los grupos D_n se incorporan simetrías axiales que pasan por O , además de las rotaciones. Estos tipos de simetría se observan en rosetones ornamentales o para iluminar el interior de catedrales góticas.

3.- Recubrimientos en el plano o mosaicos que presentan simetrías por traslación en dos direcciones diferentes: Diseños destinados a cubrir totalmente el plano sin dejar espacio entre figuras. Los polígonos regulares que permiten teselar un plano son triángulos equiláteros, cuadrados y hexágonos que pueden transformarse y dejar de ser regulares conservando el principio de recubrir el plano sin dejar huecos. Se observan en La Alhambra de Granada, fuente de inspiración para M.C. Escher, que desarrolló una gran producción artística, definiendo cinco principios que incorporan traslaciones, rotaciones, reflexiones y deslizamientos para recubrir el plano.

4.- Simetrías rotatorias con dilatación definidas por las transformaciones rotación y homotecia con un mismo centro: Su construcción se genera a partir de un deltoide, al cual se le aplican las transformaciones homotecia en torno a un punto centro O y razón n/m , procedimiento que se repite hasta las cercanías de O , para luego realizar la rotación en torno a O en un ángulo de $2p/n = 360/n$. En este caso, se observa que el teselado definido disminuye infinitamente a medida que se acerca al punto centro, representando el concepto profundidad o cuando aumenta exponencialmente a medida que se aleja. El artista M.C. Escher utilizó la simetría rotatoria con homotecia incorporando patrones que generan recubrimientos en el plano donde es posible observar el concepto de profundidad o infinito.

Objetivos y métodos

El estudio estuvo destinado a analizar la relación geometría y arte desde una visión interdisciplinaria, que asocia los conceptos geométricos que entregan las transformaciones isométricas e isoformas en el arte y su representación, reconociendo su estructura geométrica. Propuesta didáctica que tiene como eje principal la reflexión y el desarrollo creativo aplicado, para que el estudiante obtenga un aprendizaje significativo que le permita observar la estrecha relación que existe entre geometría y arte, demostrando su significancia y redescubriendo que lo abstracto presenta aplicaciones concretas en el mundo sensible.

La metodológica consistió en un análisis teórico práctico, con la finalidad de entender y articular las relaciones existentes entre arte y geometría, resolviéndose a través de casos de estudios que incluyeron frisos, simetrías cíclicas y diedrales de Leonardo, recubrimientos de Escher y simetrías rotatorias con dilatación. Los casos fueron analizados desde la construcción de las simetrías.

Resultados

La base teórica estuvo en las transformaciones geométricas en el plano, cuyo significado en matemáticas es "correspondencia entre elementos de dos conjuntos". Para Clemmens, O'Daffer y Cooney (1998) y Lehmann (1989) la palabra transformación significa el cambio de un objeto que está sujeto a una ley que rige dicho cambio, que indica o describe como debe cambiar el objeto. A la figura resultante se le denomina homóloga. Dependiendo de la forma que asuma el objeto homologado la transformación es una isometría o movimiento rígido si la forma inicial y final son congruentes, es una transformación isomorfa si la forma inicial y final son semejantes, o es una transformación anamórfica si la forma final es distinta a la inicial (Rodríguez, 2010). De acuerdo con esta definición el estudio se basó en transformaciones isométricas que presentan igualdad de formas e isomorfa con formas semejantes mediante la transformación homotecia.

Los resultados obtenidos fueron consecuencia de los casos analizados y se analizaron mediante el estudio geométrico de una expresión artística bajo el concepto de transformaciones isométricas en los tres primeros casos y de las transformaciones isomorfas en el último.

1.- Estudio de frisos: Se abordaron siete estructuras de frisos, indicando las transformaciones que los definen a través de ejemplos reales como elementos ornamentales en fachadas de edificios, para posteriormente desarrollar una actividad práctica donde los alumnos construyeron un friso mediante el producto de transformaciones con una de las siete estructuras definidas.

2.- Simetrías cíclicas y diedrales: Consideró un procedimiento similar al realizado anteriormente, las aplicaciones recogieron lo conceptual de estos tipos de simetrías y su aplicación en rosetones de fachadas de iglesias, incorporándolas en la construcción y diseño de propuestas.

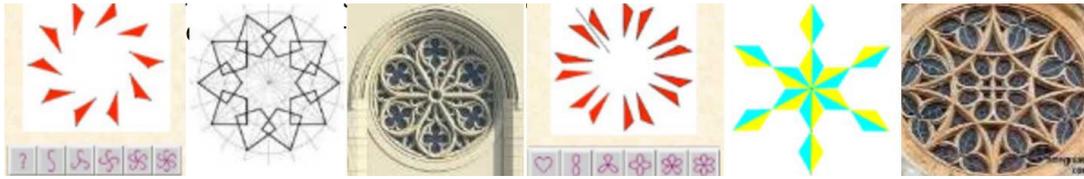


Figura 1. Simetría cíclica y Simetría Diedral, Propuesta geométrica, Rosetón Elaboración propia.

3.- Recubrimientos en el plano: Consideró la construcción de un teselado basándose en los cinco principios planteados por Escher. Donde el mosaico P1 resulta de aplicar recortes y traslaciones en un paralelogramo o hexágono con lados opuestos paralelos. Mosaico P2 resulta de realizar giros en 180° en los puntos medios de triángulos o cuadriláteros. Mosaico P3 se aplica en polígonos que presentan ángulos de 60° o 120° considerando recorte en un lado del polígono girando en torno a un vértice común, dichos vértices de giro no pueden ser consecutivos. Mosaico P4 aplica a polígonos con ángulos de 90° , donde el recorte de un lado se gira añadiéndolo al otro lado del vértice común de giro no consecutivos. Mosaico P5 resulta de tramas en base a paralelogramos mediante la construcción de simetrías verticales y horizontales con deslizamientos. La aplicación consistió en construir un mosaico, asignando un principio por alumno.

4.- Simetrías rotatorias con dilatación. En este caso se explicó el orden de los pasos a desarrollar para construir una simetría rotatoria con dilatación, como lo indica la primera franja de imágenes. Posteriormente se enseñó la obra Circular Fish del artista Escher, (Fuente: <https://www.wikiart.org/es/m-c-escher>) desarrollada e intervenida por los autores, donde se aplica este tipo de simetría relevando la estructura que originó la obra, indicados en segunda franja de imágenes. Finalmente, y considerando los contenidos entregados, los alumnos construyeron una simetría rotatoria con dilatación (ver tercera franja de imágenes).

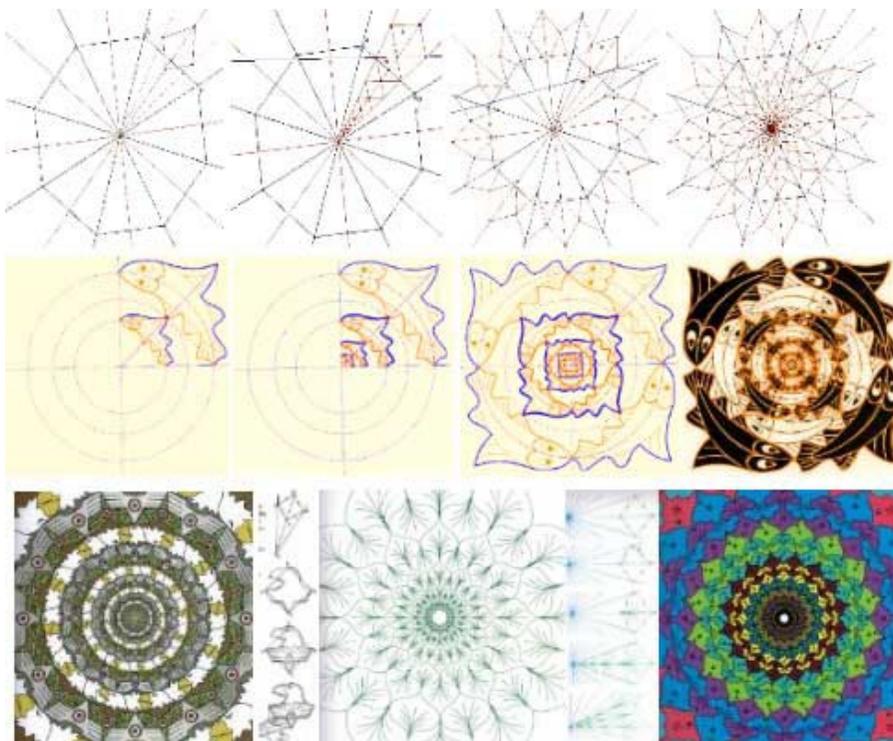


Figura 2. Descripción gráfica de simetría rotatoria con dilatación, Estructura de obra Circular Fish de Escher y Ejemplos trabajo de alumnos. Elaboración propia

Conclusiones

Fue posible observar que la relación arte y geometría en las distintas actividades propuestas tuvieron buena acogida por parte de los alumnos, generando una experiencia amena que les permitió visualizar el vínculo e incentivar el desarrollo de sus capacidades analíticas y creativas

La incorporación del *software* de geometría dinámica *Sketchpad* permitió que los alumnos trabajaran de manera experimental, interactuando con conceptos geométricos e investigando propiedades y relaciones. La herramienta facilitó la ejemplificación, visualización y validación de los elementos geométricos en la construcción de las formas y los resultados obtenidos, y la visualización de representaciones gráficas facilitaron la exploración geométrica relativa a la simulación e intervención en los procesos.

La comprensión de reglas y operaciones matemáticas para explorar la relación técnica con la obra del artista hizo visible todo aquello observable. En los casos revisados el artista al expresarse manifiesta un saber a través de un lenguaje estructurado, donde la gramática gráfica se basa en principios y técnicas que aporta la geometría, teoría y normas de dibujo.

Referencias

- Clemens, S., O' Daffer, P., Cooney, T. (1998). *Geometría*. México, D. F: Addison Wesley Logman
- Lehmann, C. (1989). *Geometría Analítica*. México, D. F: Limusa
- Pando, F. S. A. (2009). *El extraño mundo de las teselaciones. Un paseo por la geometría para estudiantes de bachillerato*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. México. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2009/junio/0644147/0644147.pdf>
- Rodríguez, M. (2010). *Generación de teselaciones periódicas: Grupos Cristalográficos*. Madrid, España: Universidad Politécnica de Madrid.

Music and acting improvisation, a two-way path

Antonio M. Villalba

UPF, España

Daniel Batán

TAI, España

Grupo de Investigación en Artes TAI (GIAT)

TAI, España

Abstract

The following communication deals with an experimental practice carried out in the field of performing arts. It involves a proposal of two games carried out between a musician and a group of actresses, and conducted by a director, with the aim of creating a shared gestuality. The artistic context of the research is that of stage rehearsals, both from the point of view of training and stage direction. The thesis is based on the theory of viewpoints, relating acting and musical interpretation through the idea of kinaesthetic response. In this line, a search for common tools based on improvisation as a methodological basis is proposed, understanding this resource as a bridge between the two disciplines -musical and acting-. The mechanics used are presented, critically analyzing the practice and the result, with the aim of improving their implementation and their training potential.

Keywords: improvisation, viewpoints, music, audiovisual performance.

Improvisación musical e improvisación actoral, un camino en dos direcciones

Resumen

La siguiente comunicación trata sobre una práctica experimental llevada a cabo en el ámbito de las artes escénicas. Comporta una propuesta de dos mecánicas realizadas entre un músico y un grupo de actrices, y mediada por un director, con el fin de crear una gestualidad compartida. El contexto artístico de la investigación es el de los ensayos escénicos, tanto desde el punto de vista de la formación, como desde la dirección escénica. La tesis se fundamenta en la teoría de los *viewpoints*, relacionando la interpretación actoral y musical a través de la idea de respuesta cinestésica. En esta línea, se plantea una búsqueda de herramientas comunes basada en la improvisación como base metodológica, comprendiendo este recurso como puente entre las dos disciplinas —la musical y la actoral—. Las mecánicas realizadas se exponen, analizando de manera crítica la práctica y el resultado, con el fin de mejorar su implementación y su potencial formativo.

Palabras clave: improvisación, viewpoints, música, interpretación audiovisual.

Introducción

La presente comunicación trata sobre los ensayos realizados en la preparación del cortometraje titulado *Los gritos*. En la película, los autores de esta investigación figuran como director (Antonio M. Villalba) y compositor de la música (Daniel Batán), respectivamente. Específicamente, este texto se ciñe a una parte de los ensayos, aquella centrada en la incorporación de la música en directo a los juegos escénicos. El objetivo de esta práctica experimental es determinar las posibilidades creativas que existen entre la creación del gesto actoral y la creación del gesto musical. La hipótesis sobre la que se trabaja es que estos dos procesos artísticos, pueden coexistir y retroalimentarse desde la escena. Se trata de un enfoque interdisciplinar, basado en la condición compartida de artes escénicas, en el sentido más amplio del término, “de aquello que puede ser escenificado”.

A nivel teórico, el punto de partida se ubica en la teoría escénica propuesta por Anne Bogart y Tina Landau (2022) acerca de los *viewpoints*. En sus postulados, se sistematiza la percepción de los fenómenos escénicos en diferentes puntos de vista, divididos en dos grupos —los *viewpoints* de espacio y de tiempo—. Por su cercanía con la música, no solo en lo metodológico, sino también en lo receptivo, la respuesta cinestésica es la condición escénica sobre la que a priori se deberían fundamentar los ensayos actorales con música en directo. Si bien en la teoría de los *viewpoints*, en lo referido al trabajo con la música, los aspectos que pueden “dictar” el movimiento del actor son el tempo, el ritmo, la armonía y la dinámica (Bogart; Landau, 2022, p. 154-155), cabe distanciarse de ello, en la medida que el objetivo de la práctica propuesta es profundizar en la cocreación, más que un trabajo predominante del actor. En este sentido, la respuesta cinestésica, entendida como el control de las reacciones frente a los estímulos externos, resulta el ámbito más cercano a la naturaleza de este trabajo.

Así pues, aunque esta investigación parte de la teoría escénica, su tesis se asienta en un camino de ida y vuelta, de retroalimentación entre los dos agentes escénicos: el músico y la actriz. De este modo, se persigue la ruptura de la tradicional dicotomía, o superposición de fuerzas, donde lo uno estaba al servicio de lo otro irremediadamente, consecuencia de una creación separada. Este asunto ha sido expresado desde la teoría del cine por diversos autores. Véase por ejemplo, la siguiente enunciación de Siegfried Krackauer, a propósito de las películas que trata de “visualizar la música”, como *Fantasia* (*Fantasia*, 1940):

De modo que surge una situación desconcertante. Según la premisa, las imágenes, sea cual fuere su atractivo propio, sirven para exteriorizar la obra musical sincronizada con ellos, o al menos para establecer un paralelo entre ellas. No obstante, la música responsable de la aparición y estructura de esas imágenes queda relegada a un segundo plano de manera que las imágenes concretan algo poco menos que inexistente. Frente a películas de esta clase el espectador se halla en una situación difícil: los planos que le gustaría asimilar lo remiten a la música que los inspira, pero la música en sí misma también se aparta de la escena (2019: 200)

Sobre este conflicto tradicional entre la música y la escena, propio del medio cinematográfico, se propone la siguiente metodología de trabajo.

Metodología

La mecánica propuesta consiste en dos juegos escénicos, realizados en días de ensayo separados. Antes de entrar a valorar el contenido de los ejercicios, cabe explicar brevemente las condiciones necesarias que se previeron en este caso y el enfoque metodológico. Para el inicio de la primera sesión, la actriz ya debió haber trabajado sobre el personaje —junto al director— y compuesto una gestualidad. De igual modo, el músico debió realizar una lectura crítica del texto, antecedendo las posibilidades musicales, el tono y la atmósfera. Así, se sientan las bases para un trabajo colaborativo

interdisciplinar, habiendo estudiado de antemano el texto desde la propia disciplina (la actoral y la musical, respectivamente). El texto sobre el que se trabajó fue el guion del cortometraje mencionado anteriormente, *Los gritos*. Concretamente, el trabajo se centró en la primera escena. En ella, un personaje llamado Pedro reproduce una canción y otro personaje, Laura, realiza unos estiramientos sobre la música. Los ensayos estuvieron enfocados sobre la acción de Laura, tratando de desarrollar una representación donde la música y la interpretación actoral surgiesen conjuntamente, desde la escena. La metodología en la que se fundamenta la mecánica propuesta es la improvisación. Se trata de un procedimiento creativo común a la disciplina del músico y del actor. Este comporta una parte importante de la música desde hace siglos, y se ha utilizado en una variedad de estilos musicales, desde el jazz y el blues hasta la música clásica y la música electrónica. En la improvisación, los músicos pueden explorar nuevos sonidos y expresarse de una manera completamente diferente a la lograda mediante la interpretación de música escrita. El intérprete utiliza varias técnicas para crear música en tiempo real, incluyendo la improvisación melódica (creación de nuevas melodías), la improvisación rítmica (creación de nuevos patrones rítmicos) y la improvisación armónica (creación de nuevos acordes y progresiones armónicas). Pero igual de importante es la toma de decisiones relacionadas con cuándo tocar, cómo hacerlo, y qué técnica utilizar en cada momento (Crook, 1991, p.13). En este sentido, existe una gran similitud entre el trabajo de improvisación del músico y del actor. En ambos casos, la improvisación requiere de una gran habilidad técnica, así como de una afinada capacidad de escucha y respuesta a los compañeros de escena en tiempo real.

En el ámbito de las artes escénicas, la improvisación se populariza mediante la teoría teatral contemporánea, como forma de entrenamiento actoral y de creación de personajes (Chejov, 2015, pp. 58-59). En la definición de la mecánica a través de este procedimiento común, encontramos en la improvisación un recurso compartido, en realidad inherente a esta práctica: la repetición. En toda construcción melódica, este es un principio omnipresente (Liebman, 2000, p.48), y un elemento que proporciona una estructura y una base sólida que idealmente permutará para generar nuevo contenido, pero manteniendo cierta relación con su repetición más próxima. Esto aplica tanto a un gesto actoral como a un gesto musical. Poco a poco, repetición e improvisación caminarán de la mano para generar nuevas ideas, con mayor o menor relación, a discreción del ejecutante.

No obstante, en lo referido a la repetición, el valor más relevante para el desarrollo de la mecánica en cuestión es su potencial para la coordinación y comunicación entre los diferentes intérpretes. Así, este recurso puede ser utilizado para señalar cambios en la estructura de la pieza o para señalar un momento en el que un intérprete toma la iniciativa sobre otro. Esto resulta especialmente importante en la improvisación grupal y, a propósito de esta investigación, también lo sería en la relación de la actriz con el músico, y viceversa.

La metodología propuesta se basa precisamente en este juego compartido de iniciativas. Mediante la escucha atenta del otro intérprete, se espera un intercambio de impresiones sobre el personaje y el relato en general, a través del ritmo, las intensidades, etc.

Visto lo anterior, los juegos propuestos fueron los siguientes. En primer lugar, se reunió a un grupo de actrices que ya venían trabajando sobre el texto. Todas ellas prepararon el mismo personaje, aunque solo una interpretaría finalmente el cortometraje. La sesión comenzaba proponiéndole al músico que realizase una primera repetición, donde plasmase de manera intuitiva su lectura del guion. Previamente, el director acotó aproximadamente la duración de la vuelta; en este caso, fue un minuto y medio. Escuchado el fragmento musical, las actrices se pusieron en marcha. Para ellas, el objetivo era componer una coreografía, ya fuese bailada o de movimientos menos estilizados. Para ello, el músico repitió por varias veces el fragmento, de manera improvisada, teniendo en cuenta la expresión

de las actrices en movimiento. Asimismo, el objetivo marcado para el músico era el de componer una repetición final que funcionase a modo de síntesis. Durante el transcurso de la mecánica, el director indicó el número de repeticiones aproximados que restaban, para que tanto las actrices como el músico pudiesen ajustar sus improvisaciones de cara a la exposición final. En última instancia, las actrices pasaron una a una exponiendo el resultado fijado.

Terminado este primer juego, se propuso una segunda sesión de cara al rodaje del cortometraje. En este caso, solo acudió a la sesión la actriz que finalmente interpretó el papel. Desde un punto de vista metodológico, la principal diferencia respecto del primer juego es que, en este caso, el director sí que intervino con pautas e indicaciones, tratando de alcanzar una representación concreta. La mecánica fue muy similar. La actriz y el músico improvisaban repetidas veces realizando pequeñas variaciones entre cada vuelta; sin embargo, ahora se introdujeron direcciones relacionadas con el montaje final, sumando la mirada del director, como un tercer punto de vista.

Conclusiones

Desde el punto de vista del entrenamiento escénico, tomando como punto de partida la teoría de los viewpoints, el trabajo resultó fructífero. En el proceso de ensayos, el intercambio entre el músico y las actrices fue fundamental. La escucha atenta y la comunicación no verbal permitieron un diálogo silencioso, que apelaba constantemente a los valores de creación sobre los estímulos escénicos planteados por Bogart y Landau a propósito de la respuesta cinestésica.

La repetición cumplió su rol, tal y como fue planteado en la metodología. Concretamente, se advirtió en el desarrollo de los juegos un refinamiento y profundización mayores conforme se sucedían las repeticiones. Inicialmente las asociaciones eran más superficiales y, en el juego de interacción con el otro, se fueron descubriendo nuevas capas y matices en el personaje y en la música. Desde un punto de vista técnico, las actrices también exploraron diferentes maneras de interactuar con la música y esto, al término de los ensayos, supone un importante valor, tanto expresivo, como formativo.

Como objeciones a la mecánica, pueden tratarse dos aspectos. Por un lado, de cara a un ajuste más fino y a un trabajo más apegado al montaje final de la película, se sugiere la posibilidad de ampliar las sesiones de ensayo a la propia localización de rodaje. De esta forma, podrían incorporarse otros valores escénicos como la topografía del terreno, o los sonidos propios del lugar, que afectasen también sobre las improvisaciones. Por otro lado, se plantea la introducción de un comentario crítico entre las actrices y el músico, que saque a la luz las impresiones sobre el texto y sobre las interpretaciones. Surge entonces, la posibilidad de establecer un diálogo crítico que estimule, también desde la razón, un posicionamiento compartido —no necesariamente acordado— respecto a los temas del relato. Por tanto, queda abierta la puerta a futuras investigaciones que sigan profundizando en esta línea, sobre las posibilidades creativas de la escena, entre la actuación, la música y el cine.

Referencias

- Bogart, A.; Landau, T. (2022). *El libro de los viewpoints*. Artezblai.
- Chejov, M. (2015). *Sobre la técnica de actuación*. Alba.
- Crook, H. (1991). *How to improvise*. Advance Music.
- Krackauer, S. (2019). *Teoría del cine*. Paidós.
- Liebman, D. (2000). *A chromatic approach to Jazz harmony and melody*. Advance Music.

Each school is a house of artists - The role of the artistic-cultural mediator in the educational contexts

Patrícia Filipa Ribeiro Martins

Universidade de Coimbra, FCT, Portugal

Abstract

We believe in a transformative school that can be a cultural and artistic hub for communities. We believe that the arts today play a fundamental role in the integral education of people and in their fundamental role in the development of engaged citizenship attitudes, respect for others, joint construction of meaning and consequently the maintenance of universal human values of democracy and inclusion. We defend the role of the cultural and artistic mediator in an educational context as a catalyst for this metamorphosis and its action as fundamental in connecting people, communities and artists in this process and its centrality in the development of projects that link education to the dynamics of the arts, creativity, communities and affections, as starting points for a space for dialogue that is common to all and where everyone has a voice and where empathy is one of the keys to success.

Keywords: artes, educação, mediação cultural e artística, cidadania, afetos e empatia.

Cada escuela es una casa de artistas - sobre el papel del mediador artístico-cultural en los contextos educativos

Resumen

Creemos en una escuela transformadora que puede ser un centro cultural y artístico para las comunidades. Creemos que las artes hoy juegan un papel fundamental en la formación integral de las personas y en su rol fundamental en el desarrollo de actitudes de ciudadanía comprometida, respeto por los demás, construcción conjunta de sentido y consecuentemente el mantenimiento de los valores humanos universales de democracia y inclusión. Defendemos el papel del mediador cultural y artístico en un contexto educativo como catalizador de esta metamorfosis y su acción como fundamental para conectar personas, comunidades y artistas en este proceso y su centralidad en el desarrollo de proyectos que vinculen la educación a las dinámicas de las artes, la creatividad, las comunidades y los afectos, como puntos de partida de un espacio de diálogo común a todos y donde todos tengan voz y donde la empatía es una de las claves del éxito.

Palabras clave: artes, educación, mediación cultural y artística, ciudadanía, afectos y empatía.

Introduction

We believe in art as a fundamental contribution to renewing education and training people who are more attentive, critical, proactive, empathetic and engaged in participating in the public cause, in what is common and belongs to everyone. We understand that the arts have the possibility of interfering with social issues and creating new visions and perspectives on divisive social issues and stimulating new ways of thinking and contributing to the integral formation of people.

We understand that the school can be a fertile ground for this process of transformation through the arts, acting as a catalyzing agent for participatory processes and new paradigms with regard to issues of training people who are more tolerant, proactive, participative, builders of a common cause, reinforced by the feeling of belonging to a cause, or to a territory.

In our view, the contribution of the arts in an educational context is not only related to what can be understood and valued as artistic education, and which is not in line with the focus of this communication and investigation.

We are interested here in highlighting the contribution of a school that is related to the arts, in a non-formal education logic, uncompromised by evaluation processes, but in an approach that seeks to be one of reflection, the creation of spaces for dialogue, acceptance of differences and of being plural and of the joint creation of meaning.

We are particularly interested in the possibility of engaging students, the community and artists in the joint search for meaning and contact with disruptive and innovative forms in the search for divergent perspectives and new ways of being, thinking and each person relating to themselves, with the other and with the environment in which it operates.

Plato defended the relationship between the arts and education, as a way of complementing people's holistic education, finding indissolubility in each person's personality between artistic experience and life. Since then, several authors have dedicated themselves to reinforcing this idea, emphasizing the idea of art-life in which authors as diverse as Aristotle, Schiller, Dewey, Eisner, Vigotsky, Beuys, Barbosa, Robinson, Malaguzzi, among many other authors and contemporary perspectives, have been to inspire ideas of connection between the arts and education as a contribution to people's education, defending aesthetic education as the fundamental foundation of a balanced education and contributing to the strengthening of citizenship and democratic processes. These considerations about the state of the art also reinforce our understanding of the importance of cultural and artistic mediation in an educational context and for a school that works in conjunction with teachers, community, artists and cultural equipment and in the figure of a cultural artistic mediator who creates a connection between everyone, constituting itself as a bridge, a vehicle that creates engagement among all actors: students, teachers, school, family, community, artists and cultural facilities.

We believe that the cultural and artistic mediator operating in an educational context will be able to incorporate the assumptions of action recommended in the state of the art for cultural mediators whose action is centered on museums and other cultural facilities, transporting them into the school, developing projects and preparing actions that encourage participation and spaces for dialogue, bringing non-formal approaches to the heart of formal contexts such as the school tends to be.

We defend that the action of the cultural and artistic mediator at school should not be limited to what extracurricular moments may be, but rather an action articulated with the curricula and in an interdisciplinary and transversal way, promoting hybrid moments of experimentation, fruition, dialogue and creation .

If at first a cultural and artistic mediator in relation to the educational space can seek to form audiences and a logic of democratization of access to cultural goods and participation in moments of artistic enjoyment, we quickly change the paradigm to the need for individual experimentation and the

freedom to create, be part of, get involved, be present and participate in a logic of cultural democracy. Connected with these perspectives are those presented by the National Arts Plan (2019), which point not only to cultural democratization but particularly to a cultural democracy, in which artistic processes can happen freely and spontaneously, and in which mediations assume a facilitating and intermediary role, but in which the fruition and aesthetic experience happen informally and in the absence of a quantitatively measurable commitment, subject to evaluation or value judgments. (Read, 1954). In this preamble and journey through the state of the art, we find theoretical support in part for what we believe and which have guided the work that we have been developing in an educational context in the Marrazes School Group in Leiria, Portugal one of the few, if not the only one, in the sphere of education in Portugal to have a senior technician in cultural animation on its staff, working as an artistic-cultural mediator. UNESCO,(2006) which supports the democratization of access to cultural goods and equipment, experimentation and artistic experience and the promotion of the arts in an educational and community context, through their inclusion in school curricula, ratifies in its manifesto the support for the arts, not only through the validation of what we understand by artistic education and its inclusion in educational curricula, but also through the perspective that we defend in this investigation centered on an education with art, in which the promotion of activities that encourage experimentation, participation and the joint creation of meanings. We believe that the relationship with the arts can be an added value in learning, stimulating proactivity, a critical sense, promoting spaces for dialogue, a sense of belonging, respect for what is plural and for diversity and, therefore, more than a artistic education in an educational context, we defend the contact with diversified and interdisciplinary artistic expressions and not only an articulation with the syllabus contents, but also the participation, creation and experimentation that defended all the theorists mentioned above in the state of the art, and the idea of an art inseparable from life.

We believe in the importance of mediation, and in particular of the artistic-cultural mediator at school, collaborating as a facilitator, not replacing the role of the teacher, but in a theoretically informed complement, in the processes of approximation to knowledge, culture and the arts, defending their leveraging these dynamics, through knowledge sharing, creation of participation models and projects, articulation between school, families, community and cultural agents, be they artists or cultural facilities.

And how will this process and the action of the cultural and artistic mediator take place? From our experience that we have been developing since 2009, the cultural mediator takes an artistic expression as a starting point, which can be a book or another artistic device such as a set of works of art, performances or other forms of art as a way of start a dialogue. The cultural and artistic mediator at school promotes meeting places, gatherings, sharing, discussion of ideas, where everyone is free to participate or not to participate, with no room for judgments, right or wrong and where everyone can assume their identity individual and collective, stimulating and valuing dissent and the plurality of opinions and identities.

Today's school is still a space that we understand as formal and whose methodologies are centered on theoretical and formal approaches and where collaborative processes in learning are discussed, but where this intention does not always go beyond paper, or very rarely. In this idea, we defend the existence of the figure of a cultural and artistic mediator to operate in the school, as a facilitator of projects and incentives to the space of dialogue, enjoyment, participation and cultural and artistic production in a curricular context, in a logic of articulation with other ideas and proposals diversified. The cultural mediator promotes the relationship with artists, cultural facilities or other proposals that may arise in their relationship with the community.

The work of the cultural and artistic mediator is iteratively centered on a participatory research-action methodology in which it triggers wills inspired by what are the ideologies of participatory art, and which promotes the involvement of everyone around a cause.

We defend the perspective of the central relevance that the artistic-cultural mediator represents in the school and in the community in this role of “giving the world”, constituting himself as a facilitator of access to artistic-cultural goods, contact with artists and transdisciplinary artistic expressions, promoter of transversal projects to the school and the community, spaces for dialogue and sharing and in its action centered on a hybrid methodology that combines formal and non-formal contexts and the realization of projects based on a logic of co-creation and on a participatory dynamic, built by all, contributing to the acceptance of differences, plurality, citizenship and inclusion in the joint construction of a sense of belonging to a community. In our view, the artistic-cultural mediator working in an educational context can assume himself as a pontiff that unites everyone, with affection, empathy and a motivation for truly leveraging participation. These ideas have been present almost since their genesis in the manifestos and intentions of the Arts Council (UK), which in its ten-year strategy between 2020 and 2030, reiterates the idea of an art and cultural program not only for everyone but with everyone. Its strategy promotes the involvement of people by promoting participation and close links between cultural facilities, territory and communities through the enhancement of culture(s) and artistic expressions, in a logic of joint creation of meaning and willingness to get involved and participation, enhancing people’s access to the arts, safeguarding and valuing material and immaterial heritage, as well as boosting the growth of territories through cultural expressions. It is also important here to think about the importance that empathy, emotions and affections play in these contexts and how feeling and knowing, to use an expression we borrow from António Damásio, are articulated with the arts, contributing to training and education holistic human being. Ideas that we can also find in the reflections on Thought and Affectivity (André, 1999) and Rationality of Feeling (BEST, 1996).

We also find justification here in the motivation for learning and the search for knowledge, insofar as the relationship of proximity, respect and feelings of affection with those who mediate, inspire or encourage this action. Also in our view, the artistic experience should serve as a form of communication and experimentation and provide individuals with an opening of horizons and a willingness to experiment, without fear of error and judgment. This should lead to new focuses of interest and experimentation, appealing to the senses and knowledge that only embodied knowledge and praxis can provide. We support and defend artistic-cultural mediation processes at school as a way of transforming territories and bringing people together, affirming their positive impacts on the community, territory and quality of life of all those involved. We value the existence of countless possibilities arising from an ecology that facilitates spaces for dialogue and the joint creation of meaning, favoring the dissolution of borders and assuming the transversality of artistic expressions as a starting point for the development of intercultural, intergenerational and interpersonal projects, of valuing differences and in particular in artistic devices such as the book, or transdisciplinary artistic expressions such as performance as a way of triggering processes. In conclusion, we reiterate our view that we strongly believe in the transforming action of contact with artistic expressions in an educational context and in the training of people, in the close relationship with art in within formal contexts such as education and in the role of the artistic-cultural mediator in the context of the school and the community as a fuse for transformation. The arts open up new fields of possibilities, enhancing spaces for dialogue, and valuing dissent, diversity, inclusion and experimentation.

Throughout my professional experience and learning that I was experiencing, and participating, I believe in artistic and cultural mediation processes at school as a way of transforming territories and bringing people together, affirming its positive impacts on the community, territory and quality of life for everyone involved. I underpin the importance of emotions, empathy and hospitality in the course of projects, whether participatory or intergenerational, as fundamental in the positive transformation triggered by the people's participation and engagement. I strongly believe that emotions contribute to learning, motivation, respect for other and participation. I believe that these feelings are generators of well-being, a feeling of belonging, affection and a more complete and happier and with beautiful stories and memories to tell. And is that what in life makes sense.



Figures 1 and 2. Activities evidencies

References

- Abouddar, B., Mairresse, F. (2016). *La Médiation Culturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- André, J. (1999). *Pensamento e Afetividade*. Coimbra: Quarteto.
- Bourdieu, P. (2007). *Escritos em Educação*. São Paulo: Editora Vozes.
- Bourriaud, N. (2002). *Esthétique relationnelle*. Dijon: Les Press du Réel.
- Caune, J. (2017). *Expérience esthétique et construction du Vivre-ensemble*. PUG éditions.
- Chamier, S., Mairresse, F. (2013). *La Médiation Culturelle*. Montparnasse: Armand Colin.
- Cruz, H. (2019). *Arte e Esperança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência*. Lisboa: Temas e Debates.
- Ewards, C. (2016). *As cem linguagens da Criança, volume 1*. Porto Alegre: Editora Penso.
- Eisner, E. (2008). *Handbook of Research on Policy in Art Education*. UK: National Art Education.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and The Creation Of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Forcade, M. (2014). *Glossary-Cultural Mediator and its keywords*. Montreal: Mediation Culturelle pour tous.
- Gawin, G. (2018). Jean Caune: La médiation culturelle. Expérience esthétique et construction du Vivre-ensemble. *Études de communication [En línea]*, 51. Publicado el 01 diciembre 2018, consultado el 02 abril 2022. DOI: [https:// doi.org/10.4000/edc.8405](https://doi.org/10.4000/edc.8405)
- Gielen, P. (2019). *Culture the Substructure for a European Common*. Bruxelas: Flanders State of the Art.
- Harlan, V. (2014). *What is Art? Joseph Beuys*. Clairview Books
- Henley, D. (2018). *Creativity-Why it Matters*. Londres: Eliot and Thompson Limited.
- Lafortune, J. (dir)(2012). *La Médiation Culturelle: Le Sens des Mots et l'Essence des Pratiques*. Collection Publics et Culture. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Lopes, J. (2008). *Da Democratização à Democracia cultural*. Lisboa: Profeedições.
- Matarasso, F. (2019). *Uma Arte Irrequieta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Cultura, Ministério da Educação e Plano Nacional das Artes (2019). *Manifesto Plano Nacional das Artes*.
- Petit, M. (2020). *Ler o mundo*. Santa Maria da Feira: Faktoria-Ágora.
- Quintas, E. (2014). *Cultural Mediation: Questions and Answers, a Guide*. Mediation Culturelle. Culture por tous. Montreal.
- Rancière, J. (2002). *O Mestre Ignorante-Cinco Lições Sobre a Emancipação Intelectual*. Autentica. Belo Horizonte
- Rancière, J. (2010). *O Espetador Emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Read, H. (1958). *A Educação Pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- República Portuguesa (2021). Carta de Porto Santo, A cultura e a promoção da democracia para uma cidadania europeia. Plano Nacional das Artes e GEPAC.
- Robinson, K. (2015). *Creative Schools*. Nova York: Viking.
- Vigotsky, L. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância* (edição original, 1930). Lisboa: Dinalivro.

Tratamientos del texto cultural en el ecosistema digital: plataformas redimensionadas y campus digital en la enseñanza a distancia de los Conservatorios franceses

Javier Soriano

*Conservatoire à Rayonnement Régional de Poitiers, France
Centre d'études et de Recherches Musicales CERMUS, France*

Resumen

El texto cultural es un dispositivo complejo anclado en el *habitus* de enseñanza musical de tradición letrada occidental. Con el desarrollo de la tecnología y las medidas de distanciamiento social ocasionadas por la pandemia, los Conservatorios franceses han optado de manera masiva por el uso de las plataformas digitales, dando lugar a nuevas formas de interacción y representación del texto cultural. Los modos de comunicación que se han generado sobre la base de campus digitales diversos, así como de posicionamientos sociales y de roles institucionales predefinidos en el campus físico han marcado un tratamiento del texto mucho más fragmentado. Ello se percibe en la manera en la que los docentes de los Conservatorios en cuestión han rediseñado los contenidos, la concepción de la pedagogía por objetivo y el proyecto pedagógico del establecimiento. La discusión en boga para su asimilación historiográfica sigue siendo los patrones de funcionamiento en los campus físicos y digitales y el apego a la utilización de las plataformas en cada caso de la enseñanza a distancia del sistema de educación nacional. Sin embargo, los Conservatorios y sus agentes son entes móviles, en ocasiones “indefinidos” entre los campus citados. En este sentido el presente estudio se centra en los posicionamientos sociales alrededor del texto cultural y los intereses educativos de sus participantes, focalizándose en los casos de los conservatorios de Grand Poitiers y Grand Châtelleraul entre 2020 y 2021.

Palabras clave: texto cultural, campus digital, enseñanza a distancia.

Treatments of the cultural text in the digital ecosystem: resized platforms and digital campus in the distance learning of the French Conservatories

Abstract:

The cultural text is a complex device anchored in the habitus of Western lettered tradition musical education. With the development of technology and social distancing measures caused by the pandemic, French Conservatories have massively opted for the use of digital platforms, leading to new forms of interaction and representation of the cultural text. The modes of communication that have been generated based on various digital campuses, as well as social positions and predefined institutional roles on the physical campus have marked a much more fragmented treatment of the text. This is perceived in the way in which the teachers of the Conservatories in question have redesigned the contents, the conception of the pedagogy by objective, and the pedagogical project of the establishment. The ongoing discussion for its historiographic assimilation remains the patterns of operation on physical and digital campuses and the attachment to the use of platforms in each case of distance education of the national education system. However, the Conservatories and their agents are mobile entities, sometimes “undefined” between the aforementioned campuses. In this sense, the present study focuses on social positions around the cultural text and the educational interests of its participants, focusing on the cases of the Grand Poitiers and Grand Châtellerauld conservatories between 2020 and 2021.

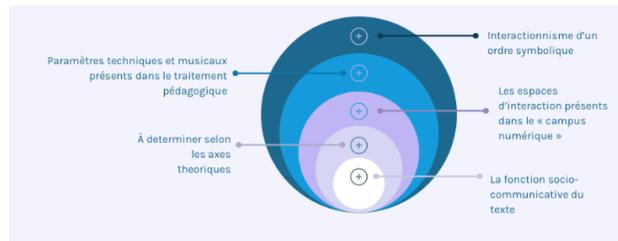
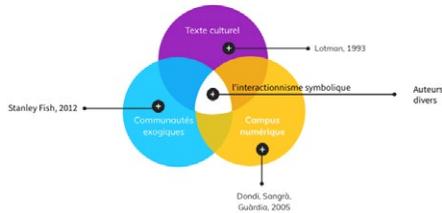
Keywords: cultural text, digital campus, distance learning.

Referencias

- Alba, M., Orrego, C. (2013). *Aprender haciendo en la virtualidad*. *Ciencia y Poder Aéreo*, 8(1), 108-115. Consultado [18/10/2015]. Disponible en: https://scholar.google.co.ve/scholar?q=aprender+haciendo+en+la+virtualidad+&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- Bourdeu, P. (2002). *Espacio social y espacio simbólico*. Barcelona: Anagrama.
- Chatelain, S., Trajanoski, A. (2020). *Music Eyes: défis musicaux et pédagogiques dans un travail de création numérique*. Communication présentée à Colloque Pratiquer/enseigner la musique: voies polyphoniques? Lausanne, Suisse.
- Fish, S. (2001). *The trouble with principle*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Lotman, L. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y el texto*. Trad. Desiderio Navarro. Madrid: Cátedra.
- Márquez, I. V. (2010). Hipermúsica: la música en la era digital. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (14), 1-8. [Récupéré le 14 de janvier de 2021]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82220947003>
- Martins, M. Á. (2015). *Vers un dispositif numérique pour l'enseignement-apprentissage du solfège: convergence de la pédagogie et de la didactique de la musique avec la technologie numérique*. Université de Genève. Thèse. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:74632 <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:74632>
- Ortiz F., L. (2007). Campus Virtual: la educación más allá del LMS. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 4. UOC. <http://rusc.es/index.php/rusc/article/view/v4n1-ortiz> Récupéré le 10 janvier 2021.
- Terrien, P., Güsewell, A. (2021). Continuité pédagogique et enseignement à distance dans l'enseignement supérieur musical. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(1), 139–156. DOI: <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-13>
- Dondi, C., Sangrà, A., Guàrdia, L. (2005). Proyecto BENVIC, una metodología y criterios de calidad para evaluar entornos y plataformas virtuales de aprendizaje. [artículo en línea]. [Récupéré le 25 juin 2021]. Disponible en: http://www.cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/campus_virtual/sangra.htm

This study explores the role of the musical text, considered a "cultural text", in digital music education. The musical text is seen as a historical testimony and as a producer of multiple messages, being vital in music education. With technological advancement and social distancing, the digital environment has emerged as an ideal space for the continuity of music education and for establishing relationships between the subject and the cultural text. Various authors have studied the interaction of the musical text in the digital environment, although the micro-complexities of the environment and the peculiarities of the musical text are often overlooked. This study raises several questions: What is the role of musical text in digital music learning? How is a cultural text addressed in the digital environment? What musical elements are privileged in this treatment? What elements characterize the relationship between the musical text and the historical subject in the context of digital interaction?

The "musical text" is understood as a "cultural text" that establishes complex relationships with the surrounding cultural context and the reading audience. The digital environment where this "cultural text" is handled can be conceived as a "digital campus". The people who interact with the "cultural text" on this "digital campus" are symbolically interacting, leading to subjectivity. For this study, primarily qualitative methods such as participant observation, interviews, field notebooks, and digital information exploration have been used.

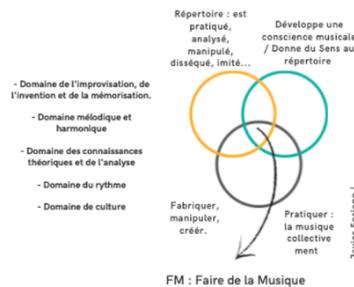


The digital campus offers different interaction spaces, developed over the past 20 years. Such spaces cover various thematic areas including "information-communication", "games", "social networks", and "music". In musical pedagogy, many of these platforms have helped transition teaching practice to the digital campus. Three major criteria were identified to classify these interactive spaces based on the socio-communicative functions of the text: type of text representation, the directionality of text information, and the potential for social links around the text.

Platforms can represent music materially (like scores), immaterially (interpretations), or a combination of both. They can offer unique information (a single musical work), or accumulated information (multiple musical pieces). They can provide fixed texts (set by the administrator), or multiple options for selection.

Platforms can allow for individual or collective approaches to the musical text. Some offer human interaction, while others use algorithmic management. They can allow for autonomous or guided positioning in relation to music.

Depending on the directionality of the information, interaction with the musical text can be unidirectional (the user can only receive or decipher information) or bidirectional (allowing the user to modify musical content). Platforms can offer playful or non-playful interaction. Some platforms require confirmation to proceed, while others allow a non-confirmation approach, giving users free choice without validation.



Domaines / Espaces	Culture musicale	Mélicodico-harmonique	Rythme	Improvisation, inventivité, réinvention	Connaissances théoriques
Services des suites bureautiques partagées	●	●	●	●	●
Plates-formes de stockage « cloud »	●	●	●	●	●
Systèmes de game-based learnin	●	●	●	●	●
Plates-formes des services des systèmes de gestion de l'apprentissage	●	●	●	●	●
Services de conférences et de cours à distance	●	●	●	●	●
Services de médias sociaux pour le partage de vidéos	●	●	●	●	●
Gestion et d'édition des partitions	●	●	●	●	●

Interactions around the text on the digital campus are influenced by the space type and individual positioning. Participants prioritize specific domains, treating them in diverse ways, with emphasis on theoretical knowledge and analysis. In the domain of musical culture, the digital environment allows for historical and symbolic significance, while melodic-harmonic exploration faces challenges and limitations. Rhythm and improvisation encounter difficulties in the digital realm, and theoretical knowledge is prioritized in interaction platforms. The digital environment provides opportunities but may lack balance in addressing different musical domains.

Introducing ‘Polycentric Intersubjectivity’ in the classroom: the case of the M.A. Seminar ‘Recent Trends in Ethnomusicology’

Marco Roque de Freitas

Instituto de Etnomusicologia: Centro de Estudos em Música e Dança, Portugal

Abstract

This paper outlines the theoretical and methodological approaches applied in the M.A. seminar ‘Recent Trends in Ethnomusicology’, which is offered by the Musicology Department of NOVA FCSH (Lisbon) as part of the M.A. program in Ethnomusicology. As its responsible teacher for the academic years 21-22 and 22-23, I implemented the principle of “polycentric intersubjectivity in the classroom” by integrating students’ interests into the seminar’s syllabus and inviting specialized researchers to conduct key sessions. Additionally, I provided students with the necessary tools to develop high-quality research projects in Ethnomusicology. Aside from presenting the syllabus, objectives, evaluation process, and teaching methodologies applied to this seminar, this paper also reflects on the preliminary results of this approach.

Keywords: Ethnomusicology, teaching, Expressive Culture, Music, Polycentric Intersubjectivity.

Introduciendo la ‘Intersubjetividad Policéntrica’ en el aula: el caso del Seminario de Maestría ‘Tendencias Recientes en Etnomusicología’

Resumen

Este artículo describe los enfoques teóricos y metodológicos aplicados en el seminario de Maestría ‘Tendencias Recientes en Etnomusicología’, que es ofrecido por el Departamento de Musicología de NOVA FCSH (Lisboa) como parte del programa de Maestría en Etnomusicología. Como profesor responsable de los años académicos 21-22 y 22-23, implementé el principio de “intersubjetividad policéntrica en el aula” al integrar los intereses de los estudiantes en el programa del seminario e invitar a investigadores especializados a realizar sesiones clave. Adicionalmente, brindé a los estudiantes las herramientas necesarias para desarrollar proyectos de investigación de alta calidad en Etnomusicología. Además de presentar el programa, los objetivos, el proceso de evaluación y las metodologías de enseñanza aplicadas a este seminario, este artículo también reflexiona sobre los resultados preliminares de este enfoque.

Palabras clave: Etnomusicología, enseñanza, Cultura Expresiva, Música, Intersubjetividad Policéntrica.

Introduction

The future of many disciplines in social sciences and humanities has been a concern for many authors due to threats such as the growing corporatization of academia, the increasing costs of higher education, and uncertainty about the professional outcomes of higher education (Speakman *et al.*, 2018). Ethnomusicologists also have engaged in these debates, mainly in the United States of America, highlighting the importance of redirecting courses towards public-outreach initiatives (Moore, 2021), the need to transform ethnomusicological praxis (Diamond & Castelo-Branco, 2021), the growth of works framed within ‘applied ethnomusicology’ (Pettan, 2015), and the recognition of the opportunities brought by Digital Humanities (Battershill & Ross, 2022). Accordingly, curricular reforms should evaluate conventional classroom teaching, rethink the professor-student relationship, and assess available online digital resources, including Massive Open Online Courses (MOOCs) and public outreach services such as digital exhibitions and collections, in order to create new and engaging teaching experiences.

For instance, my recent teaching activities have been shaped by my experience as part of the ROSSIO Infrastructure team, a digital research infrastructure in the social sciences, arts, and humanities, the largest of its kind in Portugal (Silva *et al.*, 2022), where I had the opportunity to develop and curate new public outreach products including digital exhibitions and collections, most of which are related to expressive culture, including music and dance¹. Following up on this experience, I have already reflected on the perks of adopting storytelling strategies in my teaching in the M.A. seminar ‘History of Ethnomusicology’ (NOVA FCSH), with the goal of creating a compelling classroom experience, transforming every lesson into an exciting intellectual journey (for more information, see Freitas 2021). While this model has shown many positive results and even granted me and João Soeiro de Carvalho a pedagogical award from NOVA FCSH², its applicability is very limited to seminars that deal with contemporary themes with a fast-changing contextual nature, requiring the adoption of a new methodology. This paper details the case of one such seminar – “Recent Trends in Ethnomusicology” – while considering the principle of “polycentric intersubjectivity” in the classroom.

Lithuanian philosopher Algins Mickūnas defines ‘polycentric awareness’ as the foundation for communication through linguistic and cultural media, from which an individual not only becomes aware of a particular issue or topic, but also acknowledges the limitations of its perception and analysis. The author further adds that “the entire pedagogical system is founded on the notion that we access understanding of the world by ‘borrowing’ the perceptions of others” that are “inscribed in texts, in libraries, in archives, in stories, in pedagogy, and in daily discourses” (Mickūnas 2018). As I considered incorporating research themes into the seminar, I questioned whether I could maintain the same rigorous teaching standards dealing with topics I have barely explored through the academic literature as I do for topics within my area of expertise. This led me to the realization that I could invite those very same authors to directly speak to my students about their fieldwork experiences, transforming the seminar into a showcase of recent research trends in music research and ethnomusicology, thus fulfilling what is expected by a seminar bearing the title “Recent Trends in Ethnomusicology”.

The history of this and other seminars offered by the Musicology Department of NOVA FCSH, some of which I have participated in – firstly as a student and later as an invited speaker –, served as inspiration for this endeavour. For instance, Professor Salwa Castelo-Branco and Professor João Soeiro de Carvalho have previously coordinated many successful teaching experiences tailored around contributions from guest speakers, many of which were implemented within this seminar. Professor

1 For more information visit: <https://rossio.pt/>

2 For more information visit: <https://www.unl.pt/en/news/nova/prize-pedagogical-innovation-nova-professor-isabel-catarino>

Maria de São José Côrte-Real has also coordinated many seminars and conference cycles on relevant themes, including “Music and nationalism today: Ethnomusicology and cultural policy in the transition to democracy” (2019) and, more recently, “Music and the Body” (2021), counting with the participation of several internationally renowned guests. As we will later see, my teaching experience at “Recent Trends in Ethnomusicology” aims to expand upon this legacy.

Defining the end goal: the evaluation process

The M.A. seminar “Recent Trends in Ethnomusicology” is part of the NOVA FCSH Master Program in Musicology (specialization in Ethnomusicology) and is usually taught in the second semester. From 1990 (the year of the foundation of this Master’s Program) until 2005 (the application of the Bologna process in Portugal), this seminar was part of a full-fledged annual discipline entitled “Ethnomusicology”, including contents from the now-autonomous seminars “History of Ethnomusicology” and “Recent Trends of Ethnomusicology”. Since the Bologna reform, this seminar has been taught by in-house NOVA FCSH professors, notably Salwa Castelo Branco and João Soeiro de Carvalho, and many other invitees. I already had the opportunity to reflect on the remodelling of HE, where I implemented a tripartite structure grounded on storytelling premises while preserving the original content. For this seminar, I followed a radically different (and more flexible) approach, that aimed to develop what I acknowledged as “polycentric intersubjectivity” in the classroom, through the integration of the student’s interests into the seminar’s syllabus and the invitation of specialist researchers, while providing students with the necessary tools to develop quality research projects in Ethnomusicology.

Firstly, I decided to address a recurring problem: in the past few years, many students had consistently submitted their projects late, missing the September deadline, even though they had already received passing grades for all six disciplines included in their first-year course plan (see Image 1). While there were some minor cases where the delays were due to circumstances beyond the students’ control, in the vast majority of cases, the delays resulted from students choosing their dissertation topic and supervisor at a very late stage. This situation worsened with the CoViD-19 pandemic, with the delays ranging from two to three months. Aiming for a solution to this issue, the first decision was to set the evaluation around the development of a 15-page research project so that students had enough time to prepare for the September deadline.

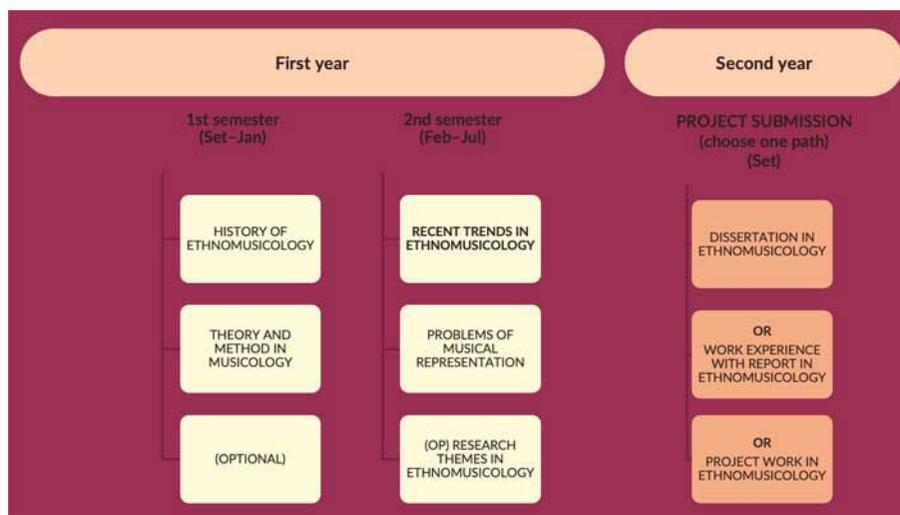


Figure 1. The curricular path for the Master in Musicology (specialization in Ethnomusicology) at NOVA FCSH

Henceforth, I defined the evaluation process with the assumption that in-class sessions would serve as the groundwork and preparation towards that main goal, and was thus divided into three activities: 1. Student participation and in-class presentation of texts (30%); 2. Annotated bibliography of five articles on theory and methodology related to the student's to-be-developed project (20%); and 3. Research project in Ethnomusicology, with a presentation and discussion in a public colloquium (20%), followed by the submission of the final project (30%, 15 pages).

Discovering the path: the syllabus

Once the seminar's leading objective was set, then came the next big question: How to provide students with the necessary tools to develop their project? I found answers by dissecting the word "trends" into its possible meanings, from thematic, theoretical, methodological, and public outreach trends. The objectives of the seminar were thus defined, with those meanings in mind, as follows: a) To identify the main topics, methodologies and theoretical perspectives within Ethnomusicology from the 1990s to the present day; b) To acquire the ability to critically analyse ethnomusicological literature; c) To develop the ability to identify ethical issues related to the topics covered, as well as the application of theoretical and methodological tools to specific case studies; d) To develop communication skills to disseminate ethnomusicological knowledge; e) To apply the skills and knowledge acquired to the development of a research project/essay in Ethnomusicology.

João Soeiro de Carvalho, the latest teacher responsible for this seminar before my involvement, had already implemented a similar format in 2021: he invited scholars to teach selected sessions and, as a result, received overwhelmingly positive feedback from students. Therefore, I was entrusted with expanding on this approach and extending invitations to even more specialists. This led to new considerations, such as determining whom to invite and what criteria to use in the selection process.

The answer to those queries directly relates to topics to be included in the syllabus: firstly, it should consider the students' theoretical interests and themes they intended to work on for their M.A., be it a dissertation, work experience with a report or a project work. This assessment is possible because the curricular unit is taught in the second semester, and as such, I already have prior knowledge of their interests. Secondly, it should consider the topics' relevance within the national and international ethnomusicological contexts and current contextual factors, as is expected by a seminar bearing the name 'Recent Trends in Ethnomusicology'. For instance, following the 2022 Russian-Ukrainian War, efforts were made to provide more information on expressive culture and war-related outcomes such as forced migration and the study of refugee sites. Thirdly, it was decided that all invited specialists should hold a PhD in Ethnomusicology or in an adjacent area, such as Media Studies, Sociology of Music, or Anthropology, and be nationally or internationally recognized as an authority on the subject being taught. Finally, the choice of trends should also consider and promote the researchers, study groups, and projects currently being developed at the Instituto de Etnomusicologia: Centro de Estudos em Música e Dança (INET-md NOVA FCSH). Henceforth, as a result of the confluence of all these factors, the 2022 edition of the seminar had the following thematic line-up:

1. Ethnomusicology at the turn of the 21st century: theories, methods, and research trajectories (Marco Roque de Freitas)
2. Who are we?: Music and Identities (Marco Roque de Freitas)
3. Global imagination and the study of World Music (Marco Roque de Freitas)
4. Festive policies in pandemic times (Andrew Snyder)
5. Music as an instrument to touch other human beings (Alix Sarrouy)

6. Gender of distortion: the case of women in rock in Portugal (Rita Grácio)
7. Scoring, jazz networks & gender studies: dialogic ethnography as an ethnomusicological tool (José Dias)
8. How to build a nation through sound?: the case of Mozambique (Marco Roque de Freitas)
9. Music and sexual dynamics: 'drag queen performances' and 'seduction as performance' (Marco Roque de Freitas)
10. Touristification, sound environments and urban transformation (Iñigo Fuarroz)
11. Theorizing musical heritage (Salwa Castelo-Branco)
12. Transforming Ethnomusicology: challenges and prospects (Marco Roque de Freitas)
13. Colloquium with students' presentations (Marco Roque de Freitas)

Sessions 1, 2, and 3 provide an introductory basis while wrapping up the recent history of the seminar, while session 12 includes reflections and future proposals. All other sessions are subject to change on a yearly basis according to the aforementioned criteria. For instance, the 2023 edition, which is still ongoing, involves the participation of even more researchers, including Lee Watkins (via Erasmus+ programme), Catarina Valdigem Pereira and Pedro Aragão, and includes new themes such as: "PRESS START: towards a theory and method for the study of music and sound in videogames", "Partying: material culture and change in Galicia's rural/urban landscape" and "Liber|Sound: Innovative archiving practices for the liberation of sonorous memory". The improved 2023 syllabus was thus defined as follows:

1. Ethnomusicology at the turn of the 21st century: theories, methods and research trajectories (Marco Roque de Freitas)
2. From 'individual' to 'global': expressive culture, identities and world music (Marco Roque de Freitas)
3. Scoring, jazz networks & gender studies: dialogic ethnography as an ethnomusicological tool (José Dias)
4. YOUSOUND: Music Education as an inclusive tool for underage refugees in Europe (Alix Sarrouy)
5. From decoding to the media perspective as practice: radio reception in the Goan home in colonial Mozambique (Catarina Valdigem)
6. Music and activism: festivity politics in times of crisis (Andrew Snyder)
7. How to build a nation through sound?: the case of Mozambique (Marco Roque de Freitas)
8. New media and participatory research in decolonial contexts (Lee Watkins)
9. Music and sexual dynamics: 'drag queen performances' and 'seduction as performance' (Marco Roque de Freitas)
10. Partying: material culture and change in the rural/urban landscape of Galicia (Iñigo Fuarroz)
11. Theorizing musical heritage (Salwa Castelo-Branco)
12. Libersound: Innovative archival practices toward sound memory liberation (Pedro Aragão)
13. 'Press Start': theory and method to the study of music and sound in videogames (Marco Roque de Freitas)
14. Ethnomusicology today: challenges and prospects (João Soeiro de Carvalho [tbc] and Marco Roque de Freitas)
15. Colloquium with students' presentations (Marco Roque de Freitas)

Providing a structure: the sessions and tutorials

Every session is taught by the responsible teacher and invited experts and is complemented by tutorials that provide scientific support to the students' projects. Each session is divided into three parts: 1. Presentation of the topic lectured, and identification of the main theoretical and methodological trends associated with it, as well as relevant publications and scholars; 2. Presentation of a case study, ideally part of the invited specialist's research; and 3. Discussion of relevant bibliography with students, aiming to identify, among other issues, the main research challenges and associated ethical issues.

The participation of invited scholars encourages students to establish direct contact with recent ethnomusicological research, thus living up to the name of the curricular unit. Depending on the cases, some specialists were invited to advise or co-advise their work. Additionally, the presentation of specialized publications by students also tests and opens the possibility of improving their science communication skills which, in turn, is stated as one of the objectives of the seminar to be evaluated in the final colloquium. Therefore, the tripartite sessions, in their multiple valences, decisively contribute to fulfilling the seminar's objectives.

Aside from the specialists in charge of a given session, other invitees can participate in the role of "commentators" or "analysts", as were the cases of event organizer Leonor Azêdo, who spoke about the challenges and ethical issues regarding the organization of classical music concerts with Russian and Ukrainian musicians, two weeks after the war had started; or the PhD candidate Sofia Lopes, who spoke about her experience in the 2022 Eurovision Song Contest, five days after participating in the venue in Turin, Italy. Other invited "commentators" included PhD candidates Caio Mourão e Rudi Garrido and film producer Francisca Marvão; the former two presented their PhD projects, while the latter presented a documentary film related to the session's topic. These segments took only a small portion of the session – more or less 30 minutes – and would typically take place in the sessions conducted by the responsible teacher.

In addition to the regular classes, the seminar offers individual online tutorials that provide personalized support to students in developing their evaluation documents. Students can apply for one of four 30-minute weekly slots available. During these one-on-one meetings, I guide them in identifying suitable study objects, while framing relevant research questions, and directing them to pertinent authors and publications. In some cases, I may even assist them in finding a dissertation advisor or a supervisory team. Conducted in a safe and dialogic setting, these tutorials also allow students to discuss their expectations, interests, and career objectives. For instance, if a student expresses interest in pursuing a research career, I assist them in defining good long-term research topics for their master's dissertation and a future PhD thesis.

I also provide frequent feedback and improvement suggestions, so students can incorporate them into their final project to be submitted in September, which will be implemented during the second year of their M.A. program. This methodology fulfils the seminar's specific objectives and prepares students for their M.A. degree, as well as their medium and long-term goals.

Some results

As previously stated, the adoption of the mentioned evaluation objectives was motivated by the need to address a pressing issue: ensuring that students have a project ready to execute by September. I am pleased to report that during the academic year 2021-2022, all students submitted their MA thesis projects on time, thus successfully achieving one of the main objectives of this seminar. Their classifications in the subsequent accompaniment seminar, which aims to evaluate their progress during the M.A. second year (organised by the M.A. coordinator in Musicology, Professor Luísa Cymbron), were remarkably high compared to previous years, an achievement that can be explained by the fact that most students started working on their projects much earlier than what was previously common.

Furthermore, I'm happy to report that six out of the eight students found supervisors or co-supervisors within the group of invited specialists, which can also be interpreted as a positive outcome of this new teaching approach. Moreover, two students won fellowship grants at another university and worked directly with Professor Rita Grácio, further stimulating collaboration and partnerships between scholars, students and institutions.

At last, in the anonymous evaluations made by the students (for the 2022 edition), their satisfaction with the seminar was extremely positive in all parameters (contents, organization, clarity, evaluation process and teachers' performance), achieving classifications that ranged from 5 to 6 (out of 6). The 2023 edition, which is still ongoing at the time of writing, includes the participation of eleven students: five from the MA in Ethnomusicology, and six from other MA and even PhD courses, a fact that can also be interpreted (and, in some cases, confirmed) as the result of positive word of mouth reputation of last year's edition of the seminar.

When applied to this seminar, the principle of 'polycentric intersubjectivity' reports to the wide range of perspectives presented in a singular setting, including presentations by ten very different researchers, and the demonstration of numerous research themes and objects that, first and foremost, took into consideration the student's main interests and subjectivities. Moreover, the seminar aimed to create a safe environment that fostered open discussion and respectful debate, where students were encouraged to question their assumptions and engage in critical thinking. Aside from teaching key sessions and offering the necessary accompaniment, my role in this seminar was to provide an overarching narrative that glues all sessions into a cohesive whole, while acknowledging invited scholars' potential divergences. It is important for students to understand why that happens, clarifying that there is no single way to experience a given topic and that there are several research styles and fieldwork procedures. After acknowledging the pros and cons of all perspectives, it is up to them to decide which one better suits their research plan. Overall, through the lens of 'polycentric intersubjectivity', I'm confident that students gained a deeper appreciation for the diverse ways music can be created, performed and experienced across different human groups.

References

- Battershill, C., Ross, S. (2022). *Using digital humanities in the classroom: A practical introduction for teachers, lecturers, and students* (Second edition). Bloomsbury Academic.
- Diamond, B., Castelo-Branco, S. (2021). Ethnomusicological praxis: an introduction. In B. Diamond & Castelo-Branco, S. E.-S. (Eds.), *Transforming ethnomusicology: Methodologies, institutional structures & policies*. Oxford University Press, pp. 1-24.
- Freitas, M. R. de (2021). History of Ethnomusicology: some aspects of remodelling a MA seminar. *Conference Proceedings CIVAE 2021: 3rd Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education*. 978-84-09-29615-6.
- Mickūnas, A. (2018). Polycentric creative communication: the dispositive. *Creativity Studies*, 11(2), 311–325. DOI: <https://doi.org/10.3846/cs.2018.6594>
- Moore, R., Queiroz, L. R. S., Bimbras, J., Rohm, C., Thornton, A. (2021). Ethnomusicology and Higher Education: Challenges, Trends, and Lessons from the Humanities. *Ethnomusicology*, 65(3), 413–443. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/10.5406/ethnomusicology.65.3.0413>
- Pettan, S., Titon, J. T. (2015). *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology*. New York: Oxford University Press.
- Silva, G. M. da, Glória, A. C., Salgueiro, Â. S., Almeida, B., Monteiro, D., Freitas, M. R. de, Freire, N. (2022). ROSSIO Infrastructure: A Digital Humanities Platform to Explore the Portuguese Cultural Heritage. *Information*, 13(2), 50. MDPI AG. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/info13020050>
- Speakman, R.J. et al. (2018). Market Share and Recent Hiring Trends in Anthropology Faculty Positions. *PLOS ONE*, 12 September. DOI: <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0202528>

The role of art in personality development

Enikő Turcsányi

Psychologist, University of Szeged, Department of Pre-School Teacher Training, Hungary

Abstract

Knowing yourself and developing your own personality is becoming more and more important not only for professionals working in helping professions (psychologists, social workers), but also for teachers who provide education and training for children. After all, they educate with their whole personality, providing the children with a model. It doesn't matter how self-aware they are. One form of self-awareness is a questionnaire, a test, which gives an idea of each part of our personality (e.g. how dominant we are, do we have periods of depression, what kind of education method do we use, etc.), but these tests always appeal to our conscious self. However, different art forms, art therapy elements, and techniques are able to access our unconscious, our feelings, thereby giving us a more realistic picture of ourselves. I applied the knowledge gained as a certified art therapist for the course titled "The role of the arts in personality development". In doing so, I not only gave a lecture on the impact of the arts, but the students also experienced it directly through various tasks. In this article, I share my experiences on the courses.

Keywords: personality development, art therapy elements, self-knowledge method.

El papel del arte en el desarrollo de la personalidad

Resumen

Conocerse a uno mismo y desarrollar nuestra propia personalidad es cada vez más importante, no solo para los profesionales que trabajan en profesiones de ayuda (psicólogos, trabajadores sociales), sino también para los maestros que brindan educación y capacitación a niños. Al fin y al cabo, educan con toda su personalidad, dando un modelo a los niños. No importa cuán autoconscientes sean. Una forma de autoconciencia es un cuestionario, un test, que da una idea de cada parte de nuestra personalidad (por ejemplo, qué tan dominantes somos, si tenemos períodos de depresión, qué tipo de método educativo usamos, etc.), pero estas pruebas siempre apelan a nuestro yo consciente. Sin embargo, diferentes formas de arte, elementos de arteterapia y técnicas pueden acceder a nuestro inconsciente, a nuestros sentimientos, brindándonos así una imagen más realista de nosotros mismos. Cuando apliqué los conocimientos adquiridos como arteterapeuta certificada para el curso titulado "El papel de las artes en el desarrollo de la personalidad", no solo di una conferencia sobre el impacto de las artes, sino que los estudiantes también lo experimentaron directamente a través de varias tareas. En este artículo, comparto mis experiencias en los cursos.

Palabras clave: desarrollo de la personalidad, elementos de arteterapia, método de autoconocimiento.

The place of art therapy in personality development

The society of the 20th century was increasingly characterized by reason, knowledge and its products, technical achievements, and the scientific explanation of various phenomena. The soul was completely relegated to the background, and non-material things such as the arts were devalued. Over the years, the rational and perceptive function developed more, and the feeling and intuitive function took a back seat, the connection with the inner, subjective world loosened, the result of which was the psychological imbalance. Art therapy can be classified as non-verbal therapy. This includes therapies that express music, drama, movement, visual arts and poetry (Szőnyi, 2015). This type of therapy began with the mapping of the area of the unconscious and the related psychoanalysis. Although art therapy is inherently classified as creative therapy, it can be used not only within a clinical framework, but also as a general learning method that supports human growth. Creation, as a creative form of self-expression, also plays an important role in getting to know a healthy personality (Vas, 2007).

Method

During the sessions, I always made the students relax so that they created their creations not with their minds, but with their hearts. During relaxation, they always listened to music (only classical music), as well as poetry or fairy tales. Their creations were made after such preliminary attunement. In the next class, everyone received feedback on their work, either by giving a title or by how the given work made them feel. These feedbacks often provided additional information about the creator's personality or current mood.

Description of applied art therapy techniques

1. Montage: Pasting images cut out of various newspapers and picture magazines for a given topic onto a drawing sheet, thereby creating a new image. The cut-out images are usually symbolic and have meaning for the creator.
2. Collage: Similar to montage, only here smaller objects (buttons, paper clips, pieces of tape, chewing gum, pebbles, bark, cigarette butts, bird feathers, etc.) - which best match the inner feelings of the creator - must be glued to the drawing sheet instead of pictures, or on the colored sheet of their choice as a background.
3. Plastics, modelling: Essentially, it means a material that has already been processed, when we make something out of the formless, which can also be a sculpture. Plasticity means formability. Plastic and sculpture can be molded from a wide variety of materials: wood, plaster, stone, metal, wax, clay, etc.
4. Watercolor: Use of watercolor with a brush on watered watercolor paper.
5. Chalk drawing: Using oil pastels and powder pastels without preliminary drawing.
6. Finger painting: Using your finger and watercolor or powder pastel instead of a brush.

Psychological effects of art therapy elements

Aquarel: The joy and excitement resulting from the characteristics of aquarel, helps to change, dissolves anxiety and stiffness, can reduce obsession with performance, one-sided critical attitude and unrealistic expectations of ourselves. With water painting, the inner world of feelings appears more easily, it cannot be painted over and over again, so it gradually helps self-acceptance during repeated use, thus having a self-strengthening effect (Harper, 2004). It is especially difficult for compulsive, overcontrolled, anxious people to create with watercolors. At the same time, it has a particularly healing effect for them, since the visualization of spiritual contents can best be realized with the use of aquarel (Antalfai, 2016).

Finger painting: In adults, it awakens childhood, the creative memories of which make many people anxious even as adults. On the one hand, because most of them received strong criticism if they “climbed” into paint, clay, sand, water, anything that could “dirty” their hands, clothes, and environment. On the other hand, because we have the prejudice that you can only smear with your finger, like a small child. That is why finger painting most often causes anxiety and resistance. However, it also enables the expression of strongly repressed desires and aggressive, hard-to-manage emotions through the direct contact of the hand with the paint. With our fingers, we can exert more force on the paper, so feelings can appear more raw and direct. A means of reducing the aggression of a small child can be e.g. finger painting. We can teach him to tame his aggression, to mold it into a form accepted by everyone. The experience of painting and getting dirty is very important for children, which they are often not allowed to do. Finger painting can loosen constraints. It is enough to attach a giant wrapping paper to the floor and let the child create with his fingers. Either using watercolors or powder pastels (Antalfai, 2016).

Chalk drawing (powder pastel, oil pastel): With oil pastel, we can create pictures full of emotions, similar to watercolor, with the ease that keeping the boundaries is not a problem here. The creative process can be controlled better with it than with watercolors, and we can better maintain our sense of dominance over it. Powder pastels are easier to work with, you can play with them, shape them, and change the colors very well. It is excellent for expressing feelings and displaying emotions. Using it with a finger is also a challenge for many, like watercolor finger painting. Getting close to the material on a physical level (“getting dirty” with chalk dust) can cause anxiety, “immersion” - as opposed to the virtual world on the Internet - the real world (Antalfai, 2016).

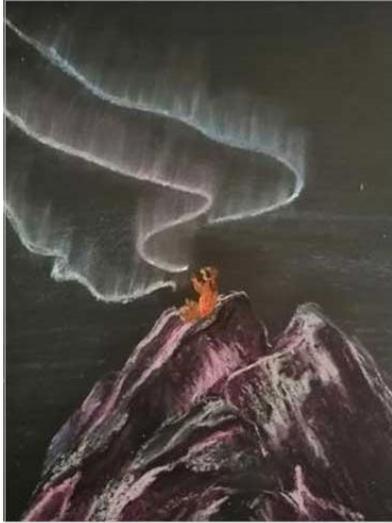
Working with material (plastics): In creative work with material, we can encounter a specific circular process. An interaction occurs between the creator, the material and the form, in such a way that the creator acts on the material during touch and shaping, and then vision enters, which notices the change in form. This affects the creator (in the meantime, the creator’s imagination and fantasy also change, as the resulting work affects him), whose imagination is further stimulated by these changes, evoking associations, increasing inspiration, which releases energy and encourages further action and creation. The interaction between the material and the creator also initiates processes of self-knowledge (Spemann, 1990).

Montage and collage technique: Develops the relationship between the outside and the inside world, thereby increasing sociability and helping to accept the outside world. In the process of creation, pictures cut out from different newspapers (montage) and objects from the outside world (collage) must be combined and reconciled with our inner world: our fantasies, desires, and mental attitude. All of this helps to adapt to the present, to the reality of the times, to adapt to reality (Antalfai, 2016).

Poetry and music together: Based on art therapy experiences, the combined use of poetry and music has a very good effect on the creative process. In our world based on rationality, they promote the emergence of emotions. Together, the two art forms are based on archetypes that speak to the common basis of existence in all of us and bring us back to our common roots (Antalfai, 2016).

Experiences of the use of art therapy elements in education

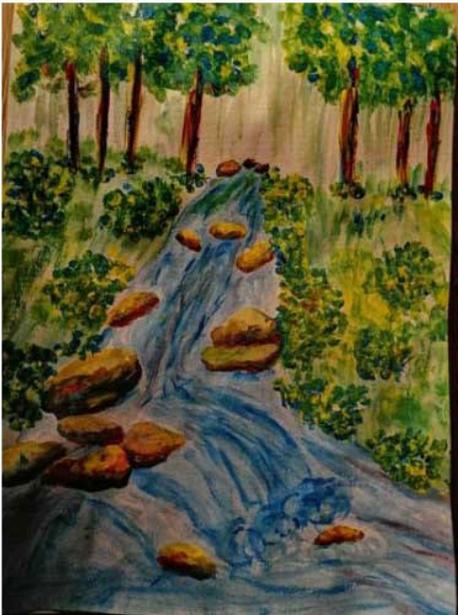
Long-term change (3 months): Although the given topics were different, the student’s current state of mind was reflected in them.



1. figure: Favorite story
(powder pastel)



2. figure: Little Mermaid
(aquarel)



3. figure: Poem illustration
(aquarel)



4. ábra: Finger painting to music
(watercolor)

If you look at the four pictures above, you will immediately notice the gloomy color scheme of the first work, which gradually brightened over the months, the gloomy waves calmed down, and the process ended with a cheerful, light-hearted image. Based on the student's feedback, he really struggled with problems at the time of the first picture, which were gradually resolved, and he was able to deal with them. The student's feedback could be divided into 3 distinct groups:

- The practical orientation of the course and the nature of personal experience captivated the student:

“I had the opportunity to use many useful techniques during the course. I learned how important their role is, how important their impact is on personality development - I experienced it myself.”

- The use of art therapy elements facilitated the release of tension and organization, thus having a therapeutic effect:

“I also noticed in connection with the course that after each lesson I felt much calmer and more collected, because the activities, painting, drawing, music, poetry, all put order in my soul and healed it.”

- Self-awareness: the feedback received on the works improved self-awareness.

“The role of the arts in personality development gave me a lot, I learned a lot about myself and others. It also brought back my childhood and memories, which was a special joy for me.”

Conclusions

Summing up all the experiences, I believe that art therapy elements have a place in university education and provide great help in students' self-awareness, strengthening their self-confidence, and expanding their teaching tools.

References

- Antalfai, M. (2016). *Creation and development*. Budapest: Lélekben Otthon Public Foundation.
- Harper, S. (2004). *School of watercolor painting*. Budapest: Egmont.
- Spemann, W. (1990). *Plastisches Gestalten*. Hildesheim-Zurich.
- Szónyi, G. (2015). *Textbook of psychotherapy*. Budapest: Medicine.
- Vas, Pál J. (2007). *Characteristics and dimensions of the creative process: spiritual, psychotic and somatic* (manuscript).

