



# Conference Proceedings

**CIVAE 2020**

**2nd Interdisciplinary and Virtual  
Conference on Arts in Education**

October 28-29, 2020

Edited by  
**MUSICOGUIA**

# Conference Proceedings

## CIVAE 2020

**2nd Interdisciplinary and Virtual  
Conference on Arts in Education**

October 28-29, 2020

Edited by  
**MUSICOGUIA**

**Published by** MusicoGuia Magazine

musicoguia@gmail.com

[www.musicoguia.com](http://www.musicoguia.com)

**Conference Proceedings CIVAE 2020**

2nd Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

October 28-29, 2020

**Edited by** MusicoGuia

Text © The Editor and the Authors 2020

Cover design by MusicoGuia

Cover image: Pixabay.com (CC0 Public Domain)

**ISBN** 978-84-09-22970-3

**e-ISSN** 2445-3641

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

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

License: CC BY-NC 4.0



**Suggested citation:**

MusicoGuia (Ed.). (2020). *Conference Proceedings CIVAE 2020*. Madrid, España: MusicoGuia.

# Table of contents

---

Educar para celebrar a la Pachamama, la Amazonía influyente en la enseñanza artística contemporánea, maximizando su cosecha en las aulas escolares de Ecuador	4
<b>Mariano Bolívar Lino Toala</b>	
Uncovering Conflicted Identities. A Youth Education Program in the Arts	8
<b>Alexandra Indira Sanyal</b>	
Mural a San Bernardo y su gente. Una ingeniosa forma de preservar la memoria histórica y colectiva, al sur de Santiago de Chile	10
<b>Dr. José Marcelo Bravo Sánchez, Mg. Ruddy Zúñiga Oetiker</b>	
Teaching Technical Architecture through a practical and experience-oriented approach	16
<b>Cecilia Mazzoli</b>	
El papel de la Unión Europea en el desarrollo de políticas educativo-musicales en la enseñanza obligatoria	21
<b>Narciso José López García, Raquel Bravo Marín, Alonso Mateo Gómez</b>	
COVID19 in student's images	23
<b>Susanne C. Ylönen</b>	
Proyecto de Innovación Docente: Aplicación de las nuevas tecnologías (TIC) al estudio de los procesos de creación, conservación y restauración de la obra de arte	28
<b>Diana María Espada Torres, Adrián Ruiz Cañero</b>	
Grados de iconicidad en la Ilustración Científica. El talento hecho ciencia	31
<b>Araceli Giménez Lorente</b>	
El papel de la dialogicidad en los trabajos de investigación de posgrado	36
<b>David Sánchez-Jiménez</b>	
Informática musical: un abordaje inicial para su enseñanza como lenguaje artístico-musical	42
<b>Edson Zampronha</b>	
Contemporary Art in Brazilian schools: Potential avenues for social and political education	47
<b>Virgínia Laís de Souza</b>	



La flauta en la obra de Salvador Brotons. Aproximación estilística e interpretativa a la Sonata N°1, Op. 21	51
<b>Fernando Raña Barreiro</b>	
Grado de inclusión del programa educativo <i>Arts Integration</i>	55
<b>María Balibrea Melero, Jorge Fernandez-Herrero</b>	
Conexiones entre educación artística y el Marco de Resiliencia para jóvenes en situación de vulnerabilidad	61
<b>Laura Fernández-Rodrigo, Daniel Gutiérrez-Ujaque</b>	
Van Gogh en Educación Infantil y Primaria: un proyecto de innovación	64
<b>Verónica Vivas Moreno</b>	
Propuesta didáctica para el estudio del sentido de lugar y el paisaje sonoro. La región del lago de Pátzcuaro, México a finales del siglo XIX y principios del XX	69
<b>David Garrido Rojas, Pedro Sergio Urquijo Torres</b>	
Enseñanza de instrumentos de viento metal en Latinoamérica	74
<b>Rômulo Ferreira Dias</b>	
Between sacred and profane	79
<b>Irene Ballesteros Alcaín</b>	
Webseries y docencia online. <i>Animation Gossip</i> , una experiencia educativa y divulgadora	84
<b>María Lorenzo Hernández</b>	
La convergencia de las enseñanzas artísticas superiores en el marco del Espacio Europeo e Iberoamericano de Educación Superior. Consideraciones sobre el tema.	89
<b>Ioshinobu Navarro Sanler</b>	
Navegando entre <i>frecuencias</i> : Una experiencia educativa a través de la música, el arte contemporáneo y la astronomía	93
<b>Daniel Gutiérrez-Ujaque</b>	
Metodología artística en tiempos de COVID. El grabado como medio hacia la nueva normalidad	98
<b>Beatriz Sesmero López, Ramón José Freire Santa Cruz</b>	
Introducing Typography, Calligraphy and Lettering in Secondary School	103
<b>Miguel-Ángel Moya-Estrella</b>	
YouTube as an environment for music learning in an adult choir	108
<b>Sandra Regina Cielavin, Adriana N. A. Mendes</b>	

El cuerpo virtual como modelo en la práctica artística contemporánea <b>María Dolores Pérez-Montaut Martí</b>	112
El efecto de inmersión en los nuevos formatos escénicos contemporáneos y su capacidad para emocionar ( <i>RONEM RAM</i> , ejemplo de este tipo de prácticas) <b>Alicia Bernal Molina</b>	117
Choreographic composition in traditional dance: Collaborative experiential learning <b>Margarida Moura, Maria João Alves</b>	120
Music as a teaching tool in the construction of knowledge <b>Leonardo Augusto Pistolato, Raoni Rocha Simões</b>	126
La sociedad del pastel de patata de Guernsey. Un caso de creación escénica online <b>Iratxe Hernández Simal</b>	130
La recuperación del patrimonio rural como experiencia de aprendizaje en restauración de bienes culturales <b>Valle Blasco Pérez, Alejandra Navarro Quiles</b>	136
El libro de no ficción en la educación literaria y artística: <i>Todo en un museo</i> (2016), de Katy Couprie y Antonin Louchard <b>Lucía Hernández Heras, Diana Muela Bermejo, Rosa Tabernero Sala</b>	141
ARTE-VIDA: La Casa Invita! <i>The Pollock-Krasner House and Study Center</i> como caso de estudio <b>David Llorente-Ávila, Sara Torres-Vega</b>	146
Metaspaces: Recoding of rural areas at risk of depopulation. Case study <b>Fernando Asensio Muñoz, M. Jose Martínez de Pison</b>	151
Legal case studies based on humor adapted to a virtual learning environment <b>Francisca Ramón Fernández, Laura Osete Cortina, Cristina Lull<sup>3</sup>, María D. Soriano</b>	154
Transferencia de Medios Audiovisuales a Organizaciones y Comunidades Indígenas en México: un enfoque intercultural de la formación videográfica <b>Alberto Cuevas Martínez</b>	160
La construcción discursiva de la identidad del diseñador gráfico como investigador <b>Karina Gabriela Ramírez Paredes</b>	166
Learning Cultural Literacy through Art <b>Dr. Aino-Kaisa Koistinen</b>	171
Masificar el espacio en la escultura contemporánea <b>Dr Francisco Gómez Jarillo</b>	174

Artistas en el aula, una experiencia de enseñanza artística mediada por tecnologías digitales	178
<b>Martina Bailón, Elisa Llambías</b>	
El currículum artístico en educación infantil: una revisión bibliográfica	183
<b>Maria del Mar Oliver Barceló</b>	
Co-operative gaming experience: Breakout Edu to learn Soil Science	188
<b>Maria D. Soriano, Cristina Lull, Francisca Ramón, Laura Osete</b>	
<i>Identíart</i> , una exploración de los Fondos de Identidad a través de la expresión artística	193
<b>Sarai García-Díaz, José Luis Lalueza</b>	
ArtiCULan: Aprendiendo a través del arte en contextos multiculturales	198
<b>Ivalla Ortega Barrera</b>	
Creative practices that reflect transdisciplinary characteristics in artistic production	202
<b>Teresa Maria Rocha Gomes Varela, Odete Rodrigues Palaré, Elisabete Sofia Nabais de Oliveira de Freitas e Menezes</b>	
La docencia en la valorización del patrimonio cultural olvidado: ejercicios de catalogación en el Museu Faller de València	207
<b>Antoni Colomina Subiela</b>	
La música tradicional irlandesa como recurso para el aprendizaje de la lengua inglesa	213
<b>Azucena Barahona Mora</b>	
Ciencia en movimiento: coreografías STEM	217
<b>Mariló López González, Javier Rodrigo Hitos, Yolanda López Cota, Sandra Carnero López</b>	
Sostenibilidad 3F 2.0. Un tratamiento artístico para la problemática ambientalista	220
<b>Vicente Monleón Oliva</b>	
Un proyecto educativo interdisciplinar para el desarrollo del pensamiento lógico a través del teatro interactivo	225
<b>Sagrario Lantarón Sánchez, Mariló López González, Susana Merchán Rubira, Javier Rodrigo Hitos</b>	
El teatro como metodología activa para la promoción de la igualdad de género en el ámbito educativo	230
<b>Yasna Pradena García, Rocío Anguita Martínez, Eduardo Fernández Rodríguez</b>	
Escuchar y acompañar en Arteterapia	236
<b>Raquel Santana Clemente</b>	
Plano de espacios de ocio urbano en el ámbito del Paseo del Prado de Madrid. 1833-1898	240
<b>Felisa de Blas Gómez, Almudena López Villalba, Domingo Ortega Criado</b>	

Educación para la salud en la Educación Primaria Obligatoria: transversalidad, interdisciplinariedad y disciplinas artísticas por una escuela saludable y segura	242
<b>Sara Navarro Lalanda</b>	
Encrucijadas de la educación artística universitaria: la relación del estudiante con el saber en el proceso productivo de la enseñanza artística universitaria	248
<b>Magalí Pastorino Rodríguez</b>	
What do teachers think and do about theatre at school?	253
<b>Leonardo Birche de Carvalho, Ivo Ribeiro de Sá</b>	
¿Quién eres y a qué te dedicas?	258
<b>Mtra. Alina Barón Gómez</b>	
Enfoques de investigación interdisciplinar: entre el Arte y la Filosofía de la Ciencia	263
<b>Sara Fuentes, João L. Cordovil</b>	
Innovación Educativa en el Aula: Las Escuelas de Interioridad Creativa de Música y Persona (M&P)	266
<b>María Dolores Almansa Tejada</b>	
Literatura, escucha empática y conversación para el desarrollo de la competencia comunicativa	271
<b>Óscar Ortega García</b>	
Neomuralismo Híbrido: experiencias colectivas	276
<b>Mtra. Esther Ramírez Hernández</b>	
Las diferentes escuelas de enseñanza de la tuba en el mundo: semejanzas y diferencias	282
<b>Harold Hernández Lozano</b>	
La artísticidad en obras poéticas	288
<b>Ko Ohashi</b>	
El teatro para el desarrollo de la competencia intercultural en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas	293
<b>Donatella Danzi Alghisi</b>	
La composición musical en la universidad. Reflexiones desde una perspectiva decolonial	299
<b>Pilar Jovanna Holguín Tovar</b>	
ArtiCULan: Visual Art Education in multilingual and multicultural workshops	303
<b>Daniela Cecic Mladinic, Elisa María Ramón Molina, Fabiola Ubani García</b>	
Interpretación de las Suites de Gentil Montaña. Experiencias en investigación artística	306
<b>Efraín Hoyos, Pilar Holguín</b>	

El estudio las técnicas extendidas en saxofón alto. Percepciones en un caso de investigación artística	312
<b>Gabriel Pérez, Fredy Hernández, Diego Bautista y Pilar Holguín</b>	
Arts education transfer – thirty years’ debate for justifying arts	316
<b>Mikko Ketovuori, Kaarina Marjanen</b>	
El turismo académico como fuente de inspiración. El viaje de una escuela de artes aplicadas de Hamburgo	320
<b>Lía de Luxán Hernández</b>	
Flows between improvisation, perception and spatiality as creative tools: report of two teaching experiments in music	323
<b>Ana Luisa Fridman, Rogério Luiz Moraes Costa</b>	
Los beneficios cognitivos de la enseñanza del pensamiento filosófico reflejados en el arte de traducir	328
<b>Dra Konstantina Konstantinidi, Bogdan Alexandru Costache</b>	
Ocio urbano en el ámbito Paseo del Prado de Madrid: Jardines de Recreo, Teatro y Circo. 1833-1898	333
<b>Felisa de Blas Gómez, Almudena López Villalba, Domingo Ortega Criado</b>	
Neurodidáctica en el aula creativa	338
<b>María del Prado Camacho Alarcón</b>	
The power of music for academic success	343
<b>María del Prado Camacho Alarcón</b>	
El impacto del teatro en los procesos de memoria y desarrollo cognitivo y emocional en educación	347
<b>María del Prado Camacho Alarcón</b>	
Narrativas en torno a la fotografía humanitaria: una experiencia de creación en el museo	351
<b>Ana Hernández Gándara, Marta Arévalo Baeza, Galo Sánchez Sánchez</b>	
Metamorfosis: el Arte como Camino	358
<b>Carlos Eduardo Oliveira Góes</b>	
¿Cómo aplican los maestros de educación musical el aprendizaje cooperativo en Primaria?	361
<b>Pedro García Muñoz</b>	
Conflict and Confrontation in Pablo Picasso’s Still Lifes	365
<b>Enrique Mallen</b>	

La implicación del alumnado en el desarrollo de proyectos artísticos en entornos reales <b>Paula Santiago Martín de Madrid</b>	369
La nueva educación en pandemia: espacio y nuevas tecnologías <b>Ángela María Pérez Castañera</b>	371
Arte y educación social: el arteterapia aplicado a la intervención primaria en los servicios sociales <b>Eva Mayo Ramos</b>	376
An approach to the construction of the myth of the Spanish Gypsy Woman. From <i>La Gitanilla</i> by Cervantes to the nudesi n the aesthetic of Julio Romero De Torres <b>Carmen Heredia Martínez</b>	379
Música en educación, ¿para qué? <b>Rebeca Piernagorda Pérez, Reina Capdevila Solà, Montserrat Prat Moratonas</b>	384
Estrategias para un enfoque de género en la asignatura de música de Educación Secundaria <b>Beatriz Hernández Polo</b>	387
The Teaching of Engineering Concepts through Arts: Filling the Interdisciplinary Gap <b>Jorge Torres Gómez, Karel Toledo de la Garza, Carmen Peláez-Moreno</b>	392
Competencias transversales en Bellas Artes y Objetivos de Desarrollo Sostenible <b>Paula Santiago Martín de Madrid</b>	399
Construyendo lugares de aprendizaje. Metodología Aprendizaje–Servicio desde el arte <b>María Enfedaque Sancho</b>	401
La investigación artística desde la confluencia disciplinar <b>Paula Santiago Martín de Madrid</b>	406
Aprendizaje-servicio a través de la música de Andrés Valero-Castells <b>Noelia Barros da Cuña</b>	409
Teaching outside the classroom: Developing Student’s Beauty, Functionality and Citizenship Through Means of Art Education Based on the OntoArt Movement <b>Clarissa Mazon Miranda, Claudiane Weber, Tatiana Vereitnova, Victoria Dmitrieva</b>	414
La perspectiva de género en las enseñanzas artísticas <b>Blanca Machuca Casares, M<sup>a</sup> del Mar Cabezas Jiménez</b>	417
El Arte de cantar en Lengua de Signos <b>M. Belén López Casanova, Icíar Nadal García, Borja Juan Morera</b>	422

Anthropophagy and “gambiarra” as ideas of aesthetic production and fruition in Brazilian art	424
<b>Paula Regina Siega, Clarissa Damasceno Melo, Girleane Santos Araújo</b>	
The artistic practice and ethical and aesthetic learning in the Recanto Maestro Youth Orchestra	429
<b>Clarissa Mazon Miranda, Claudio Carrara, Michael Penna</b>	
Docencia y Redes Sociales en el Máster en Gestión del Mercado del Arte. Un simulador de mercados reales para estrategias de comunicación	435
<b>Ana Vico Belmonte, Agustín Martínez Peláez</b>	
Maternidad y creatividad, aproximación a los cuidados desde unas perspectiva y focalización artísticas	440
<b>Carmen Benedito Pérez</b>	
Arte y Música en la colección del Museo Reina Sofía. Sinestesia como herramienta de innovación en la metodología para la Historia del Arte	442
<b>Agustín Martínez Peláez, Ana Vico Belmonte</b>	
Las nuevas tecnologías en el aula para fomentar la lectura	447
<b>Agnès Toda i Bonet</b>	
Música y Ceguera: de ‘música dictada’ a la producción cultural inclusiva en el siglo XXI	453
<b>Lorena María Peugnet</b>	
Nuevas tendencias y modelos en investigación en Educación Plástica y Visual	457
<b>Sofía Marín-Cepeda</b>	
Perspectiva compleja y transdisciplinaria del arte desde la epistemología morineana	462
<b>Araceli Barbosa Sánchez</b>	

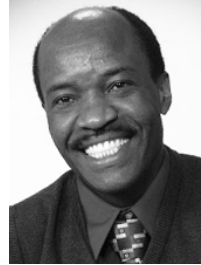


## SCIENTIFIC COMMITTEE

*Acknowledgement and thanks are given to the Scientific Committee*



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



**Dr. David O. Akombo**  
Associate Professor and currently serves as Interim Chair of the Department of Music in The College of Liberal Arts at Jackson State University located in Jackson, Mississippi, United States.



**Dr. Mariana Montiel**  
Full Professor at the Department of Mathematics and Statistics of the State University of Georgia (GSU), United States.



**Dr. Manuel Francisco Vieites**  
Director and Professor at the Dramatic Art School of Galicia, Spain. He belongs to the Asociación de Directores de Escena de España and the Sociedad Española de Historia de la Educación.



**Dr. Rita Gradaille Pernas**  
Professor and Researcher at the School of Education Sciences of the USC and since 1999 has been part of the SEPA Research Team of the USC, university excellence in the Autonomous Community of Galicia, Spain.



**Dr. Santiago Pérez-Aldeguer**  
Musician, educator and researcher. He holds a Phd in Education and a 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. Fred P. Spano**  
Interim Chair for the Department of Music at UNC Charlotte. He serves the department also as Associate Professor of Music Education, United States.



**Dr. Macarena Cuenca**  
PhD in Leisure and Human Development. Main researcher of the CONNECT project, where it has been designed and implemented a postgraduate training course in audience development “the Expert in Public Strategy”, Spain.



**Dr. Héctor Pose**  
Teacher at the Faculty of Education of the University of A Coruña. Research groups SEPA-interea (UsC) and Política Educativa, Historia e Sociedade (UdC), Spain.



**Dr. Alfonso Elorriaga Llor**  
Full professor of the IES Francisco Umbral de Ciempozuelos (Madrid) where he founded the project “Voces para la Convivencia” (VpIC). Adjunct Professor at the UAM, Spain.

## KEYNOTE SPEAKERS



### **Lorena Peugnet Díaz**

*Música y Ceguera: from 'música dictada' to inclusive cultural production*

October 28, 2020. 3:00 to 4:00 p.m.

Harpichordist, researcher and producer. Lorena was born in the city of Mexico in 1986. She completed her Degree in Music and was titled harpsichord player being a student of Silvia Márquez, at the Conservatory Superior of Music of Aragon, Spain. She obtained a Master in Historical-Artistic and Cultural Heritage Management, by the University of Murcia. Currently, she is writing her PhD in Art: Production and Research at the Polytechnic University of Valencia, Spain. Lorena combines her artistic and academic activity in Mexico and Spain, where she stands out for her stage presence in concerts recovering and disseminating the musical heritage of the Baroque music period composed by blind people. As a harpsichordist she has performed at early music festivals and auditoriums in Spain, France, Portugal, Mexico, England and Belgium: with orchestra, as a soloist and with different chamber groups, sharing the stage with prominent concert players. Her professional art career can be traced since 1995. In the branches of research and production highlights her presence in conferences of diverse nature: accessibility, neuroesthetics, acoustics, musical heritage, education and entrepreneurship in cultural and creative industries, among others. She has worked as an assistant for cultural production and management at music festivals and for groups in Mexico and Spain.

Further information at website: <http://musicayceguera.loaudible.net/>





**Sofía Marín-Cepeda**

*Nuevas tendencias y modelos en investigación en Educación Plástica y Visual*

October 29, 2020. 3:00 to 4:00 p.m.

Sofía is Assistant Professor of the Department of Teaching of Music, Plastic Art and Body Expression (Area of Didactics of Plastic Art Expression) of the Faculty of Education and Social Work of the University of Valladolid. International PhD in Research in Art Education in Educational and Social Contexts (2014), Extraordinary Doctorate Award (2015). Graduated in Fine Arts from the University of Salamanca, Graduated in Psychopedagogy and Diploma in Teaching in Primary Education, Degree Award from the University of Valladolid. She enjoyed a Research Staff Training Grant (FPI) from the Ministry of Education, Culture and Sports. Member of the research team of the Observatory of Heritage Education in Spain. Her main research line focuses on heritage education and the inclusion of groups with different capacities. Currently, she develops the study of the links that people establish with goods, defining the link as space of inclusion. This line of research is consolidated through her participation in various research projects and teaching innovation projects, in addition to their participation in national and international conferences and publications in impact journals and editorials in the area.

ORCID :00-000000-0383-0408

Researcher ID: D-4859-2011

Scopus Author ID: 57194169833

Academia: <http://feyts.academia.edu/Sof%C3%ADaMar%C3%ADnCepeda>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?hl=en&user=mWLSYzYAAAAJ>



Universidad de Valladolid

## **Educar para celebrar a la Pachamama, la Amazonía influyente en la enseñanza artística contemporánea, maximizando su cosecha en las aulas escolares de Ecuador**

**Mariano Bolívar Lino Toala**

*Universidad Politécnica de Valencia, España*

---

### Resumen

En esta comunicación me interesa delinear brevemente del cómo el arte desde sus orígenes ha acudido a la naturaleza en busca de sus materiales, y culturizar mediante una Enseñanza Ecológica como la forma original de los pueblos indígenas, inspirada en el Legado Artístico Precolombino, donde se incluyen los recursos de la Naturaleza de todo aquello que permiten la expresión artística. Donde el ser humano es parte integral de la Naturaleza, y por su cosmovisión, nunca dejarán de serlo porque están sometidos a las leyes naturales.

*Palabras clave:* La Pachamama, Precolombino, Texturas naturales, Amazonía, Naturaleza.

### **Educate to celebrate the Pachamama, the influential Amazon in contemporary artistic teaching, maximizing its harvest in the school classrooms of Ecuador**

#### Abstract

In this communication I am interested in briefly delineating since its origins how art has gone to nature in search of its materials, and cultivate through an Ecological Teaching as the original form of indigenous peoples, inspired by the Pre-Columbian Artistic Legacy, where the resources of Nature are included of everything that allows the artistic expression. Where the human being is an integral part of Nature, and because of their worldview, they will never stop being because they are subject to the natural laws.

*Keywords:* The Pachamama, Pre-Columbian, Natural textures, Amazon, Nature.

---

### **Introducción**

El abordaje de —el papel de las artes en la educación—, se sitúa en el ámbito de la Enseñanza Artística Contemporánea en lo que hoy es la Amazonía ecuatoriana, antiguamente estos territorios formaron parte del Legado Artístico Precolombino. Un arte hecho con sus propios recursos ecológicos, respetando sus ciclos naturales para hacer más bella estéticamente la Pachamama. La lectura como la escritura, se fundamenta en la sabiduría de interpretar los códigos de la Naturaleza que, se manifiestan mediante todo lo existente en ella, otros a través de lo onírico, y los astros que también nos envían sus señales. De ahí, que nuestros mayores sabias y sabio, enseñan a las generaciones el saber ancestral desde la oralidad a la práctica asidua.

## Comunicación

En la educación innata indígena está implícita la influencia directa de la Pachamama, como la espiritualidad, el respeto a los ríos, a las montañas; el de rendir culto a los árboles y a todo lo que nos rodea. Son prácticas constantes de los nativos indígenas, así, profundizar en lo ancestral para unificar con los nuevos conocimientos locales propios de su cosmovisión, de su cultura. Han sido capaz de elaborar una pedagogía ecológica, que ahora son universales dada la crisis generalizada que vivimos actualmente. La salud del planeta.

La mediación del Arte Contemporáneo en los territorios indígenas en las aulas escolares en Ecuador, han dado un giro al nuevo paradigma en la Educación Artística, siendo el punto de inflexión en los momentos o situaciones actuales que atraviesa la Madre Tierra. Son despertares de una nueva generación de artistas amazónicos, que, al mismo tiempo, son los docentes (los nuevos sabios/sabias) que han empezado a introducir una enseñanza ecológica desde la oralidad a la práctica. Y añadiendo como asignatura transversal, una Educación Artística Ambiental realizadas en los espacios naturales, con elementos de la misma Naturaleza.

En este nuevo andar ambiental, desde mi punto de vista como indígena, artista, maestro y estudiante de doctorado. Despeinado por la problemática ambiental que vive la Amazonía en los últimos años, y con la herramienta que hemos heredado de nuestros ancestros como es el arte ecológico (o arte Precolombino) que; en lo creativo y constructivo aún se puede actuar, educando para cambiar comportamientos, así encontrar soluciones creativas a muchos de los problemas ambientales del entorno amazónico, que es el último vaso de agua que tiene el planeta.

Nuestra labor y propuesta es la de impulsar hacia una enseñanza ecológica, para lograr en mayor medida una sensibilización medioambiental, con el fin de desarrollar una capacidad de comportamientos y valores, que favorezcan a una participación responsable con el patrimonio del —bien común—, de todos, y para todos.

Todo parece mostrar, que el primer arte de la tierra está en los Andes con el Arte Precolombino. Las líneas de Nazca es el ejemplo de ello, un arte hecho para la Naturaleza, para la naturaleza humana y para los dioses que lo contemplan desde las alturas. Por tanto, una Educación Ecológica su esencia es, potenciar nuevos enfoques artísticos para entender la realidad de la Madre Tierra, y saber interpretarla críticamente con los más pequeños desde las aulas escolares, para desarrollar más adelante un nuevo estilo de vida, tanto individuales como colectivas aunque sean a pequeña escala, lo importante, es empezar con comportamientos y actitudes sólidas a favor del ambiente.

El arte es el medio excelente de expresión y comunicación no verbal, con capacidad de enseñanza desde la oralidad, así como, su práctica inmediata. Nuestro proyecto Educativo Ecológico germina en las aulas escolares de la Amazonía, —nace por la ausencia de tiendas de arte— Puesto que Arte y Naturaleza son los vehículos que ayudan a encontrar una relación más compatible entre el mundo interior y exterior, con el presente y pasado.

Como dice Lucy Lippard<sup>1</sup>,...“apenas he mirado lo que ocurría a mi alrededor”. Efectivamente, mirando el entorno, empieza la admiración por aquellas formas, colores, sonidos y aromas. Imperando el sentido menos estudiado por la ciencia como es el tacto en relación al de la visión. Desprende una transformación individual, el tacto permite sentir a la Naturaleza como sujeto, al mismo tiempo, una mirada estética y, a entender por qué, tantas interrogantes en el pasado Precolombino.

---

<sup>1</sup> Blanco, P. En AAVV. (2001). *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa. Mirando alrededor: ¿Dónde estamos y dónde podríamos estar?* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.



Son muchos los artistas contemporáneos como docentes, que la Naturaleza ha sido su maestra. Crear con recursos ecológico y vivir en estado original, es hacer y aprender de la Madre Tierra, para poner en práctica nuevos conocimientos sin olvidar lo propio, la creatividad ecológica es fruto del intercambio de factores genéticos y ambientales. El indígena aún conserva las raíces de un arte ecológico por los estímulos Precolombino, donde se fomenta la comunicación artística, se cultiva la reflexión, desarrollando todos los sentidos en pleno contacto con la Naturaleza.

Nuestro proyecto educacional está íntimamente relacionado con lo social, se ha conseguido te-relacionar la escuela con el entorno, la escuela no está aislado de la realidad. El arte y la Naturaleza forma parte del interés del alumnado. Estos, a indagar sobre el entorno, para cuando sea necesario, ser los transmisores de ideas y valores.

Mi tesis doctoral. “El arte ecológico contemporáneo en Ecuador. Una propuesta artística sobre las texturas de la Amazonía y la Pachamama”, como el Proyecto Educativo de trabajar con las texturas naturales en las escuelas, surge; como todos los procesos académicos, científicos; y culturales inclusive, —que parten de malestares e inquietudes—. Fueron precisamente esos factores que me llevó a recurrir a la Amazonía, al encuentro de los materiales ecológico para incorporarlos a las aulas.

No fue necesario recurrir a las tiendas de arte sino, caminar para descubrir la orografía en los diversos caminos que ofrece la Naturaleza; encontrábamos colores, texturas, y —hojas de hierba— como decía Walt Whitman. Hemos comprobado que las hojas de hierba están contribuyendo la Educación Ambiental en Ecuador, hemos sido capaz de sustituir el papel coloreado industrial, por los recursos de la Pachamama. La niñas y niños han trabajado con las texturas naturales en libertad absoluta sin discriminación de formas, o colores. Es tan intensa su riqueza cromática como táctil, que no ha sido capaz de superar el soporte artificial. Teniendo en cuenta que, en nuestros andares evolutivos, nuestras primeras herramientas lo hicimos con las manos, y está en nuestras manos salvar la Amazonía, para encontrar siempre un árbol, un paisaje, y dejarnos seducir por los colores, por sus formas, para posteriormente plasmarlos en la obra. Trabajar con semillas, hojas, rocas, etcétera., se aprende, que una misma textura evoca a innumerables lecturas mediante el sistema de tanteo. Entonces es cuando experimentamos nuevas sensaciones, nuevas experiencias dactilares, nuevas lecturas mediante el tacto, porque hay cosas que el ojo humano no es capaz de percibirlo. Cuando hablamos del cambio climático, nuestro pensamiento de dirige más a la temperatura que en los cambios físicos del entorno. En cambio, el tacto es capaz de sopesar otras características que se escapan de la vista, con las manos podemos sentir el peso, la humedad, y cuando los elementos de la Naturaleza carecen de su peso corpóreo, nos preguntamos, dónde se está incrementando el flujo de agua dulce.

Nuestra propuesta de Educación Artística enfocada a la sensibilización ambiental en los niveles de educación primaria, han sido desarrolladas en el medio natural para seleccionar las texturas, descubrirlas, valorarla y conservarlas en los recuerdos; de esos espacios que hemos convividos, al mismo tiempo estudiado... que se quedarán grabadas en nuestras memorias.

Lo que se pretende a través de nuestra plena ejecución del trabajo práctico en las aulas escolares de la Amazonía, es también descubrir las conexiones entre arte, educación ecológica y educación artística. Y cómo se pueden hilar dichas conexiones sin que sufran fisuras, por ende, sensibilizar al alumnado, llevándolo a la práctica el respeto al medio ambiente, mediante la reflexión a través de la obra artística.

Se ha observado finalmente, que la praxis de la Educación Artística Ecológica es una fuente de innovación, es un recurso dinamizador del sistema creativo individual, que permiten reforzar una ética respecto a la Madre Tierra, generando mecanismos que favorecen el desarrollo de la capacidad analítica, experimental, científica, y crear nuevas técnicas para mejorar nuestro entorno natural.

## Referencias

- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Editorial Lohlé-Lumen.
- Benjamin, W. (2013). *Libro de los pasajes*. Madrid: Abada Editores.
- Berger, J. (1972). *Ways of Seeing*. London: British Broadcasting Corporation and Penguin Books.
- Blanco, P. En AAVV. (2001). *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa. Mirando alrededor: ¿Dónde estamos y dónde podríamos estar?* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Cabildo Indígena de Guambía. (2010). *Manifiesto guambiano*. Cauca: Editorial Cabildo Indígena de Guambía.
- Carpio, B. J. (2015). Los nuevos paradigmas del desarrollo en América Latina, el Sumak Kawsay en Ecuador. Alicante: *Tesis Doctoral*.
- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, argentina, s.a.
- Gamboa, H. P. (2014). *Arte precolombino. Historia y teoría del arte*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Hayman, D'Arcy. (1961). *El arte como elemento de vida*. Paris: Editorial El Correo, UNESCO Archives.
- Lévi-Strauss, C. (1964). *El pensamiento salvaje*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.



## Uncovering Conflicted Identities. A Youth Education Program in the Arts

**Alexandra Indira Sanyal**

*Harvard University Graduate School of Design, USA*

---

### Abstract

As our society evolves and our conversations complexify, more and more people are beginning to recognize the multifarious nature of identity and its many subsets: race, language, sexuality, ethnicity, religion, to name a few. Some of these carry more weight than others, sometimes externally, such as we are seeing right now with the case of race, and other times internally, such as one's belief in God, perhaps. In an ever increasingly binaried world, it's imperative to address the complexity of identity and to be open to and engaged in conversations about what certain conflicted identities mean for individuals and communities. The ability to critically identify and analyze conflicting "identities," to be able to listen to and respect multiple narratives is critical to a better future and that sort of social, emotional, and analytical training must start at a young age. Imagine if school children grew comfortable asking the questions: whose history are we learning? Whose narrative are we reading? What are the other sides to this story? How does representation shape perception? This is a proposal for a poster presentation of a curriculum that would reimagine and revive the relationship between cultural institutions and community youth. Based within an art museum, students would be given the chance to explore the collections while prompted with the following questions: what types of pieces do you see here? Whose history is represented in this collection? The program would involve critical discussion and conversation, investigating which questions they could answer, which questions they couldn't, and why. The program concludes with a visual representation project: each student would be asked to pick a piece from the collection and answer a series of questions, most importantly, are there representations of identity within this piece? Do they conflict or complement each other? Why or why not?

*Keywords:* Youth Education, Arts, Program, Conflicted Identities.

### Descubriendo identidades en conflicto. Un programa de educación para jóvenes en las artes

#### Resumen

A medida que nuestra sociedad evoluciona y nuestras conversaciones se hacen más complejas, más y más personas están comenzando a reconocer la naturaleza múltiple de la identidad y sus muchos subconjuntos: raza, idioma, sexualidad, etnia, religión, por nombrar algunos. Unos tienen más peso que otros, a veces externamente, como estamos viendo ahora mismo con el caso de la raza, y otras veces internamente, como la creencia en Dios. En un mundo cada vez más binario, es imperativo abordar la complejidad de la identidad y estar abierto y participar en conversaciones sobre lo que significan ciertas identidades en conflicto para las personas y las comunidades. La capacidad de identificar y analizar críticamente "identidades" en conflicto, para poder escuchar y respetar múltiples narrativas es fundamental para un futuro mejor, y ese tipo de formación social, emocional y analítica debe comenzar a una edad temprana. Imaginemos si los niños en edad escolar se sintieran cómodos haciendo las

preguntas: ¿De quién estamos aprendiendo la historia? ¿De quién narrativa estamos leyendo? ¿Cuáles son las otras caras de esta historia? ¿Cómo la representación da forma a la percepción? Esta es una propuesta para la presentación de un póster de un plan de estudios que reinventaría y reviviría la relación entre las instituciones culturales y los jóvenes de la comunidad. Con base en un museo de arte, los estudiantes tendrían la oportunidad de explorar las colecciones mientras se les solicitaban las siguientes preguntas: ¿Qué tipos de piezas ven aquí? ¿De quién es la historia representada en esta colección? El programa incluiría discusiones y conversaciones críticas, investigando qué preguntas podrían responder, qué preguntas no pudieron y por qué. El programa concluye con un proyecto de representación visual: se le pedirá a cada estudiante que escoja una pieza de la colección y responda una serie de preguntas, lo más importante, ¿existen representaciones de identidad dentro de esta pieza? ¿Están en conflicto o se complementan? ¿Por qué o por qué no?

*Palabras clave:* Educación de jóvenes, Artes, Programa, Identidades en Conflicto.



## **Mural a San Bernardo y su gente. Una ingeniosa forma de preservar la memoria histórica y colectiva, al sur de Santiago de Chile**

**Dr. José Marcelo Bravo Sánchez, Mg. Ruddy Zúñiga Oetiker**

*Instituto de Historia y Patrimonio. Facultad de Arquitectura y Urbanismo  
Universidad de Chile, Santiago, Chile*

---

### Resumen

En el año 2013, la ONG JUE desarrollo el proyecto artístico denominado "A San Bernardo y su gente", cuyo objetivo principal ha sido concientizar el patrimonio cultural, la identidad territorial y las raíces de los habitantes sambernardinos, por medio de un mural plasmado en una pared adyacente al ayuntamiento, que da cuenta a través de una secuencia visual de hitos significativos que están presentes en la memoria colectiva del paisaje e historia local de San Bernardo. Los motivos que inspiraron el diseño del mural son los resultantes obtenidos de la percepción de grupos focales y cartografías participativas realizados por JUE en distintos sectores sambernardinos. Análogamente, este proyecto contó con el apoyo de diferentes actores sociales locales. Por lo cual, desde su elaboración hasta la actualidad, el íntegro estado de conservación de esta obra, demuestra el reconocimiento y respeto como espacio patrimonial de parte de la comunidad sambernardina.

*Palabras Clave:* Mural, historia local, identidad territorial, imaginario, patrimonio vernáculo.

## **Mural to San Bernardo and their people. An ingenious way to preserve the historical and collective memory to the south of Santiago de Chile**

### Abstract

In 2013, the NGO JUE developed the artistic project called "To San Bernardo and their people", whose main objective has been to raise awareness of the cultural heritage, territorial identity and roots of the Sambernardinos inhabitants, through a mural depicted in a wall adjacent to the town hall, which gives an account through a visual sequence of significant landmarks that are present in the collective memory of the landscape and local history of San Bernardo. The motifs that inspired the design of the mural are the results obtained from the perception of focus groups and participatory cartographies carried out by JUE in different sectors of Sambar. Similarly, this project had the support of different local social actors. Therefore, from its elaboration to the present, the complete state of conservation of this work demonstrates the recognition and respect as a heritage space on the part of the Sambernardina community.

*Keywords:* Mural, local history, territorial identity, imaginary, vernacular heritage.

---

## Introducción

Las imágenes son parte del diario vivir, se van construyendo a partir de la experiencia humana en el territorio. Es así como los individuos han podido comprender su hábitat, dándole a esas imágenes cierto significado y contexto. Desde los tiempos paleolíticos, el ser humano ha empleado las imágenes para poder representar sentimientos, ideas, momentos, en donde lo hacían usando de lienzo las superficies rocosas de las cuevas que moraban. Por ello, las imágenes son centro de un doble cuestionamiento: el primero en relación con la Génesis, buscando entender lo que el autor de la obra plástica quiere expresar; y el segundo, está relacionado en el objetivo de la obra, es decir, cuál es su propósito y sus efectos (Rancieré, 2000).

En relación a lo anteriormente expuesto, existen diferentes formas de expresión artística en la ciudad, como son el grafiti, las tachas, los murales, los mosaicos urbanos, entre otras. Sin embargo, todas estas manifestaciones gráficas contienen la misma esencia desde que se hicieron las primeras pinturas, dejar una marca personal, una interpretación subjetiva de una realidad que el sujeto experimenta, plasmando su sensibilidad a una imagen creada desde su experiencia. Son estas sensibilidades las cuales se dan características propias a los diferentes espacios.

Desde esta perspectiva la imagen corresponde a una de las cadenas de lo que Rancieré (2000) denominó “Reparto de lo Sensible”, puesto que una expresión gráfica es producto de la subjetividad y de la sensibilidad, crea arquetipos reconocibles al interior de los territorios, que conceden darle cierta exclusividad dentro del espacio urbano, que la hacen identificable para los individuos, tanto oriundos como ajenos al enclave en que se inserta.

En este sentido el muralismo es una manifestación artística que radica en matizar las fachadas de la arquitectura urbana con diversos motivos, los cuales dependen de lo que se quiera expresar. Por ello, esta forma de arte urbano concierne a una labor que se desarrolla en algunos rincones periféricos de la ciudad, elogiando con ello el caos de sus manejos. De esta forma y por semejante circunstancia, el muralismo se resiste y fortalece los trayectos verticales, horizontales o diagonales que una ciudad proporciona (Rodríguez-Plaza, 2001).

Para Vidal y Pol (2005), el muralismo posee una característica de público, ya que no solo se apropia de una pared sino también de un espacio en concreto de la ciudad. Desde el punto de vista de estos autores, la apropiación se entiende como una acción transformadora y una identificación simbólica. Es así como la primera etapa se vincula con la territorialidad y el espacio personal, es decir como un individuo transforma el espacio público para hacerlo propio. Mientras que, en lo que respecta a la identificación simbólica, territorio se construye comenzando con procesos afectivos, cognitivos e interactivos. De este modo, se puede concebir al muralismo, como un “Territorio propio” dentro de las circunstancias y ambientes existentes, puesto que el muralismo es considerado “como una práctica que forma parte de un proceso histórico en funcionamiento, en permanente construcción y regeneración; lo que implica considerar la existencia de redes de significación entre él mismo, quien dibuja y pinta el muro y quienes disfrutan al contemplarlo e identificando con sus motivos pictóricos.” (Pinochet, 2009).

Por ello no es de extrañar que el muralismo, sea considerado como “colectivo”, ya que en su proceso de elaboración participan diversos grupos de individuos denominados “brigadas”, compuestas por estudiantes, residentes y trabajadores, que, está fuertemente influenciada por la incorporación de iconos reconocibles, imágenes y símbolos (Duarte, M. *et al.*, 2017).

Por lo tanto, es relevante como fenómeno a investigar los efectos que produce el muralismo como impacto territorial, social y paisajístico, al relacionarlo a la construcción de los imaginarios geográficos que dan un sentido pertenencia a los lugares, a la comunidad, y a la historia local, por parte de diferentes actores sociales que se vinculan a ellos. Análogamente, los murales son capaces de reconfi-

gurar un imaginario geográfico y social de los espacios en que se insertan, dándole una revalorización urbana, cambiando la “percepción” que se tiene de un lugar y su respectiva comunidad, que ha sido estigmatizado social, economía y cultural, por otras comunidades (Lindón. 2007). En este sentido vale la pena destacar como caso de estudio al mural “A San Bernardo y su gente”, emplazado en el sector céntrico y cívico de la meridional comuna de San Bernardo, en la ciudad de Santiago de Chile.

## Resultados

El mural denominado “A San Bernardo y su gente”, se genera en 2013 como una iniciativa realizada por el Centro Juvenil Juventud Universitaria Emprendedora (JUE), como una estrategia comunitaria que buscaba generar un sentimiento de pertenencia en la comunidad local, que permitiría poner en valor la riqueza del patrimonio cultural y natural de esta comuna al sur de la ciudad de Santiago, que es ignorada por gran parte de sus propios residentes, dado a su acostumbramiento diario con los bienes culturales locales, la falta de material educativo y la puesta en valor de los hitos patrimoniales sambernardinios. También otra motivación que hizo posible la realización de esta mural, yace en que muchas ocasiones, la comuna de San Bernardo aparece en los noticieros nacionales con un sesgo estigmatizador de marginalidad, delincuencia y narcotráfico, en vez que se de dar a conocer por otros invisibilizados atributos históricos, económicos, sociales y culturales.

Estos antecedentes motivaron a la Ong JUE, a cargo de su director Ruddy Zúñiga Oetiker a postular a un fondo concursable gubernamental para la realización de esta obra artística en la vía pública de la ciudad de San Bernardo. Es así como, primeramente, al entender el objetivo noble que había detrás de su realización, el edil municipal de la época, entregó una autorización para la ejecución de esta iniciativa en una pared adyacente al ayuntamiento de San Bernardo; que correspondía a las dependencias de un estacionamiento municipal, que se emplazaba en un costado de la intersección de las calles Eyzaguirre con O’Higgins de la urbe citada. (Figura. 1).

Para financiar el mural “A San Bernardo y su gente”, se contó con un aporte de \$ 4.000.000 pesos chilenos (equivalente a 4300 Euros). Dicho financiamiento fue una contribución gubernamental del Instituto de la Juventud (Injuv).



Figura 1. Muro de estacionamiento, cedido por el ayuntamiento para la realización del mural sambernardino. (Ruddy Zúñiga, 2013)

Posteriormente, la organización JUE comienza la planificación de los motivos que debían colmar el futuro mural. Para ello emplearon una metodología inductiva, basada en las técnicas de recolección de información primaria como son los grupos focales y cartografías participativas, que fueron aplicadas en cinco sectores comunales (Centro, Norte, Sur, Oriente y Poniente). Durante dos meses, previa difusión por parte de la organización, en cada sector asistieron a las respectivas reuniones una concurrencia entre 5 a 30 vecinos, que aportaron desde su percepción y experiencia de vida, cuales debían ser las imágenes que estuvieran contenida en la obra, y que a su vez fueran parte de la memo-



ria colectiva sambernardina. Es así que se llegó a un número consensuado de 11 hitos patrimoniales cuyo fundamento base era la historia, el folclore, la identidad, la arquitectura vernácula, los elementos geográficos, los modos de vida y las tradiciones, que alberga el territorio comunal de San Bernardo. Una vez determinados los hitos patrimoniales por parte de JUE, se le encargó al alumno de arquitectura Diego Montoya Hernández, el diseño del mural a desarrollar en la pared municipal donada por el ayuntamiento, cuyas dimensiones eran de 5 m. de ancho por 25 m. de largo (equivalente a 125 m<sup>2</sup>). Es así como esta obra artística fue desarrollada en un espacio de dominio público por el equipo JUE compuesto de 10 voluntarios que trabajaron por dos meses en su pintado, que lo realizaban en sus tiempos de distensión laboral. Para llevar a cabo esta magna y desinteresada obra, se inició con el emparejamiento de la muralla que se encontraba con una superficie rugosa, producto de la intemperie del ladrillo en que estaba construida. Por lo que el equipo la niveló por medio de la técnica de empastado y le dio un color blanco, que permitiera en la próxima etapa fijar y resaltar el boceto del mural. (Figura. 2).



Figura 2. Elaboración del mural por parte del equipo JUE durante los meses de verano del año 2014. Ruddy (Zúñiga, 2014)

Luego, vendría el diseño creado por Montoya Hernández, que se basaba en la escuela muralista Ramona Parra, que se caracteriza por pintar inicialmente la gama de colores empleados por el autor, y posteriormente, encerrarlos con un tono negro a modo de representar las sombras y los bordes de las figuras desarrolladas en él. En su dibujo se aprecia a grandes rasgos un tren compuesto por una locomotora de ocre tonalidad y un vagón de carga, en que priman los colores azul y verde; ambas figuras son unidas por una sinuosa y alba vía férrea, que representa a una línea de tiempo local. Entre ambas siluetas se ven plasmadas en su interior los 11 hitos patrimoniales más relevantes para la comunidad sambernardina. (Figura 3).



Figura 3. Diseño del mural "A San Bernardo y su gente". Realizado por Diego Montoya Hernández. Ruddy (Zúñiga, 2014)

Es así como en el vagón de carga resaltan hitos históricos, folclóricos y geográficos de San Bernardo, representados en los dibujos del Pucara del Cerro Chena (huaca y fortaleza incásica); la confor-

mación y desarrollo de la identidad rural de la comuna; el predominio de pueblos originarios expresado en un habitante de collasuyo y un indígena picunche: el periodo independentista en América y Chile, a través del sitio histórico de tres acequias; la identidad vernácula asociada a la pareja de huasos, que da la denominación de capital del folclore a esta comuna; y finalmente, por elementos geográficos destacados en el paisaje sambernardino como son el río Maipo y el Cerro Chena.

Mientras que, en la locomotora del mural, resaltan los motivos vinculados al esplendor del pasado industrial y ferroviario de San Bernardo. Por ello no es de extrañar que en los bosquejos respectivos se haga alusión al modo de vida y la identidad maestrancina o tiznada, resaltando a la figura del ferrocarril como el símbolo más visual en el imaginario colectivo de la comunidad Sambernardina; a la Maestranza de San Bernardo como hito del patrimonio industrial y ferroviario; al obrero maestrancino como actor protagonista del hito más significativo del S. XX; y por último, a la red ferroviaria que nacen del Cerro Chena y el Río Maipo, traspasan esta sección del dibujo central, con una trocha sin fin, exponiendo gráficamente el mensaje que San Bernardo continúa su pervivencia hacia los desafíos futuros que vienen.

Por último, el mural fue terminado en el verano del año 2014 y en la actualidad debido a su céntrica ubicación, es apreciado y valorado, diariamente por un público de diverso origen, que va desde un número aproximado de 1000 a 5000 transeúntes. También, llama la atención que desde su construcción a la fecha, esta obra artística en el espacio público, no haya sido víctima de actos vandálicos o del rayado callejero de grafiteros que afecte tanto su integridad como sus mensajes metafóricos que este encierra. Por lo que demuestra, esta expresión muralista se ha insertado en la memoria colectiva, la identidad territorial y el patrimonio vernáculo de San Bernardo; que incluso desde 2018, sea parte como escenario artístico-cultural de la popular fiesta folclórica abril cuecas mil. (Figura. 4).



**Figura 4.** Estado actual del mural “A San Bernardo y su gente”, que demuestra el respeto y cariño que le tiene la comunidad sambernardina. (Ruddy Zúñiga, 2019)

## Conclusiones

El mural analizado, de carácter participativo gusta en gran medida, debido la sencilla integración en la comunidad desde su génesis. Los motivos pictóricos se basan en acudir y colaborar en los talleres de grupos focales y participar, en parte en gran medida por los vecinos del barrio y otros actores locales. Por lo tanto, se trata de inmiscuirse en lo que se observa y cuestiona lo que es una comunidad, aprovechando todos los instrumentos metodológicos y oportunidades que nos entrega una historia local, que está aún sigue viva y en constante formación. Por ello no es de extrañar que además de ser un continente de los principales hitos patrimoniales sambernardinos, con el corto tiempo de vida que tiene en la actualidad sea también considerado como un bien patrimonio más al interior de San Bernardo.



Por lo anteriormente expuesto, no es de extrañar que las personificaciones gráficas en los murales históricos promueven el entendimiento significativo de la Historia local en sí, para que los habitantes de un territorio determinado obtengan nociones acerca de la identidad, calidad de vida, cultura y desarrollo humano, al generar habilidades y destrezas del juicio crítico, razonamiento lógico y reflexivo del contenido impartido no solo en el ambiente académico sino también en la experiencia vivida de un individuo.

Análogamente, la problemática que presenta el desarrollo de un mural invita a pensar lo contemporáneo y trabajar desde lo cotidiano, ignorando las distancias y acoger las subjetividades porque son también ellas saberes subordinados a razón de una única realidad.

Finalmente, esta obra artística expuesta en el espacio público permite recoger y reconocer la experiencia de la memoria colectiva y la identidad comunitaria. Las cuales sólo pueden ser abordadas a partir de lo local, de cualquier otra forma se acepta el riesgo de formar categorías y generalizaciones que de todos hablan un poco pero que a nadie logran identificar.

## Referencias

- Duarte, M., Vera, M., Martínez, E. (2017). *Murales de Corrientes, Un Paisaje Cultural para Latinoamérica y el Mundo*. Paisajes Culturales en América Latina. P. 49.
- Lindón, A. (2007). *Los Imaginarios Urbanos y el Constructivismo geográfico: Los Hologramas Espaciales*. P. 32-35.
- Pinochet, N. (2009). *El Muralismo social y la Identidad Comunitaria: Dinámicas de Relación y Significación Cotidianas. (1990-2009)*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile. P. 5-14.
- Rancieré, J. (2000). *El Reparto de lo Sensible. Estética y Política*. Primera Edición. P. 9
- Rodríguez-Plaza, P. (2001). *La Pintura Callejera Chile. Manufactura Estética y Territorialidad*. Instituto de Estética. Pontificia Universidad Católica de Chile. P.172.
- Vidal, T., Pol, E. (2005). *La Apropiación del Espacio: Una Propuesta Teórica para Comprender la Vinculación entre las Personas y los Lugares*. Anuario de Psicología. Universitat de Barcelona.

## Teaching Technical Architecture through a practical and experience-oriented approach

**Cecilia Mazzoli**

*DA - Department of Architecture, Alma Mater Studiorum - University of Bologna, Bologna, Italy*

---

### Abstract

The contribution aims to present and promote a practical approach to teaching and learning Technical Architecture, already widespread in many European universities, based on the development of group or individual laboratory experiences. An intuitive approach to the study of geometric, structural and construction issues - specific to Architecture and Engineering - is based on the importance attributed to participation in the construction site for conducting the construction experiments and creating physical models on which to carry out analysis and load tests, an essential part of the research path. The construction site, in fact, is the place where the different languages that flow into the definition of the design process find a common space for dialogue and comparison. For this step to be taken, it is necessary to acquire and promote not only technical but also practical knowledge of construction processes.

*Keywords:* technical architecture, learning-by-doing, intuitive approach, experimentation, models.

### Enseñar Arquitectura Técnica a través de un enfoque práctico y orientado a la experiencia

#### Resumen

La contribución tiene como objetivo presentar y promover un enfoque práctico para la enseñanza y el aprendizaje de la Arquitectura Técnica, ya muy extendido en muchas universidades europeas, basado en el desarrollo de experiencias de laboratorio grupales o individuales. Una aproximación intuitiva al estudio de los aspectos geométricos, estructurales y constructivos - específicos de la Arquitectura y la Ingeniería - se basa en la importancia atribuida a la participación en la obra para realizar los experimentos de construcción y crear modelos físicos sobre los que realizar análisis y pruebas de carga, parte esencial del camino de la investigación. La obra, de hecho, es el lugar donde los diferentes lenguajes que fluyen en la definición del proceso de diseño encuentran un espacio común de diálogo y comparación. Para dar este paso, es necesario adquirir y promover conocimientos no solo técnicos sino también prácticos de los procesos constructivos.

*Palabras clave:* arquitectura técnica, aprender haciendo, enfoque intuitivo, experimentación, modelos.

---

## Introduction

Several studies and research have shown that “learning by listening is not as efficient as learning by doing” (Foppa, 1975). “While sitting in a lecture and listening to the lecturer, the student learns facts. However only by applying a method, they get experience and learn the soft facts which cannot be transferred easily by lecturing”. (Herrmann, Hoffmann, Landes & Weißbach, 2014). This assumption acquires further value in the context of teaching in the field of Architecture and Engineering, where the object of research is often linked to the verification of the properties and performance of building components and structures.

## Practical and intuitive teaching approach

A practical approach to learning skills in this field is based on the value attributed to intuition within the educational-training process. The intuitive method identifies teaching as a method of promoting experiences, in which students learn directly and spontaneously through their doing and observing. “Intuition is essentially a process of synthesis, which leads to a sudden and direct understanding of ideas after they have been more or less consciously analysed for some time. It constitutes a good way to knowledge, provided that two conditions are met: that it is based on extensive previous experience, and that it is subject to careful verification” (Salvadori & Heller, 1992).

Given that all stresses on structures involve movements, and that movements are the visible results of these actions, physical models and prototypes are suitable for the intuitive presentation of structural and constructive principles, demonstrating the behaviour of simple elements more effectively than any graphic representation, even digital. One of the most effective tools for developing and refining intuition in the field of structures is therefore the direct experimentation of phenomena that are studied, in mathematical and numerical form, during courses in Building Science.

At the basis of structural intuitions designed by man over time lies the observation of forms present in nature (Salvadori & Heller, 1992), an inexhaustible source of inspiration for the creation of new morphologies in design. In the animal and plant world, there is no form or process that is not produced by the organism’s need. Seeking to identify an analogy between these worlds and those of Architecture, “it is impossible to separate the form of 13th century architecture from the structure. For every part of this architecture, as in the animal and plant kingdoms, there is no form or process that is not produced by the necessity of the organism” (Viollet-le-Duc, 1854-68.). This observation suggests an interesting approach to the study of structures by carrying out constructive experiments aimed at observing and evaluating their real structural behaviour and therefore their actual function. The convergence between form, structure and function - often lost in architectures conceived in recent decades, with the help of new building technologies - favours the process of structural synthesis and schematisation necessary to create physical models.

These reflections can be applied to both architectural and object design fields. As Salvadori and Heller assert, the semiotic message (...) – from the particular point of view of non-verbal or symbolic communication – “of a structure is influenced by our personal experiences and the cultural experiences of the society in which we live. It is not influenced by scale, since it refers to the common experiences of the human race, which lives in a natural context linked to form, not dimension” (Salvadori & Heller, 1992).

## The laboratories of Technical Architecture

In line with this experimental and intuitive approach, the Technical Architecture laboratories belonging to different university and school realities dedicated to Architecture and Engineering, spread all over the world, envisage the study of the factors that characterize the construction process, understood as “all the processes and operations necessary for construction, in relation to the usable materials and the adoptable construction principles” (Mandolesi, 1978).

A teaching programme structured in this way involves a number of preliminary frontal lessons, aimed at providing basic notions on the subject and illustrating the tools and methods required to deal with the laboratory part, which is the essence of the course. The construction of prototypes in scale, on the basis of a precise project design, represents the fundamental passage from the concept phase to its translation into constructed form and constitutes the true essence of the course, as an indispensable phase for achieving maximum understanding of the object of study. This testing phase can be supported by the use of the machines and tools available in the laboratories at disposal, which vary according to the resources that the organisation allocates for this type of teaching activity. This is not the seat to provide statistical data on the dissemination of a practical approach to the teaching of these subjects worldwide, as it is not the subject of this contribution.

An important reference point to be considered in order to understand and replicate the practical approach proposed is provided by the tradition of French teaching experience (e.g. *Compagnonnage du Devoir, Section Monuments Historiques de St. Lambert de Paris, ...*), aimed at protecting and supporting the diffusion of a constructive culture. The French cultural landscape, in fact, thanks to its long tradition, fosters a direct approach to all construction techniques linked to the use of traditional and innovative materials, keeping this line of constructive approach, which is considered to be a fundamental aspect of students' education still prevailing today, either in university and academic experiences or in research laboratories and professional studios.



Figure 1. Prototypes in scale realized at the GAIA - Grands Ateliers de l'Isle d'Abeau in Villefontaine (Lyon) (coordination Prof. M. Brocato, ENSAPM): (on the left) model of the reinforced jack arch of the church of Saint-Sulpice in Paris, executed according to the design of Patte P. of 1769 (2011); (on the right) prototype of the façade panel composed of interlocking cubes (2013).

The construction experiences carried out in the teaching and research laboratories, therefore, are aimed at gaining a deeper understanding of the themes set out during the theory lessons. In particular, the focus is on the creation and illustration of certain models, using both construction materials (e.g. wood, metal, cement, fibreglass, ...) and other materials that it is easy to find and that exemplify their properties (e.g. spaghetti and other types of pasta, wooden sticks, paper sheets, plastic components

printed with the 3D Printer ...). By just making these models, students are able to achieve a greater comprehension of the geometrical, structural and constructive principles that lie at the basis of a structure conceived and designed by themselves, or by famous authors faced during the course of their study. Moreover, conducting load tests on physical models, the observation of their behaviour in response to the imposed stresses and their qualitative evaluation and quantitative measurement provide additional information and allow to reach a further degree of knowledge and awareness.

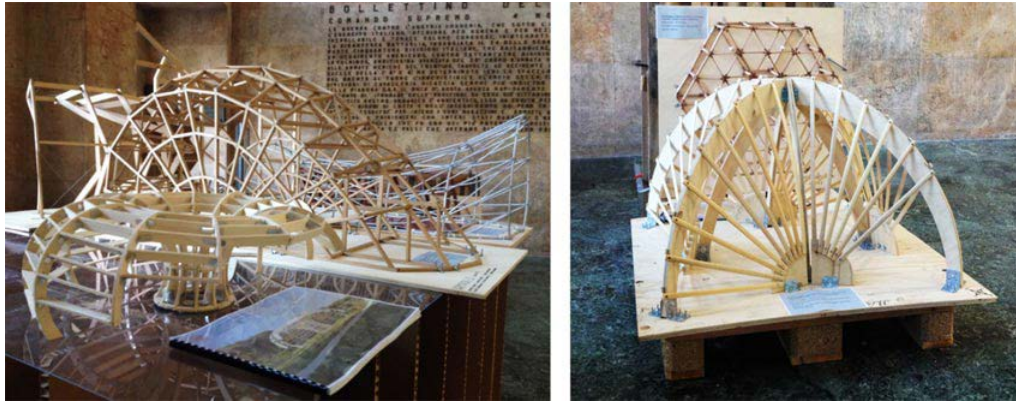


Figure 2. Physical models of structures designed and built by students of the Faculty of Engineering of the University of Bologna, within the Laboratory of Technical Architecture I (coordination of Prof. R. Gulli and L. Guardigli, tutors Eng. N. Bartolini, C. Mazzoli) (2015).

### The role of experimentation within the design process

Practical construction experimentation plays a central role in the development process of a project, from the inspiration and the concept phase, to the project development phase and the final product realization phase (where *product* means an object, a building component or an entire building).

The primary purpose of the lectures which include a laboratory part, and which are therefore dedicated to the elaboration of a project - on different scales - as a final outcome, consists in the transmission of a design method. "The Project cannot be defined as such if there is no method, meaning a series of logical-chronological operations leading to the solution of the problem. Whether it is a project for a building or even a risotto (a recipe for green rice), it is always good to have a rigorous scheme in mind that follows a logic in which, in any case, creativity should not be strangled, but the design method is in favour of the latter". "The design method is nothing more than a series of necessary operations arranged in a logical order driven by experience". (Munari, 2010).

According to this approach, the proposed integrated design methodology emerges from the desire to tackle a specific problem, which must be defined and subdivided into its various components, and which can be solved in different ways, depending on the design process that is followed. The process consists of a first phase of literature research and data collection, followed by a critical analysis of the data; then comes creativity, an essential component for the selection of the most suitable materials, technologies and tools to create the model that is supposed to best satisfy the requirements; the subsequent phase of model creation and verification of the model, through tests, allows its validation and therefore the definition of the details and construction drawings for the representation of the final product that fulfils the design prerogatives and represents a solution to the original problem.

## Conclusions

The Technical Architecture courses structured in this way aim to pursue the following training objectives: (i) to learn a design method to follow and replicate independently, in different contexts; (ii) to acquire basic skills and notions of Technical Architecture and Structures; (iii) to acquire tools and methods for the design of architectural components; (iv) to achieve the ability to create prototypes in scale for the comprehension of the model, its validation in terms of performance and construction feasibility. The learning experiences carried out within the educational realities reported led to satisfactory results, as the students demonstrated that they understood the structural principles at the basis of components and construction systems of different kinds (massive systems, frame structures, shell structures). The direct involvement of the students in practical building site experiences - which also include a recreational component, as well as a formative one - encouraged their learning of the issues and the development of their design and executive autonomy, a fundamental requirement for the professional training of future engineers and architects.

## Acknowledgments

The photographs were taken by the author on the occasion of the experiences carried out in the context of the Degree Thesis in Building Engineering at the University of Bologna (2011) and PhD in Architecture at the University of Bologna in collaboration with the École Doctorale de l'Université de Paris-Est (2013), under the direction of the Prof. R. Gulli and M. Brocato [Fig. 1], and the development of construction experiences during the course of Technical Architecture I with Laboratory (academic year 2014/15), under the direction of Prof. R. Gulli and L. Guardigli [Fig. 2].

## References

- Foppa, K. (1975). *Lernen, Gedächtnis, Verhalten: Ergebnisse und Probleme der Lernpsychologie*, (9th ed.). Cologne: Kiepenheuer & Witsch.
- Herrmann, A., Hoffmann, A., Landes, D., Weißbach, R. (2014). Experience-Oriented Approaches for Teaching and Training Requirements Engineering: An Experience Report. In C. Salinesi & I. van de Weerd (Eds.), *Requirements Engineering: Foundation for Software Quality - REFSQ 2014. Lecture Notes in Computer Science*, 8396 (pp. 254-267). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Grover, R., Emmitt, S., Copping, A. (2020). Critical learning for sustainable architecture: Opportunities for design studio pedagogy. *Sustainable Cities and Society*, 53, 101876, 1-9. doi:10.1016/j.scs.2019.101876
- Mandolesi, E. (1978). *Edilizia, Vol. 1*. Torino: UTET.
- Mazzoli, C. (2011). *Sapere tecnico e spiegazione scientifica nelle pratiche di intervento sul costruito storico. Analisi e progetto del modello della piattabanda di Saint-Sulpice*. Master Degree Thesis, University of Bologna.
- Munari, B. (1996). *Da cosa nasce cosa. Appunti per una metodologia progettuale*. Roma: Economica Laterza.
- Patte, P. (1769). *Mémoire sur les objets les plus importants de l'architecture*. Parigi.
- Sailer, M., Homner, L. (2019). The Gamification of Learning: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 77-112. doi: 10.1007/s10648-019-09498-w
- Salvadori, M., Heller, R. (1992). *Le strutture in architettura*. Milano: ETASLIBRI.
- Salvadori, M. (2000). *Perché gli edifici stanno in piedi*. Milano: Bompiani.
- Salvadori, M., Levy, M. (1997). *Perché gli edifici cadono*. Milano: Bompiani.
- Viollet-le-Duc, E. (1854-68). *Architettura ragionata*.



## El papel de la Unión Europea en el desarrollo de políticas educativo-musicales en la enseñanza obligatoria

Narciso José López García, Raquel Bravo Marín, Alonso Mateo Gómez

Universidad de Castilla La-Mancha-UCLM, España

---

### Resumen

La Unión Europea (UE) trabaja durante décadas, desde los principios de subsidiariedad, proporcionalidad y respeto absoluto a los sistemas educativos de sus Estados miembros, por el pleno desarrollo de la Educación Musical (EM), publicando documentos para consolidar su presencia en los currículos nacionales (López-García y Moya, 2017). Este estudio se ha centrado en localizar estos textos, analizarlos y seleccionar aquellos que mejor reflejan su postura sobre la importancia de esta disciplina. Para ello, se ha utilizado el análisis documental, donde la descripción e interpretación de las ideas contenidas en los textos estudiados han sido el eje principal de la investigación (Bowen, 2009). Los resultados obtenidos se resumen como sigue:

- La EM es un derecho, por lo que es fundamental garantizar e intensificar su presencia en las escuelas europeas desde la infancia, ofreciendo a todos los niños la oportunidad de adquirir habilidades musicales.
- Contribuye al desarrollo armonioso de la persona y mejora sus habilidades.
- La EM ayuda a descubrir y proteger las expresiones culturales reforzando identidades y valores individuales y colectivos.
- Existen diferentes modelos de EM en los Estados miembros.
- Los Estados miembros no deberían reducir el espacio dedicado a las artes en sus políticas educativas.

En conclusión, la UE reconoce la importancia de la EM en edades tempranas, observa diferencias y desigualdades en las políticas nacionales y propone un programa supranacional, sin menoscabar las singularidades nacionales, que unifique criterios y currículos escolares.

*Palabras clave:* educación musical; políticas educativas; Unión Europea.

### The role of the European Union in the development of educational-musical policies in compulsory education

#### Abstract

The European Union (EU) has worked for decades from the principles of subsidiarity, proportionality and absolute respect for the educational systems of its member states, for the full development of Music Education (ME), publishing documents to consolidate its presence in the curricula national (López-García and Moya, 2017). This study has focused on locating these texts, analyzing them and selecting those that best reflect their position on the importance of this discipline. A documentary analysis has



been used, where the description and interpretation of the ideas contained in the texts studied have been the main axis of the research (Bowen, 2009). The results obtained are summarized as follows:

- ME is a right, so it is essential to guarantee and intensify its presence in European schools from childhood, offering all children the opportunity to acquire musical skills.
- Contributes to the harmonious development of the person and improves their abilities.
- ME helps to discover and protect cultural expressions by reinforcing individual and collective identities and values.
- There are different models of ME in the Member States.
- Member States should not reduce the space devoted to the arts in their educational policies.

In conclusion, the EU recognizes the importance of ME at an early age, observes differences and inequalities in national policies and proposes a supranational program, without undermining national singularities, that unifies criteria and school curricula.

**Keywords:** musical education; educational policies; European Union.

#### Referencias

- Bowen, G.A. (2009). Document Analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 2(9), 27-40.
- López-García, N.J., Moya, M.V. (2017). Documentos clave de la UE sobre educación musical en las enseñanzas obligatorias. *RECIEM*, 14, 171-186.

# CIVAE 2020

## 2º CONGRESO INTERDISCIPLINAR Y VIRTUAL SOBRE ARTES EN LA EDUCACIÓN

### EL PAPEL DE LA UNIÓN EUROPEA EN EL DESARROLLO DE POLÍTICAS EDUCATIVO-MUSICALES EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Narciso José López García, Raquel Bravo Marín y Alonso Mateo Gómez – Facultad de Educación de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha) UCLM

#### 1-Introducción

Política educativa de la UE:  
Subsidiariedad, proporcionalidad y respeto absoluto a los sistemas educativos de sus Estados miembros.

Trabaja por el pleno desarrollo de la Ed. Musical en sus Estados miembros.

Para ello, publica documentos y propuestas para consolidar su presencia en los currículos nacionales.

#### 2-Objetivo

Buscar, analizar y seleccionar aquellos documentos que mejor reflejan la postura comunitaria sobre la Educación Musical en las enseñanzas básicas y observar si los Estados miembros tienen en cuenta sus recomendaciones en los currículos nacionales.

#### 3-Metodología

Análisis documental.

La descripción e interpretación de textos es el eje principal de la investigación.

#### 4-Resultados

La UE determina en sus documentos que:

1. La Ed. Musical es un derecho, por lo que es fundamental garantizar e intensificar su presencia en las escuelas europeas desde la infancia, ofreciendo a todos los niños la oportunidad de adquirir habilidades musicales.
2. Contribuye al desarrollo armonioso de la persona y mejora sus habilidades.
3. La Ed. Musical ayuda a descubrir y proteger las expresiones culturales reforzando identidades y valores individuales y colectivos.
4. Existen diferentes modelos de Ed. Musical en los Estados miembros.
5. Los Estados miembros no deberían reducir el espacio dedicado a las artes en sus políticas educativas.

#### 5-Conclusiones

- La Unión Europea reconoce la importancia de la Ed. Musical en edades tempranas.
- Observa diferencias y desigualdades en las políticas nacionales.
- Propone un programa supranacional respetuoso con las singularidades nacionales.
- Unificación de criterios y currículos.

#### 6-Referencias

Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 2 (9), 27-40,

López, N.J. y De Moya, M.V. (2017). Documentos clave de la UE sobre educación musical en las enseñanzas obligatorias. *RECIEM*, 14, 171-186

## COVID19 in student's images

**Susanne C. Ylönen**

*University of Jyväskylä, Finland*

---

### Abstract

This paper presents a preliminary analysis of COVID19 related images produced by students within the Dialogue and Argumentation for cultural Literacy Learning in Schools project. DIALLS is a European Commission funded project that has developed and tested a cultural literacy learning programme. Within the project, a range of data including student-made images/art, was gathered for research purposes. In the case of the COVID19 images gathered within the project, the official research question is "How do the COVID19 images produced within the DIALLS project express empathy, tolerance and inclusion?" Yet, one could also ask how the school and project contexts influence the kind of COVID19 imagery produced by the students and what kind of imagery remains invisible in this context.

Keywords: cultural literacy, covid19, empathy, tolerance, inclusion.

### COVID19 en imágenes de estudiantes

#### Resumen

Este artículo presenta un análisis preliminar de imágenes relacionadas con COVID19 producidas por estudiantes dentro del proyecto Diálogo y argumentación para el aprendizaje de la alfabetización cultural en las escuelas. DIALLS es un proyecto financiado por la Comisión Europea que ha desarrollado y probado un programa de aprendizaje de alfabetización cultural. Dentro del proyecto, se recopiló una variedad de datos, incluidas imágenes / arte creadas por estudiantes, con fines de investigación. En el caso de las imágenes de COVID19 recopiladas dentro del proyecto, la pregunta oficial de investigación es "¿Cómo las imágenes de COVID19 producidas dentro del proyecto DIALLS expresan empatía, tolerancia e inclusión?" Sin embargo, también se podría preguntar cómo los contextos de la escuela y el proyecto influyen en el tipo de imágenes de COVID19 producidas por los estudiantes y qué tipo de imágenes permanecen invisibles en este contexto.

*Palabras clave:* alfabetización cultural, covid19, empatía, tolerancia, inclusión.

---

## Introduction

The COVID19 pandemic took the world by surprise and created new national and international health campaigns and news as well as customs that created their own set of corona imagery. After the initial turmoil of lockdowns and state imposed restrictions to people's free movement, many research projects turned towards analyzing the pandemic also through humanistic and educational or artistic lenses. In April 2020 I encountered two calls of such nature. First the Academy of Finland announced that it will fund research in the epidemic and the mitigation of its effects - a call to which a multidisciplinary project was created at my home university JYU (Academy of Finland). Second, or at the same time, a group of Dutch scholars announced that they were gathering corona-related humor and asked people to send in any memes/jokes etc. that they encountered on the subject (Corona humour research project).

Even the European Council funded Horizon 2020 research project on Cultural Literacy Learning that I have been employed in reacted to the pandemic by gathering student-produced images on the subject.

### *Introducing DIALLS*

DIALLS is an EC Horizon 2020 project dedicated to teaching children to be tolerant, empathetic and inclusive through talking together. DIALLS started in May 2018 and ends in May 2021.

- It has created a cultural literacy learning programme (CLLP).
- And it has gathered a range of research data while testing this programme.
- Further aims of the project include a student-produced cultural literacy manifesto and a virtual gallery of student-produced cultural literacy artefacts.
- There are nine European countries participating in the project and seven of them (Cyprus, Germany, Israel, Lithuania, Spain, Portugal, and the UK) participated in the data collection, so the data is multilingual as well as multimodal. It includes recorded discussions and student produced art works as well as text.

(<https://dialls2020.eu/>)

## Data

This presentation will focus on a small part of the data gathered in the DIALLS project: a non-planned lesson in which the students were asked to produce visual expressions of the COVID19 situation. More precisely, the task was to reflect on the question: How to be empathetic, tolerant and inclusive in the COVID situation? The data was gathered in 2020 and it will be analysed along the rest of the project data in Autumn-Winter 2020-2021.

Only three of the project countries chose to fulfill this supplementary COVID19 this task and gather the images produced within it. Furthermore, there are various amounts of images from the different schools and school groups, so the data is very uneven. There are altogether 60 COVID19 images/artifacts in this data set: most of them (30 images) produced by the oldest age group of 14-15 year olds (17 from Lithuania and 13 from Portugal); 26 of the images are produced by the youngest age group of 4-7 year-olds (1 artifact from Lithuania and 25 images from Cyprus); and 4 images within this data set are produced by 11-12 year-olds (Lithuania).

In order to present some preliminary findings on how the students depicted empathy, tolerance and inclusiveness during COVID in these images, I will discuss some examples.

### Examples

As said, the lesson plan encouraged students to reflect upon the question: How to be empathetic, tolerant and inclusive in the COVID situation? The drawings include a title and a short verbal description, as the next examples demonstrate.

A 14-15-year old student from Lithuania (Fig. 1) depicted a person of medical staff putting on protective clothing. Behind/above this person one can see the world/earth wearing a face mask. Three covid19 viruses hang from the world by chains. Underneath the doctor's coat, the person is wearing a shirt with a superhero "S" printed on the chest. The accompanying text states:

"I believe that following the rules of quarantine is what helps to live through COVID-19 and makes one empathetic, tolerant, and civil. Many things happen on Earth, both good and bad. I believe that the most important thing in these difficult times is to help those in need - the elderly. Some of them don't have relatives who could get food and other necessities for them, that's why we can help by volunteering. Also, it is important to follow the guidelines: wash hands, cover mouth when sneezing, wear masks, keep the distance. Beating the virus together will help to come back to normal lives. By being understanding and civil we can save ourselves in these difficult times and ease the work for medics." (Bold added by S.Y.)

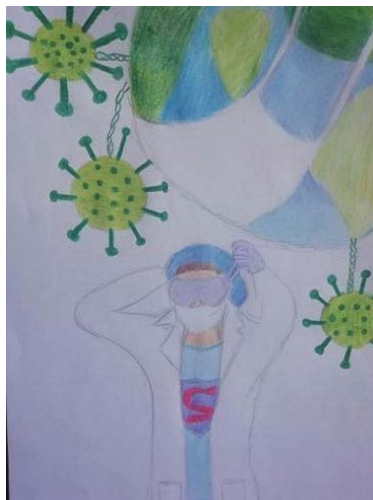


Figure 1. Medical staff putting on protective clothing



Figure 2. The three don'ts

A child from the 4-7 age group in Cyprus (Fig. 2) depicted the three "don'ts" that will make the virus disappear at once: not touching the mouth, the nose or the eyes.

"The 3 don'ts that will make the virus disappear at once. Don't Don't Don't"

There are at least six images that depict the three don'ts (although they differ slightly) so one can assume that the group was directed into this particular depiction, or that the children were influenced by their peers in their drawings. The task was probably also phrased differently in the case of these preschoolers in comparison with the older age group. Empathy, tolerance and inclusiveness are quite abstract themes and might thus be difficult for anyone, let alone preschoolers, to express. The data is also missing some background information and not all of it has been translated.

## Preliminary findings

Recurring imagery: homes, masks, visualizations of the virus, descriptions of rules, helping others (especially the elderly). General themes: obedience, hope, community effort, restrictions for the common good. There is a strong focus on conformity. The images in case conform to the educational goals of the project (idealism) and the national health campaigns and WHO guidelines.

The general themes of the images are obedience and hope. They emphasize community effort and promote the view that the restrictions and guidelines or “rules” that were drawn up during the pandemic are good and legitimate, something to be tolerated. The idealizing approach of educational and political actors is visible in, for example, images that depict the whole world working together (images of the globe, planet earth). Although they may as well reflect the global nature of the pandemic.

The positivity/idealism of the images is especially interesting, as the pandemic itself also revealed lack in solidarity, for example the reluctance to share protective gear with neighboring countries – not to mention the closing of national borders or the hard bargaining over the EU recovery package.

Tolerance is, hence, referred to as the tolerance of limits to people’s freedom in the student’s covid19 images. Empathy becomes visible in the “feeling with” aspect with which the images approach others who are sick, in danger or in isolation. Inclusion does not really feature.

## Context and its influence on the imagery

Children’s school art is framed by the expectations of adults in the school context. As some researchers studying children’s perspectives through drawing have put it:

“teachers and the classroom context are influential factors in the generation of drawings and conversations. When the teacher introduces the task to the whole class, children clearly identify it as an academic task, potentially open to correction or assessment” - - We should not be surprised then, if children completing the activity with their teacher may be constrained by regarding it as a work sample.” (as cited in Einarsdottir et al. 2009, 221-222).

Hence one could well ask, how much of the students’ views and ideas on COVID19 are actually revealed by this particular data. The school system, the lesson plans and the project design do not necessarily encourage counter-thinking or critical attitude. Instead, many of the images simply repeat the mantras promoted by official sources.

What is missing in these images is, for example, humor. Jokes and memes on COVID19, the lockdowns and various restrictions as well as people’s behavior during the crisis abounded especially during the first months of the pandemic. Yet the student’s school produced images do not reference these. Why? One answer might be that the school context prefers adherence to educational ideals, while memes and jokes and anything undermining these ideals are part of the students’ free time and out of school context. Hence, the unofficial images are left out (either by the students themselves, self-censorship, or by the teachers) in the data gathered in the school & project context.

Humor creates communities and feelings of belonging, but it often has its butts, the people/ideas it is directed at. Humor is, thus, a double-sided sword, that may well exclude as it includes. That is one reason for student’s for self-censor or for teachers to exclude humorous images within this project.

Yet, there is also some surprising imagery among our data: a woman’s reproductive system (uterus) depicted on a face mask; defence of graffiti art depicted on a face mask. These are rare instances in which themes from (presumably) the students’ own lived world and interests become visible in the otherwise uniform manner of image production within this school task. It will be interesting to see how these surprising images complicate the above presented analysis. Next to them, there are also images that focus on the student’s feelings of isolation during the lockdown.

## Conclusions

If these images are read as depictions of real life experiences, it seems that EU initiatives to create unity within difference are more easily achieved in student art than in political reality. The images are, after all, very similar to each other despite the different national contexts and ages of the students.

It could be argued that the student art produced in school only delivers what is asked for: a rather one-sided group of images. Whether the whole scale of student's private opinions and ideas become visible in these images remains questionable.

The official research question in regard to these images is "How do the COVID19 images produced within the DIALLS project express empathy, tolerance and inclusion?"

Yet, one could also ask: what kind of imagery remains invisible in this context and why?

## Acknowledgments

The DIALLS project has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation Programme under grant agreement No 770045.

## References

- Academy of Finland (2020). *Call for applications: special funding for research on COVID-19 epidemic and the mitigation of its effects*. Retrieved from: <https://www.aka.fi/en/research-funding/apply-for-funding/calls-for-applications/apply-now2/call-for-applications-special-funding-for-research-on-covid-19-epidemic-and-the-mitigation-of-its-effects/>
- DIALLS (2020). *Dialogue and Argumentation for Cultural Literacy Learning in Schools*. Retrieved from: <https://dialls2020.eu/>
- Einarsdottir, J., Dockett, S., Perry, B. (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217-232.
- University of Amsterdam (2020). *Faculty of Social & Behavioural Sciences "Research into 'corona humour'"*. Retrieved from: <https://www.uva.nl/en/shared-content/faculteiten/en/faculteit-der-maatschappij-en-gedragswetenschappen/news/2020/04/corona-humour>

## Proyecto de Innovación Docente: Aplicación de las nuevas tecnologías (TIC) al estudio de los procesos de creación, conservación y restauración de la obra de arte

Diana María Espada Torres<sup>1</sup>, Adrián Ruiz Cañero<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Contratada predoctoral, Dpto. Historia del Arte. Universidad de Zaragoza, España

<sup>2</sup>Doctorando, Dpto. Historia del Arte. Universidad de Zaragoza, España

---

### Resumen

Como primer paso debemos pensar que el desarrollo de la sociedad digital, ha provocado el nacimiento de la era digital scholarship, es decir la investigación académica pensada desde el paradigma digital y desarrollada con y a través de medios digitales. Las Humanidades Digitales y la Historia del Arte constituyen manifestaciones concretas que nos llevan implícitamente hacia una revisión de nuestras prácticas investigadoras, culturales, y nuevos modelos interpretativos que se pueden aplicar tanto en los procesos de creación, conservación y restauración de la obra de arte. Por ello, se llevó a cabo la propuesta de este proyecto de innovación docente (PIIDUZ\_19\_353) con la coordinación de la profesora Dra. Carlota Santabárbara, dentro del Grado de Historia del Arte en la Universidad de Zaragoza. Si bien es cierto, este proyecto siguió la estela del taller de "Patrimonio y Nuevas Tecnologías" desarrollado dentro de la asignatura de Técnicas Artísticas durante el curso académico 2018-2019, que generó mucho interés entre el alumnado gracias a los temas tratados que cubrían el vacío formativo y de vital importancia en su formación, favoreciendo así el conocimiento y aprendizaje de las TIC's en su utilización y aplicación en el ámbito de la Historia del Arte. Por todo ello, y ante la necesidad de avanzar en la aplicación de estas nuevas tecnologías en los procesos de creación de una obra de arte, se propuso este Proyecto de Innovación Docente para el curso académico 2019-2020, como complemento para tres asignaturas del Grado de Historia del Arte: Técnicas Artísticas, Conservación y Restauración e Instrumentos para la Historia del Arte. Sin duda, el proyecto ha tenido un gran impacto cuantificable en distintos aspectos: tuvo un alto grado de implicación del alumnado; se generó un debate e intercambio de ideas sobre la investigación y la protección del patrimonio; se manifestó la importancia del desarrollo tecnológico aplicado al Arte y a la reformulación de las prácticas artísticas.

*Palabras clave:* Historia del Arte, Patrimonio y Nuevas Tecnologías, Humanidades Digitales, Conservación y Restauración, TIC's.

### Agradecimientos

A Carlota Santabárbara, profesora y coordinadora de este proyecto de innovación docente (PIIDUZ\_19\_353), así como a los profesores: María Pilar Biel, Ascensión Hernández y Juan Carlos Lozano. Todos ellos pertenecen al cuerpo docente del grado de Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza. Por su colaboración en esta experiencia, y por el tiempo dedicado a ella de forma tan generosa y desinteresada. Por amor al Arte y a la innovación técnica.



**Teaching Innovation Project: Application of new technologies (ICT) to the study of the processes of creation, conservation and restoration of the artwork****Abstract**

As a first step, we must think that the development of the digital society has led to the birth of the digital scholarship era, that is, academic research thought from the digital paradigm and developed with and through digital media. The Digital Humanities and the History of Art constitute concrete manifestations that implicitly lead us towards a review of our research and cultural practices, and new interpretive models that can be applied both in the creation, conservation and restoration processes of the work of art. For this reason, the proposal for this teaching innovation project (PIIDUZ\_19\_353) was carried out with the coordination of Professor Dr. Carlota Santabárbara, within the Degree in Art History at the University of Zaragoza. Although it is true, this project followed in the wake of the “Heritage and New Technologies” workshop developed within the Artistic Techniques course during the 2018-2019 academic year, which generated a lot of interest among students thanks to the topics covered that covered the formative void and of vital importance in their training, thus favoring the knowledge and learning of ICTs in their use and application in the field of Art History. Therefore, and given the need to advance in the application of these new technologies in the processes of creating a work of art, this Teaching Innovation Project was proposed for the academic year 2019-2020, as a complement to three subjects of the Degree of Art History: Artistic Techniques, Conservation and Restoration and Instruments for Art History. Undoubtedly, the project has had a great quantifiable impact in different aspects: it had a high degree of involvement of the students; a debate and exchange of ideas on research and heritage protection was generated; The importance of technological development applied to Art and the reformulation of artistic practices was manifested.

*Keywords:* History of art, Heritage and New Technologies, Digital Humanities, Conservation and restoration, ICT.

---



*Proyecto de Innovación Docente:*

## APLICACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS (TIC), AL ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE CREACIÓN, CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN DE LA OBRA DE ARTE

### INTRODUCCIÓN

El interés generado en convocatorias previas por las TIC's, en el taller de Técnicas Artísticas y Nuevas Tecnologías del 2018-2019, demostró que es una cuestión que no sólo interesa, sino que también preocupa a la Universidad, para que la titulación no quede anclada en el pasado y esté en continua actualización y modernización, teniendo en cuenta los gustos de la sociedad actual.

### MARCO METODOLÓGICO

Se planteó el pasado 20 de febrero de 2020, la realización de un Seminario: "TIC's aplicadas al estudio y conocimiento de los procesos creativos y de conservación-restauración del Patrimonio Artístico", en donde se prestó con especial interés al uso de las TIC's en las recreaciones virtuales, tanto en escultura y arquitectura, así como la utilización de las artes interactivas para su difusión y comunicación, como los videojuegos, la realidad aumentada o la realidad virtual.

Se desempeñaron asimismo diversas prácticas externas vinculadas con las asignaturas de Técnicas Artísticas, y Conservación y Restauración, con la finalidad de que los alumnos conociesen los diversos procesos técnicos de creación artística.

### OBJETIVOS

- 1.- Uso de la formación bidireccional, en la que mediante talleres de formación y metodologías transversales, apoyadas por trabajo en grupo, se pueda aprender cómo se aplican las nuevas tecnologías de gestión de la información y del conocimiento.
- 2.- Establecer una primera aproximación de carácter teórico-práctico a las posibilidades de las TIC. Sobre todo aplicadas en técnicas como: fotogrametría, modelado 3D, realidad virtual y realidad aumentada o videojuegos. Pueden abrir nuevas puertas al alumno para el conocimiento, conservación y difusión de la Historia de Arte en la sociedad actual.
- 3.- Captar con mayor eficacia la atención de los estudiantes mediante el uso de las nuevas tecnologías y recursos de calidad con nuevas herramientas docentes.
- 4.- Consolidar un grupo de profesores con experiencia y actualización en las TIC's para mejorar la calidad de la enseñanza.
- 5.- Captar e incentivar la atención de los estudiantes mediante el uso de las nuevas tecnologías, aplicadas a los conocimientos que aprenden a lo largo de la carrera e incluso cubrir el vacío formativo en esta área.

### RESULTADOS

El proyecto ha tenido un gran impacto cuantificable en distintos aspectos:

- 1.- Alto grado de implicación del alumnado.
- 2.- Debate e intercambio de ideas sobre la investigación y protección del Patrimonio mediante el uso de las nuevas tecnologías.
- 3.- Importancia del desarrollo tecnológico aplicado al Arte.
- 4.- Reformulación de las prácticas artísticas.
- 5.- Puesta en conocimiento y en valor, mediante casos prácticos, de que las TIC's son herramientas aplicables a cualquier proyecto de ámbito cultural, traspasando los límites de la Historia del Arte.

### AUTORES

**Diana M<sup>a</sup> Espada Torres** (Contratada Predoctoral)

**Adrián Ruiz Cañero** (Doctorando)



Departamento de  
Historia del Arte  
**Universidad Zaragoza**

## **Grados de iconicidad en la Ilustración Científica. El talento hecho ciencia**

**Araceli Giménez Lorente**

*Departamento de Expresión Artística, Escuela de Arte y Superior de Diseño, (ISEACV)  
Castellón de la Plana, España*

---

### Resumen

En esta investigación clasificaremos la ilustración científica en cuatro grados de iconicidad, atendiendo a niveles de complejidad, dificultad y metodología a la hora de la realización de dichas ilustraciones. Los dos primeros niveles de iconicidad son propios de científicos y de matemáticos, mientras que los dos últimos pertenecen al ámbito de ilustradores o diseñadores, previo conocimiento de la materia a tratar. Se exponen dos proyectos como ejemplo de estos dos últimos niveles de complejidad, y diferentes programas informáticos necesarios para realizarlos. Hablaremos del perfil del alumnado de dos disciplinas de la Escuela de Arte y Superior de Diseño y de su potencial, lo que les permite llegar a realizar dichos proyectos, en concreto nos referimos a las especialidades de Diseño de Producto e Ilustración.

*Palabras clave:* Ilustración científica, grados de iconicidad, metodología.

### **Degrees of iconicity in Scientific Enlightenment. Talent made science**

#### Abstract

In this research we will classify scientific illustration into four degrees of iconicity, attending to levels of complexity, difficulty and methodology when making these illustrations. The first two levels of iconicity are typical of scientists and mathematicians, while the last two belong to the field of illustrators or designers, with prior knowledge of the subject matter. Two projects are presented as an example of these last two levels of complexity, and different computer programs necessary to carry them out. We will talk about the profile of the students of two disciplines at Higher Education School of Art and Design and their potential, which allows them to carry out these projects, specifically we refer to the specialties of Product Design and Illustration.

*Keywords:* Scientific illustration, degrees of iconicity, methodology.

---

## Introducción

“Cuando la mano piensa el cerebro se emociona”<sup>1</sup>, estas palabras representan el espíritu que intento transmitir como docente a mis alumnos, en especial a los de ilustración. La ilustración científica es la gran falsa conocida, nuestro imaginario colectivo nos lleva a imágenes de principios del siglo XX y anteriores, todos imaginamos esas mariposas hiperrealistas casi fotográficas con un grado de iconicidad muy alto, quien dice mariposas piensa también en plantas o en animales representados fielmente a la realidad.

Pero esta es una idea ya caduca, pues para representar a ese hiperrealismo tenemos la fotografía científica, y lo que la supera son representaciones en 3D mediante impresora, previamente escaneado por barrido de láser el modelo a representar, este sería el grado de representación de la realidad más alto, diez sobre once, en referencia a la escala de iconicidad de Justo Villafañe (1985), frente a un grado seis, en referencia a dicha escala y relativa a la pintura realista que tiene la ilustración científica academicista que recordamos, pero esto, ¿realmente importa?, ¿es necesario calcar la realidad para representar un concepto científico idealizándolo?, no lo creemos así, y es lo que vamos a exponer a continuación analizando otras formas de representación visual de la ciencia, no necesariamente artística.

## Grados de Iconicidad

Otro tipo de clasificación sobre la complejidad de las ilustraciones científicas sería posible, se podrían clasificar en cuatro grados de iconicidad atendiendo a su dificultad a la hora de realizarlas, a la representación de la realidad, y al método utilizado para crearlas.

El primer grado de iconicidad sería el esquema informativo, se necesita comprensión de la materia por lo que es necesario que el ilustrador sea científico o matemático y no es necesario que sepa dibujar, ya que para ello puede utilizar un programa informático específico como *JaxoDraw* para crear diagramas de Feynman como en la figura 1, *Symyx Draw* para dibujar moléculas, es un editor de dibujo gratuito para química, o *Avogadro* que permite dibujar en 3D moléculas.

Definimos como grado de iconicidad dos a las ilustraciones científicas que necesitan de otros conocimientos relativos a la programación, como por ejemplo el editor de textos científicos *LaTeX* que también posibilita dibujar mediante código, *Geogebra* para geometría, *TinkerCell* para biología sintética que permite a los usuarios compartir su código o *Matlab* que es un programa más amplio utilizado por diferentes disciplinas y que permite hacer desde filtros para eliminar nubes para una imagen de satélite, hasta simulaciones matemáticas sobre fractales o una simple gráfica; esto son ejemplos de programas, pero hay muchos más.

Para una iconicidad de grado tres tendríamos que utilizar referencias como escalas, escalar un dibujo o referenciarlo con algo que nos determine su fidelidad a la realidad, acotamiento y medición de los elementos ubicados en el dibujo, como ejemplo tenemos el dibujo arqueológico, este puede ser hecho a mano con rotuladores de diferentes graduaciones, reglas, compás u otros, o hecho con diseño asistido por computador (CAD 2D y 3D) programa específico vectorial de dibujo como *DraftSight*, para diseño de producto tendríamos *SolidWorks* o *GIS-ArcView*, que un sistema de información geográfica. Para este tipo de dibujo si es necesario saber dibujar, o al menos tener unos conocimientos básicos de representación visual.

---

1 Palabras de la autora y nombre de uno de sus blogs.

El último grado de iconicidad sería el más parecido a la representación de la realidad, y tiene cierto carácter artístico, aunque se conservan conceptos básicos que la diferencian de otros tipos de ilustraciones como la fantástica, la temática es la que la califica como ilustración científica. Aquí en este nivel tendríamos diferentes subniveles según la complejidad y el realismo del dibujo, el nivel más alto sería la fotografía científica y el anterior los dibujos de plantas, animales, fósiles y demás propios de otra época, y este tipo de dibujo puede ser analógico o digital utilizando programas como *Adobe Illustration*, *Photoshop* o similares y un estilo más artístico y expresivo pero sin llegar al hiperrealismo como se muestra en la figura 1.

Llegados a este punto los alumnos del CFGS de Ilustración pueden hacer cualquier dibujo digital o analógico con grado de iconicidad 4 y los alumnos de Diseño de Producto podrían realizar ilustraciones digitales con grado de iconicidad 3 por ejemplo con la ayuda del programa *SolidWorks*.

**Ciencia e ilustradores. Un punto de conexión**

Debido a la condición de saber dibujar para poder realizar las ilustraciones de nivel de iconicidad tres y cuatro, es buena idea que los alumnos de la Escuela de Arte y Superior de Diseño tengan conocimientos científicos, como lo tiene el alumnado de Diseño de Producto, ya que están en condiciones óptimas de hacer las ilustraciones científicas previo asesoramiento.

Los alumnos de la especialidad de Producto realizan un dibujo más técnico con figuras en perspectiva, con perfil, planta y alzado, acotadas, y sus respectivos *renders* que las hacen reales antes de realizar el prototipo, previamente pueden hacer bocetos a mano, digitalizarlos y con programas como *Adobe Illustration* lo dibujan con línea, mancha y textura para luego hacer un primer render, con el programa *Adobe Photoshop* pasando de 2D a 3D después, antes de realizar el prototipo con el *SolidWord* ven si el diseño es funcional, tenemos como ejemplo los dibujos de Núria Martín alumna del curso pasado, de la asignatura que imparto y que lleva por nombre *Taller de Representación Bidimensional*, donde se muestra una colección del rediseño de un perfume donde además del producto principal, hay una versión pequeña y sales de baño, se titula “Woman”, en la parte inferior derecha de la figura dos se muestra el dibujo lineal de los tres objetos y en la parte superior el dibujo ya tiene color, textura, está en 3D y aparece en una escena porque es un anuncio. El plano acotado de Pablo Agustí es un detalle de un Proyecto Final de Título de julio del 2019, que se titula “Cercle. Luminaria infantil inalámbrica y sustituible”.

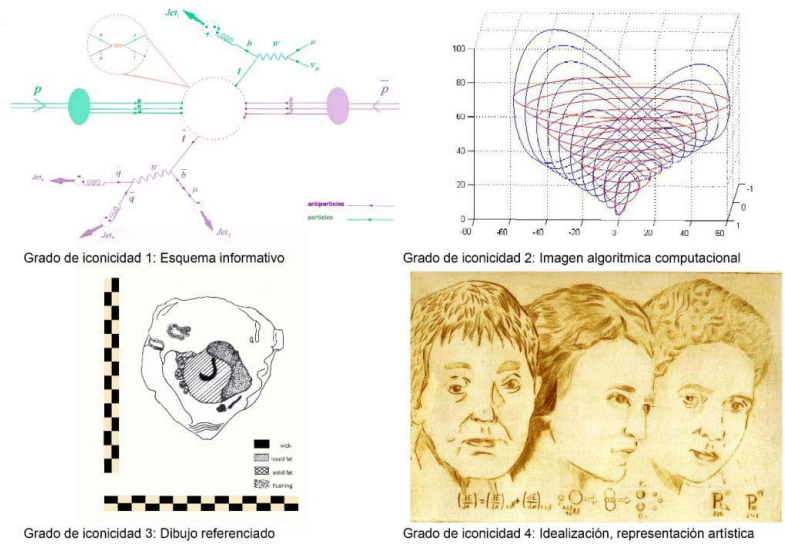


Figura 1. *Grados de Iconicidad*. Ilustraciones de la autora



Los alumnos del CFGS de Ilustración son potencialmente capaces de realizar dibujos con un mayor nivel de complejidad siendo el resultado más artístico. Con primero de Ilustración hemos tenido dos proyectos este año, uno que se lleva realizando desde hace cuatro años que es el “Proyecto Ciencia y Arte” MasScience (2020), una iniciativa de la asociación sin ánimo de lucro llamada MasScience, con más de un centenar de bloggers que participan en el blog como divulgadores científicos, se trata de ilustrar los post de divulgación científica con tres imágenes, lo que nos pidieron los científicos fueron ilustraciones más desenfadadas, más artísticas, divertidas, emotivas y que llamen la atención de sus escritos, se puede ver un ejemplo en la figura tres realizado por la alumna Virginia Alonso y las profesoras han sido Ánia Munera y la autora de este artículo.

El otro proyecto realizado en el mismo curso académico ha sido realizado por las profesoras Águeda Alvarruiz y la autora, y se llama “Equilibri, simbiosi i sostenibilitat de l’Alcalatél” (Equilibrio, simbiosis y sostenibilidad del Alcalatél), es la realización de una serie de postales donde se ha elegido fauna y flora de la zona nombrada en el título del proyecto; a cada alumno se le asignó un animal y un vegetal característicos de un paraje natural que se quemó hace unos años, en la parte del reverso de la postal se ponen las características principales de lo representado. El primero es más artístico y el segundo más técnico, los dos tienen la misma finalidad la alfabetización científica y generan emociones similares, es un punto de conexión entre la ciencia y el arte.

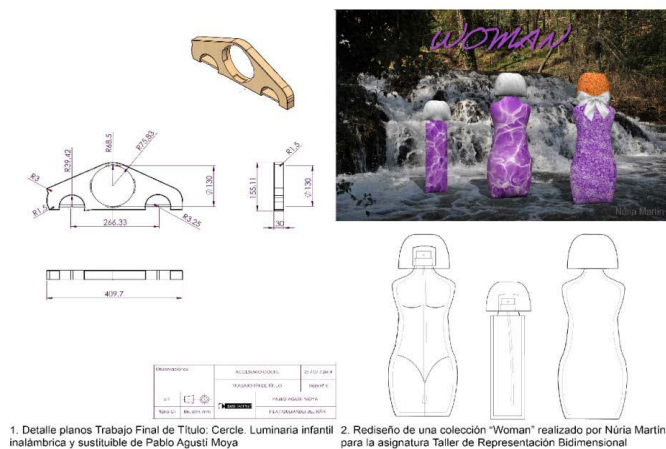


Figura 2. Ejemplos de Diseño de Producto. Alumnos de la EASD de Castellón



Figura 3. Ilustraciones científicas. Alumnas de la EASD de Castellón, curso 2019-2020

## Conclusión

Era necesaria una clasificación de los tipos de ilustración científica que existen, como resultado tenemos unos grados de iconicidad que nos sirven para dividir en cuatro niveles de complejidad las ilustraciones expuestas en este trabajo. Los últimos grados a los que hemos aludido son el tercero y el cuarto, perfectos para que los desarrollen los alumnos de la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Castellón de la Plana, en especial los de las especialidades del CFGS de Ilustración y los de Diseño de Producto. Una muestra de ellos son los proyectos que se han presentado en el apartado “Ciencia e Ilustradores”. Nuestro papel como profesoras y profesionales de la ilustración y del diseño permite guiar al alumnado en nuevos proyectos híbridos entre la Ciencia y Arte.

Hay una doble finalidad en la realización de los proyectos de ilustración científica con el alumnado, unir dos talentos que son complementarios, es la intersección de dos tipos de inteligencias en palabras de Howard Gardner, la visual-espacial y la lógica-matemática (Gardner, 2011), dos talentos unidos para acercar la ciencia a la sociedad, alfabetizándola en cierta manera, ya que al explicarlas en el lenguaje universal de las imágenes se llega a una comprensión casi empática de la ciencia.

## Agradecimientos

Agradezco a los alumnos de la EASD de Castellón su colaboración, su motivación y sensibilidad a la hora de realizar los proyectos de ilustración científica citados, así como al profesorado implicado.

## Referencias

- Gardner, H. (2011). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Villafañe, J. (1985). Escala de iconicidad de Justo Villafañe. Recuperado de: [http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/mdi/davila\\_c\\_me/apendiceC.pdf](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mdi/davila_c_me/apendiceC.pdf)
- MasScience (2020). *Programa Ciencia y Arte*. Recuperado de: <https://www.masscience.com/ciencia-y-arte/>

## El papel de la dialogicidad en los trabajos de investigación de posgrado

**David Sánchez-Jiménez**

*NYC College of Technology, CUNY, USA*

---

### Resumen

El presente trabajo advierte de la importancia que adquieren los recursos metadiscursivos en el intercambio dialógico que se establece entre el escritor y el lector en los textos académicos redactados en la universidad. Esta interacción es un aspecto de la comunicación académica que los autores necesitan articular de manera efectiva con el fin de establecer relaciones apropiadas con el lector y predisponerlo así para aceptar los argumentos propuestos en sus escritos. Por este motivo, en esta presentación se insiste en la necesidad de elaborar una didáctica que incorpore dichos elementos al contexto universitario, cuyo objetivo final será el de asistir a los estudiantes de posgrado en la mejora de la recepción de sus trabajos de investigación.

*Palabras clave:* dialogicidad, Metadiscurso, recursos interaccionales, escritura académica, discurso escrito.

### The role of dialogicity in postgraduate research work

#### Abstract

This work warns of the importance that metadiscursive resources acquire in the dialogic exchange that is established between the writer and the reader in the academic texts written at the university. This interaction is an aspect of scholarly communication that authors need to articulate effectively in order to establish appropriate relationships with the reader and thus predispose him/her to accept the arguments proposed in their writings. For this reason, this presentation insists on the need to develop a didactics that incorporates these elements into the university context, the ultimate objective of which will be to assist graduate students in improving the reception of their research work.

*Keywords:* dialogicity, metadiscourse, interactional resources, academic writing, written speech.

---

### Introducción

El lenguaje es un instrumento complejo de comunicación que utilizamos para relacionarnos con otros seres humanos. Sin embargo, este no solo se utiliza para transmitir información sobre el mundo, sino que también se emplea para guiar al oyente o al lector por el texto que producimos. En otras palabras, se puede afirmar que el lenguaje también se usa para hablar sobre el lenguaje (Van Kopple, 1985). Esta es la capacidad que adquieren ciertos componentes del discurso, los cuales se incluyen en la interacción lingüística con el fin de proyectar intenciones personales sobre algunos aspectos del contenido enunciado. A estos elementos o unidades lingüísticas que se utilizan para hablar sobre el propio



discurso, se les conoce como metadiscurso. El metadiscurso se ha dividido tradicionalmente en dos realizaciones, una textual y otra interpersonal. Esta segunda es la que nos interesa en este trabajo, la que nos permite posicionar nuestra voz y mostrar nuestra actitud hacia ambos, el significado que queremos transmitir y la audiencia que recibe nuestro texto oral o escrito (Hyland, 2010: 127). Mediante este recurso se puede modular la relación que se constituye con el destinatario y establecer un dinámico diálogo que asegure la recepción adecuada del discurso producido.

En las próximas páginas se describirá el papel que juega el metadiscurso en la dialogicidad mantenida con los lectores de los trabajos escritos de investigación de posgrado, además de significar la importancia que conlleva desplegar dicha interacción, cuyo propósito persuasivo último no es otro más que el de involucrar de forma activa, cómplice y favorable al receptor del texto.

### **Las nuevas necesidades de la escritura académica en España**

Desde la implantación a nivel europeo del plan Bolonia, la producción escrita de trabajos académicos de investigación en las universidades españolas ha cobrado una posición central en los programas curriculares. Para dar respuesta a esta nueva situación, se han venido creando profusamente desde 2007 en este ámbito materiales para abordar este tipo de escritos, cursos específicos de escritura académica y centros de escritura en diversas universidades nacionales (Camps y Castelló, 2013). También se han realizado destacados estudios por parte de lingüistas y psicólogos especializados en la enseñanza de la escritura (Castelló et al., 2011; Castelló et al., 2012; Castelló e Iñesta, 2012) sobre las dificultades que presentan los estudiantes al abordar las tareas escritas en el entorno universitario español, así como otra interesante línea de investigación que tiene por objetivo la inspección cualitativa de los criterios mejor y peor valorados —tanto por docentes como por alumnos— en relación a los diversos factores —lingüísticos, discursivos y afectivos— que intervienen en la práctica escrita (Castelló, González y Iñesta, 2010). Según estas investigaciones, uno de los aspectos más apreciados por los educadores es que los alumnos aprendan a exponer de forma clara su punto de vista personal sobre el asunto tratado en el texto (además de la claridad, precisión terminológica, una completa revisión bibliográfica y la organización lógico-estructural del discurso), lo que les permitirá construir una arquitectura argumentativa que apoye su posición en el escrito (Castelló et al., 2012). En otro estudio relacionado, Castelló e Iñesta (2012) identificaron que la mayoría de los estudiantes experimentaban acusados problemas para interaccionar adecuadamente con las fuentes citadas, así como para realzar la autoridad de su voz en sus producciones escritas. Este posicionamiento es un componente esencial en el texto académico que contribuye a expresar la identidad y la pertenencia social del autor a una determinada comunidad discursiva y supone, por consiguiente, un punto culminante en la madurez del estudiante en su rol de escritor. Para alcanzar esta meta, los discentes no solo necesitan dominar los diferentes aspectos lingüísticos que conforman el discurso, sino que también deben articularlos de una manera expresiva, convincente y clara mediante la proyección de sus voces en el discurso, de manera que revelen persuasivamente su actitud hacia el contenido presentado y hacia la audiencia que recibe el texto (Hyland, 2010: 127). Por lo tanto, el modo en que se transmite el conocimiento resulta fundamental e imprescindible para lograr el éxito comunicativo y, por este motivo, consideramos prioritaria la formación de los estudiantes universitarios en el reconocimiento, la práctica y la producción de las unidades metadiscursivas en lengua española. En este sentido, un gran número de estudiosos han expuesto datos concluyentes en sus investigaciones sobre la conveniencia y el provecho de desarrollar una didáctica a partir de la enseñanza de estos recursos pragmáticos con el propósito de construir mejores textos escritos y orales en el contexto académico (p. ej. Steffensen y Cheng, 1996; Castelló et al., 2011; Ahour y Maleki, 2014; Lee y Subirelu; 2015; Sánchez-Jiménez, 2018, 2020).

## Definición y descripción del metadiscurso

La escala de propuestas para definir el término metadiscurso es amplia, polémica y carece de consenso. En una revisión general del concepto, Ädel (2006: 17) indica que lo textual y lo interpersonal son funciones que no se sitúan al mismo nivel. Esta autora entiende que la función primaria del metadiscurso consiste en guiar a los lectores u oyentes en la interpretación del contenido proposicional del texto. Por este motivo, Ädel (2006) opina que este concepto se debe entender primariamente como interpersonal, considerando superflua la función textual del metadiscurso, aunque reconoce su existencia como ente independiente. A ambos lados de esta teoría se encuentran definiciones que oscilan desde concepciones que posicionan lo textual en el epicentro de la definición (Mauranen, 1993; Valero-Garcés, 1996) hasta su extremo opuesto, los que entienden que todos los elementos metadiscursivos —incluidos los textuales— cumplen una función interpersonal en el discurso (Hyland, 2005a, 2010, 2017).

En este trabajo seguimos el modelo interpersonal de Hyland (2005a) por su marcada orientación hacia la dialogicidad y la interpelación al lector, tal como también nosotros entendemos este fenómeno. Este autor diferencia dos dimensiones distintas en su modelo de metadiscurso, una compuesta por recursos interactivos y otra por interaccionales, que se muestran a continuación en el siguiente esquema:

Tabla 1

*Modelo de metadiscurso en textos académicos (Hyland, 2005a, p. 49)*

Categoría	Función	Ejemplos
<b>RECURSOS INTERACTIVOS</b>		
	Guían al lector a través del texto	
Conectores lógicos	Expresan relaciones semánticas entre las cláusulas	Además, pero, entonces, y
Marcadores ilocutorios	Se refieren a los elementos que conectan las partes del discurso, secuencias	Finalmente, para concluir, mi objetivo es
Marcadores endofóricos	Expresan las referencias anafóricas y catafóricas a otras partes del texto	Obsérvese arriba, véase Fig., en la sección 2
Evidenciales	Indican las fuentes procedente de otros textos	Según X, Y afirma
Glosas de código	Ilustran el significado del contenido proposicional	A saber, p. ej., semejante a, en otras palabras
<b>RECURSOS INTERACCIONALES</b>		
	Involucran al lector en el argumento	
Mitigadores	Matizan el compromiso con la información expuesta	Podría, quizás, posiblemente
Intensificadores	Enfatizan el compromiso con la información expuesta	En efecto, por supuesto, está claro que
Marcadores de actitud	Expresan la relación afectiva con las afirmaciones producidas	Lamentablemente, estoy de acuerdo, desafortunadamente
Marcadores relacionales	Explicitan la implicación del autor con el lector	Considere, nótese, puede ver que
Automenciones	Hacen referencia a la presencia del autor en el discurso	Yo, nosotros, mi, nuestro

Hyland (2005a, 2010, 2017) considera que todos los recursos listados bajo esta taxonomía todavía conservan un valor interpersonal mediante el cual el escritor se posiciona y guía al lector en el texto. Sin duda alguna, los recursos interaccionales están más específicamente enfocados hacia este fin, ya que se emplean en este contexto tanto para evidenciar la actitud propia del autor hacia la información expuesta como para realizar la evaluación de los contenidos y la audiencia del texto. En desarrollos más detallados del modelo, Hyland (2005a, 2005b) subdivide la dimensión interaccional con el propósito de distinguir entre los elementos relacionados con el posicionamiento (*stance*), es decir, las partículas incluidas en las expresiones que se usan para demostrar la actitud y el compromiso hacia la proposición, y los destinados a involucrar al lector en el texto (*engagement*), que se relacionan con los recursos utilizados para conectar con la audiencia a la que se dirige el escrito (directivos, imperativo, preguntas, etc.).

El esquema de la Tabla 1 ha sido empleado en miles de estudios centrados en el análisis de la interacción oral y escrita, lo que ha dotado al término de gran entidad dentro de las disciplinas en las cuales ha sido ampliamente utilizado, como es el caso de la Lingüística Aplicada y el Análisis del Discurso. La cifra de publicaciones relacionadas con este tema que manejaba Hyland (2017: 21) en una búsqueda general de Google Scholar era de 17.500 documentos a la altura de 2017, lo que da idea de lo influyente y productivo que resulta este concepto. Como también mencionaba este autor, el alto número de citas obtenidas por los trabajos publicados sobre el metadiscurso da cuenta igualmente de la relevancia de esta área de estudio. Asimismo, este investigador ofrece información sobre el tipo de escrito que predomina en esta búsqueda, y concluye que la gran mayoría de los datos se circunscriben al ámbito académico, especialmente al artículo de investigación (con gran diferencia sobre el resto), las presentaciones en conferencias y los trabajos de posgrado que conducen a la consecución de un título universitario, como el Trabajo de Fin de Máster o la tesis doctoral. En relación a la lengua empleada, los datos muestran que estas investigaciones destacan principalmente en inglés, persa, chino y español (Hyland, 2017: 24).

### **Descripción de la función de los elementos dialógicos en los trabajos de investigación de posgrado**

Flowerdew (2014: XI) señala que la dialogicidad —en concreto, a través del componente interactivo del metadiscurso— es un aspecto de la comunicación académica que los autores necesitan articular de manera efectiva con el fin de establecer relaciones apropiadas con el lector sobre la aceptación de los argumentos propuestos en sus textos. Estos deben actuar persuasivamente en el discurso, siempre anticipando las reacciones del receptor, mitigándolas constantemente con el objetivo de lograr la credibilidad de sus juicios y la adhesión a sus ideas en la interacción lingüística. Por ello, el diálogo entre escritor y lector implica una negociación interpersonal cuidadosa en la que el emisor debe equilibrar y medir bien sus argumentos, procurando que estos resulten originales y significativos para el receptor del texto.

Estos aspectos metadiscursivos resultan cruciales en la producción de trabajos de investigación de posgrado, en los que los estudiantes someten sus textos a la valoración de los miembros del Tribunal en una relación asimétrica de desigualdad, pues en última instancia son estos los encargados de juzgar y evaluar el mérito de los trabajos presentados (Sánchez-Jiménez, 2018). En este contexto, la prioridad de convencer a los expertos de la calidad de su escrito queda fuera de toda duda, y para ello es necesario mantener un estilo cuidado en las expresiones del lenguaje. Estas deben contener recursos metadiscursivos dirigidos a establecer de manera clara el orden en el que se disponen las ideas en el texto y la interacción que se realiza con las fuentes citadas (recursos interactivos). Al mismo tiempo, resulta de suma importancia modular el tono que se adopta en el discurso para involucrar al

lector en los argumentos e ideas expuestos (recursos interaccionales). Este debe mostrar convicción en los juicios emitidos mediante el empleo de intensificadores y marcadores de actitud, pero contención en el grado de fuerza con el que estos se expresan. La mitigación y la moderación serán, por lo tanto, herramientas fundamentales para mantener un diálogo respetuoso pero firme que vigorice las opiniones personales sobre los temas controvertidos y los resultados obtenidos en la propia investigación o aquellas consultadas para reforzar la autoridad de su estudio.

El estudiante debe posicionarse en el texto haciendo explícita su presencia mediante el uso de pronombres de primera persona y adjetivos posesivos, pero sin invadir el espacio del lector con el uso repetido de la primera persona del singular, que denota una seguridad excesiva y falta de humildad en este tipo de escritos. En este sentido, los elementos relacionales dotan de cierta flexibilidad a esta relación y propician el entendimiento entre las voces de ambos interlocutores. La interpelación al lector mediante preguntas, imperativos o marcadores inclusivos (como el pronombre de primera persona plural) le invitan a participar en el discurso como ente activo de la interacción.

## Conclusiones

La comunicación dialógica resulta fundamental en la elaboración del trabajo de posgrado al definir los objetivos retóricos del mismo, ya que le permite al escritor anticiparse y responder adecuadamente a la potencial negociación de los argumentos con el destinatario del texto. El empleo de las unidades metadiscursivas dirigidas a este fin mejoran el intercambio que se establece entre ambos, facilitando la labor de comprensión del receptor y predisponiéndolo positivamente a la lectura favorable, continua y fluida del escrito. En consecuencia, pensamos que la didáctica de estas estrategias discursivas en cursos universitarios de escritura académica supondrá una herramienta eficaz para equipar al estudiante de posgrado con recursos que le permitan navegar el texto y establecer relaciones que posibiliten la aceptación de sus argumentos por parte de la audiencia.

## Referencias

- Ädel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. John Benjamins.
- Ahour, T., Maleki, S. (2014). The effect of Metadiscourse instruction on Iranian EFL learners' speaking ability. *English Language Teaching*, 7(10), 69-75.
- Camps, A., Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17- 36.
- Castelló, M. , González, D., Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 521-537.
- Castelló, M. Bañales, G., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N. (2011). La voz del autor en los textos académicos: construyendo la identidad como escritor. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites* (pp.153-168). Edebé.
- Castelló, M., Iñesta, A. (2012). Texts as Artifacts-in-Activity: Developing Authorial Identity and Academic Voice in Writing Academic Research Papers. En. M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp.179-200). Emerald group Publishing Limited.
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N, Iñesta, A., Cuevas, I., Solé, I. (2012). Academic writing practices in Spanish universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 569-590.
- Flowerdew, J. (2014). Foreword. En. Gil-Salom, L. y Soler-Monreal, C. (Eds.), *Dialogicity in Written Specialised Genres* (pp.IX-XVI). John Benjamins.
- Hyland, K. (2005a). *Metadiscourse*. Continuum.
- Hyland, K. (2005b). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192.
- Hyland, K. (2010). Metadiscourse: mapping interactions in academic writing. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2), 125-143.
- Hyland, K. (2017). Metadiscourse: What is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*, 113, 16-29.

- Lee, J., Subtirelu, N. (2015). Metadiscourse in the classroom: a comparative analysis of EAP lessons and university lectures. *English Specific Purposes*, 37, 52-62.
- Mauranen, A. (1993). *Cultural Differences in Academic Rhetoric: A Textlinguistic Study*. Peter Lang.
- Sánchez-Jiménez, D. (2018). Elementos persuasivos de la citación en el discurso académico de posgrado. En. M. González Peláez y M. Valderrama Santomé (Eds.), *Discursos Comunicativos Persuasivos Hoy* (pp. 415-428). Tecnos.
- Sánchez-Jiménez, D. (2020). Variación lingüística de la cortesía verbal en el discurso académico escrito. *Revista Signos*, 102.
- Steffensen, M., Cheng, X. (1996). Metadiscourse and text pragmatics: how students write after learning about metadiscourse. En Bouton, L. (Ed.), *Pragmatics and Language Learning* (pp. 153-170).
- Valero-Garcés, C. (1996). Contrastive ESP rhetoric: Metatext in Spanish-English Economics Texts. *English for Specific Purposes*, 15(4), 279-294.
- Vande Koople, W. J. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36, 82-93.

## Informática musical: un abordaje inicial para su enseñanza como lenguaje artístico-musical

**Edson Zampronha**

*Universidad de Oviedo, España*

---

### Resumen

El desarrollo de los ordenadores y las nuevas tecnologías ha transformado la música de manera generalizada. Más que herramientas para la realización de obras artísticas, los recursos informáticos se han convertido en soporte para el pensamiento de diversas manifestaciones musicales y del arte sonoro, es decir, se han convertido en lenguajes para el arte y la música. Por esta razón, la enseñanza de la informática musical en cursos universitarios no debería limitarse a la presentación de una colección de herramientas informáticas. Sin embargo, el autor ha constatado que los alumnos encuentran dificultades para considerar los nuevos recursos tecnológicos como lenguaje. Este texto busca un primer acercamiento para superar esta dificultad. Se explica la metodología empleada, los primeros resultados obtenidos y una discusión que indica los caminos para la profundización de esta investigación.

*Palabras clave:* Informática musical, lenguaje musical, enseñanza.

### Music informatics: an initial approach to its teaching as an artistic-musical language

#### Abstract

The development of computers and new technologies has transformed music in a generalized way. More than tools for the realization of artistic works, computer resources have become support for the thought of various musical manifestations and of sound art, that is, they have become languages for art and music. For this reason, the teaching of music informatics in university courses should not be limited to presenting a collection of informatics tools. However, the author has found that students find it difficult to consider new technological resources as language. This text seeks a first approach to overcome this difficulty. The methodology used, the first results obtained and a discussion that indicates the ways to deepen this research are explained.

*Keywords:* Music informatics, music language, teaching.

---

### Introducción

El desarrollo de los ordenadores y las nuevas tecnologías ha transformado la música de manera generalizada, así como las relaciones entre música y otros lenguajes. En la música actual, existen diversos instrumentos y recursos digitales para la producción musical, para la creación, comunicación y difusión musical, así como para la investigación y mucho más. Sin embargo, hablando desde la experiencia docente del autor a nivel universitario durante más de treinta años, asignaturas que con nombres

distintos se dedican a la informática musical generalmente introducen estas nuevas tecnologías a los estudiantes enseñando cómo funcionan, cuáles son sus aplicaciones y los resultados que pueden ofrecer, y de manera frecuente esta asignatura parece ocupar el rol de una asignatura complementaria a los estudios musicales, y no un campo fundamental que, además, podría llegar a convertirse en una nueva área de estudios musicológicos.

La enseñanza de la informática musical en cursos universitarios no debería limitarse a la presentación de una colección de herramientas informáticas que pueden quedar obsoletas de un día para otro. Al contrario, se trata de comprender que estas herramientas han influenciado de manera decisiva las manifestaciones artísticas desde la estética y el lenguaje musical hasta los procedimientos creativos, compositivos, e interpretativos más diversos. Han surgido nuevos temas investigativos en diferentes ámbitos que han favorecido la emergencia de nuevos campos para la invención musical. Han surgido nuevas tendencias artísticas que solamente pueden existir a través de la tecnología como por ejemplo la de una realidad aumentada materializada en un sound walk con GPS y auriculares que altera la percepción del entorno, o quizás obras para instrumentos que interactúan con sistemas informáticos que transforman su sonido en tiempo real creando un híbrido entre instrumento acústico (real) y sonidos electrónicos (virtual). También se podría mencionar el live coding, el circuit bending, las instalaciones visual-sonoras interactivas, la creación de interfaces antes inimaginables para la interacción de los usuarios con diversos aparatos electrónicos donde la interactividad es tratada como una forma de expresión artística (sobre cuestiones sobre el arte sonoro actual, ver Soler-Adillon 2015, Meikle 2016, Pinto 2011), o la creación de nuevos formatos de obras multimedia como la video music experimental, la interacción en tiempo real con danza o el video mapping. Es decir, la informática musical no es una herramienta auxiliar a la música y a la musicología, sino que es un recurso esencial para las nuevas manifestaciones artísticas relacionadas con el sonido (para una visión general de algunas de las principales tendencias ver LaBelle 2015, Miranda & Wanderley 2006, Kahn 1999, Whishart 1996).

Sin embargo, he observado que con frecuencia los estudiantes universitarios siguen entendiendo los recursos informáticos de forma tradicional, sin comprender en profundidad que los recursos informáticos son matrices para la construcción de los lenguajes artísticos musicales. Además, si los recursos informáticos son lenguajes, entonces no son neutrales ya que de cierta manera alteran o incluso construyen a través de su representación tanto el objeto sobre el cuál se aplican como el proceso de pensamiento de la persona que los utiliza. Los nuevos recursos tecnológicos son lenguaje para el arte y la música, una matriz para el pensamiento del objeto artístico, insertándose en un complejo entramado de representaciones que dan realidad a una obra de arte sin que haya cualquier necesidad de una remisión a un objeto sonoro real. Al contrario, se pueden utilizar eventos del mundo como accionadores del proceso tecnológico, como pueden ser el viento, el movimiento de los visitantes en una instalación, o los datos del calentamiento global.

En mi práctica docente he observado que una explicación teórica de este enfoque a alumnos de grado es compleja. Aunque puedan comprender la explicación teórica, los alumnos en su mayoría no tienen vivencias artísticas suficientes para asimilarlo, de manera que incluso después de la explicación teórica siguen tratando los recursos informáticos como medios neutrales, sin comprenderlos como lenguajes o matrices de un pensamiento artístico. Por otro lado, no hay tiempo suficiente para crear estas necesarias vivencias artísticas en una asignatura de grado dedicada a la informática musical, de manera que se hizo necesario buscar un abordaje distinto de enseñanza de estos recursos informáticos.

En síntesis, el problema consiste en desarrollar una manera viable para introducir a los estudiantes los nuevos recursos informáticos de manera que puedan comprenderlos como lenguajes, y no como herramientas neutrales y ajenas al objeto artístico sobre el cual se aplican. Por lo tanto, si



son lenguajes, nuestro pensamiento se realiza con estos recursos informáticos (son una matriz para el pensamiento artístico conectada a las formas de representación que son capaces de realizar) haciendo posible extraer informaciones del sonido con implicaciones directas en nuestras sensibilidades, razonamientos y construcción de realidades.

El fundamento principal de este abordaje ha sido una investigación anterior del autor sobre notaciones musicales con una problemática similar (Zamprónha 2000) sumada a su experiencia docente en cursos de grado y postgrado. Se explica a continuación, la metodología utilizada para la solución de este problema, se presentan los resultados obtenidos, una breve discusión y las conclusiones.

## Metodología

La metodología consistió, en un primer momento, en introducir a los estudiantes los programas informáticos y ejercitarlos de manera práctica, y en otro momento realizar un debate guiado en clase. Para este texto, se menciona el siguiente debate propuesto: Se utilizan dos programas que realizan análisis de espectro sonoro (el *Sonic Visualiser* y el *Spear*) para analizar el espectro de una misma nota mi bemol grave tocada por una viola con duración de 4 segundos. Se busca observar en qué medida las diferencias en las representaciones gráficas y sonoras de cada programa hacen posible una comprensión distinta de este sonido y nos llevan a escucharlo de manera diferente.

El debate ha sido realizado con estudiantes del curso de Musicología de la Universidad de Oviedo con un número aproximado de 15 a 20 alumnos en dos ocasiones en los últimos cuatro años. La edad de los participantes está en un rango aproximado de 18 a 21 años, y un reducido número de alumnos con más edad. En uno de los años no se realizó el debate y este curso es el que sirvió de grupo de control. En los dos años en que se ha realizado el debate no se ha realizado una explicación teórica anterior sobre la problemática presentada en la introducción de este texto, pero sí se ha realizado esta explicación en el grupo de control. En los debates realizados se orientó la discusión para que los estudiantes pudieran llegar por sí mismos a sus conclusiones en función de lo que podían observar. En las clases posteriores impartidas a los grupos donde se realizó el debate, se observó si había cambios en la manera como los estudiantes verbalizaban sus experiencias con otros recursos informáticos, evaluando hasta qué punto el debate realizado se había convertido en una vivencia necesaria para la comprensión de los complejos conceptos considerados que luego están presentes en las músicas y arte sonoro actuales. Los resultados del debate y de las observaciones posteriores han sido recolectados a través de una observación cualitativa directa del profesor en cada una de las situaciones, y los resultados son presentados a continuación y comparados con lo que se ha observado en un año académico.

## Resultados

La Tabla 1 presenta de manera resumida los resultados obtenidos. Los resultados son calificados de manera cualitativa considerando la comprensión de los conceptos trabajados, la profundización en la manera de tratar los programas trabajados en el debate, y la transposición de dichos conceptos a otras situaciones trabajadas en clase. En un primer momento se evaluó la capacidad de verbalización de estos conceptos por los alumnos, pero debido a su falta de precisión, no ha sido considerado en este estudio.

Tabla 1

*Resumen de los resultados obtenidos. La evaluación de los resultados es realizada de manera cualitativa*

	Grupos donde se realizó el debate	Grupo de control
Comprensión de los conceptos trabajados en los programas utilizados	Comprensión mejorada y no memorística respecto al grupo de control	Comprensión regular
Profundización en la manera de trabajar con los programas utilizados	Profundización apreciable	Comprensión regular
Transposición de dichos conceptos a otros programas y posibles aplicaciones artísticas	Transposición mejorada respecto al grupo de control, pero no demasiada	Transposición regular

### Discusión

Los resultados apuntan a una mejora en los dos años en los que se realizó la actividad propuesta cuando se compara con el grupo de control, de manera que puede considerarse que el resultado ha sido positivo. Sin embargo, es interesante preguntarse si esta mejora se debe a que se fomentó una actitud más activa que en el grupo de control, o si esto se debe a que los estudiantes de hecho adquirieron una vivencia que les permitió fundamentar en sus experiencias personales los conceptos complejos que fueron trabajados (o, incluso si estas dos consideraciones ocurren a la vez). Aunque el autor emplee regularmente procedimientos didácticos como el flipped class, enfocando la enseñanza de competencias y el aprendizaje cooperativo estimulando la participación y el trabajo activo de los alumnos, no es posible ofrecer una respuesta conclusiva a esta cuestión. Sin embargo, el hecho de que la mayoría de los estudiantes no hayan utilizado un enfoque memorístico sino las experiencias adquiridas y las observaciones realizadas en el debate para manejar los conceptos trabajados es considerado un indicativo positivo en favor del procedimiento adoptado. Por otro lado, aunque se hayan observado la mejora de la transposición de los conceptos trabajados a otras situaciones en clase en comparación con el grupo de control, esta transposición es mejorable, ya que podría deberse a las circunstancias particulares de los alumnos, o quizás a que la complejidad de los conceptos trabajados de hecho requiere una madurez que todavía no está desarrollada en los alumnos de esta edad. De todas formas, se considera interesante la intensificación de este procedimiento en años futuros para verificar si la transposición de conceptos se altera positivamente.

### Conclusión

El procedimiento propuesto es viable y presenta resultados positivos y a la vez mejorables. Este procedimiento está centrado en la creación de vivencias para introducir a los estudiantes en los recursos informáticos para que sean comprendidos como lenguajes artístico-musicales (matrices de pensamiento), y no como herramientas neutrales, buscando la introducción de otros conceptos asociados al del lenguaje especialmente en el ámbito artístico. Se observa que los resultados de los grupos en los que se implementó este procedimiento son mejores que los del grupo de control, principalmente en la profundización de estos conceptos. Sin embargo, su transposición a otras situaciones, como podrían ser las aplicaciones artísticas, debe ser mejorada. En este sentido, los pasos siguientes de esta investigación se dirigen a mejorar la transposición de estos conceptos comprendiendo mejor su esencial vínculo con las manifestaciones artísticas.

## Referencias

- Kahn, D. (1999). *Noise, water, meat: a history of sound in the arts*. Cambridge, Massachusetts: MIT.
- Labelle, B. (2015), *Background Noise: Perspectives on Sound Art* (2nd ed.). New York & London: Bloomsbury Academic.
- Meikle, G. (2016). Examining the Effects of Experimental/Academic Electroacoustic and Popular Electronic Music on the Evolution and Development of Human–Computer Interaction in Music. *Contemporary Music Review*, 356(2), 224-241.
- Miranda, E., Wanderley M. M. (2006). *New digital musical instruments: Control and interaction beyond the keyboard*. Middletown: A-R Editions.
- Pinto, J. C. (2011). The Status of Interactivity in Computer Art: Formal Apories. *Citar Journal*, 3(1), 10-19.
- Soler-Adillon, J. (2015). The intangible material of interactive art: agency, behavior and emergence. *Artnodes*, 16, 46-57.
- Sonic Visualiser (2020). Recuperado de: <https://www.sonicvisualiser.org>
- Spear (2020). Recuperado de: <http://www.klingbeil.com/spear/>
- Wishart, T. (1996). *On sonic art*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers.
- Zampronha, E. (2000). *Notação, Representação, Composição: um novo paradigma da escrita musical*. São Paulo: Annablume.

## Contemporary Art in Brazilian schools: Potential avenues for social and political education

Virgínia Laís de Souza

*Estácio Educational Institute, Santo André/SP, Brazil*

---

### Abstract

Brazilian schools typically utilize a Triangular approach to art education developed and successfully implemented by Ana Mae Barbosa in the 1980s. Despite the widespread adoption of such reflective methodologies, there are significant deficits in the practical teaching of art disciplines, which continue to be overly focused on the production and reproduction of artworks and fail to adequately explore art as a means to gain insight and knowledge into the wider world (Vieira, 2009). For authors such as Jackson (2011), Mesquita (2011) and Bishop (2006), art is a powerful means of expression for igniting social and political debate. As such, contemporary art is highly relevant for one's school learning trajectory, by fostering critical thinking and expanding our personal perspectives and horizons.

*Keywords:* Contemporary art. Triangular approach. Brazilian curriculum.

### Arte contemporáneo en las escuelas brasileñas: posibles vías para la educación social y política

#### Resumen

Las escuelas brasileñas suelen utilizar un enfoque triangular para la educación artística desarrollado y implementado con éxito por Ana Mae Barbosa en la década de 1980. A pesar de la generalizada adopción de tales metodologías reflexivas, existen importantes deficiencias en la enseñanza práctica de disciplinas artísticas, que continúan estando demasiado centradas en la producción y reproducción de obras de arte y no exploran adecuadamente el arte como un medio para obtener información y conocimiento en un mundo más amplio (Vieira, 2009). Para autores como Jackson (2011), Mesquita (2011) y Bishop (2006), el arte es un poderoso medio de expresión para encender el debate social y político. Como tal, el arte contemporáneo es muy relevante para la trayectoria de aprendizaje escolar, al fomentar el pensamiento crítico y expandir nuestras perspectivas y horizontes personales.

*Palabras clave:* Arte contemporáneo. Enfoque triangular. Currículum brasileño.

---

### Introduction

This paper describes a recurring issue in Brazilian education: the gap between theoretical justification and classroom teaching in practice. In the context of art education, it is commonly-agreed that the Triangular approach proposed by Ana Mae Barbosa as a practical-minded methodology, shows greater effectiveness than more theoretical approaches. Nevertheless, the application of this method is often made difficult due to the lack of adequate training in educators, who often have little familiarity with the art world, especially in relation to contemporary art. As such, in addition to considering solutions to a recurring problem, educational strategies must focus on the importance of contemporary art in schools, by creating space for reflection and critical thinking around artworks which explore political and social themes.

## Art, politics and society: an interdisciplinary curriculum

The plastic arts are not a question of talent. [...] It is an adult language, which relies on knowledge, on one's cultural ensemble and sensibility. It is connected to thinking, to creativity. (Adriana Varejão, 2008).

Similarly to Varejão, Barbosa (2016) asserts that art serves not merely as a decorative instrument, but views it as one of the routes to gaining knowledge. In her words: "When interpreting (art), we raise our intelligence and perceptive capacity, able to apply these gains in any area of life". The Triangular approach is one of the most widely-adopted and practised methodologies for teaching art in Brazil. It was developed at the end of the 1980s by Barbosa.

The Triangular approach refers to a programme of art teaching by means of a triad: artistic appreciation, contextualization and practice. The implementation of the Triangular approach in Brazilian schools has been justified by its greater flexibility in allowing students to experiment more fully in an artistic milieu. This approach allows students to experiment not only in the production of art, but to learn how to read about the techniques and materials used in certain artworks, as well as to understand the social and political context of each artist.

Barbosa identifies issues in the orientation given by educators and the necessity of planning and understanding the students' background and context, such that they are sufficiently motivated and stimulated by the universe of art: "A poorly-conducted survey of art leads to rejection among students. That is the danger: abstracting art away from their field of reference. [...]" (Barbosa, 2016)

When evaluating curricular theories from the 20th century onwards, one notes that the content of teaching in schools goes through constant revisions, according to the historical context and/or the type of knowledge deemed most relevant for students to learn. For Tomaz Tadeu da Silva (2013), curricular theory should never be made separate from teaching in practice. Marceline de Lima and colleagues (2006) state that the basis of curriculum design is in reflecting on intentions and practices, such as to close the distance between what is planned and what occurs in practice. They further assert that the teacher must remain attentive towards the historical and cultural meaning of the content, as knowledge is always subject to one's locale and context, and that which ends up being taught goes through a selection process which is never entirely neutral and unbiased. As such, it is up to us to construct a dialogue between theory and pedagogical praxis, keeping in mind how to engage and what to impart to our students.

The Triangular approach, the theoretical terms of which have been consistently defended and has enjoyed widespread adoption among the faculty in various educational institutions, nevertheless does not always seem to be possible to employ in practice. This is because the Western world is currently undergoing a conservative assault on many institutions, seeking to extinguish many forms of free inquiry. This increased polarization is further enhanced by the intense propagation of fake news, which often show sufficient energy to manufacture controversy and prejudice. A recent example of these tendencies in effect was the piece *La Bête*, by Wagner Schwartz, widely decried as a repugnant spectacle, with the artist accused of being a pedophile. The nudity in the piece, although a historical constant in art, was cited as the justification for these attacks on Schwartz<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> The piece was presented at the 35th Panorama of Brazilian Art, on the 26th of September 2017, at the Museum of Modern Art in São Paulo. The controversy occurred following a video recording of one stage of the work in which a child was shown touching the foot of the artist (who was naked). It is important to note that there were several notices posted in the room stating there was nudity in the piece, and that the child was accompanied by her mother, who allowed her daughter to interact with Schwartz. Information about the event can be accessed on the artist's website at <https://www.wagnerschwarz.com/la-b>- Last accessed on 23/09/2020.

The classroom is not immune to these attacks and we have seen the intense propagation of manufactured controversy among educators as well. In an article describing the education of teacher trainees on a pedagogical course, Luciana Loponte (2008) discusses how fragile our understanding of art is even today. According to the author, there is a recognition of classical art but many remain ignorant about contemporary art. This is a manifold problem, with the result that since these future educators were never introduced to the context and history of art as children, they go through their adult lives without amplifying or engaging in any depth with the universe of art, and reproduce a shallow and obsolete practice of art when they come to teach it themselves.

Many authors have dedicated themselves to studying how art interacts with, and indeed is suffused by social issues; i.e. how art ceases to be merely an object of contemplation to become a means of questioning. For instances of this phenomenon, we may look to activist art. André Mesquita sees art as intrinsically linked to activism, in which the roles of esthetics and politics can be rearticulated. By citing examples of urban interventions in the period of the military dictatorship in Brazil, Mesquita asserts that these artistic events constituted not only a form of contemporary art, but a way to relate and define the historical context of the time (Mesquita, 2011).

Shannon Jackson (2011) also relates examples of contemporary art in which artistic, political and social processes are blurred. In the case of one piece, spectators were invited to interact with a public space and another involved a group of artists opening their house up for neighbors to join them having dinner. At a glance, these instances may not serve as prototypical examples of art, as commonly the public tends to consider art(works) by means of their product. Nevertheless, features of shared space, time and relationships, in other words processes or experiences themselves, should also be considered as instances of art.

It is often plausibly inferred that artistic experiences, such as those present in social art, are deemed to be 'inferior art'. Depending on one's expectations of artistic work, these works can be understood as focusing on issues of activism. Yet by reading authors such as Mesquita and Jackson, one realizes that art, society and politics constantly interact with each another. Mesquita asserts that political protest harnesses artistic strategies and that these choices often prove interesting for creating new forms of demonstration which avoid repetitive methods. By creating other images of these movements, this may also create alternative narratives in the mind of the public (and the media as well). In this way, an artistic experience can be seen as a potent method of provoking or shifting debate.

Collective intervention can respond to political changes and a diverse array of situations in the city, establishing contact between people who may or may not consider these acts to be 'ART'. It does not matter, especially when some of these initiatives incorporate a certain public which reinvents their everyday relationships through informal dialogue and concrete or intersubjective exchange, approximating what Homi Bhabha calls 'colloquial art' and the empathy we feel for 'being together'. [...] (Mesquita, 2011, p. 230-231).

Claire Bishop (2006) has also dedicated herself to studying the effects and features of art on modernity. In her view, many artists are no longer concerned with displaying an artwork but aim to use art to create new ways of relating towards our fellow human beings. In response to the increasing shift in boundaries, in which it seems unnecessary to discuss what is art and what is activism, it is only important to note that either one may still be presented separately from the other. Social activism seeks to meet a function or need, or to raise awareness of a community's problems, but always with the end goal of resolving a problem. Art, on the other hand, may serve to magnify or highlight social problems, but is far from being able to resolve the underlying issues. Art displays, diffuses and details, but does not have the role of prescribing solutions.

## Final Considerations

Understanding the importance of art for teaching students, by allowing several interconnected subjects to be presented and discussed through a more poetic and freeform frame of reference. Foremost, we must consider our role as educators when mediating through artforms in the classroom. While focusing on what it possible to go through in practice, we should not lose sight of the importance of historical context and climate.

A discussion of social art and activism in art aims to present the potential for art education to proceed both from artworks which are challenging and political in character, as well as to reaffirm the power contemporary art has to open debate. Bearing in mind the preeminent methodology of art education in Brazil, the Triangular approach seems to reach its design only when there is underlying discussion of these issues – not merely an appreciation or reproduction of artworks. Art as a form of knowledge (Vieira, 2009), broadens the mind and serves to ignite a re-imagining of our own world.

## Acknowledgements

I wish to thank the Program of Incentive to Faculty Development (PIQ – MÉRITO – 2020), at the Estácio Educational Institute, for their approval of financial support for my participation in this conference.

## References

- Barbosa, A. M. (2020). Notas sobre as histórias da democratização do ensino da Arte. *GEARTE*, 7(1), 14-22.
- Barbosa, A. M. (2016). *A importância do ensino das artes na escola*. Retrieved from: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html>
- Bishop, C. (2006). The Social Turn: Collaboration and its Discontents. *Artforum*, 44(6), 178- 183.
- Jackson, S. (2011). *Social Works – Performing art, supporting publics*. New York and London: Routledge.
- Lima, M. de, et. al. (2006). Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática. *Dialogia*, 5, 145-151.
- Loponte, L. G. (2008). Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 112-122.
- Mesquita, A. (2011). *Insurgências Poéticas – arte ativista e ação coletiva*. São Paulo: Annablume.
- Silva, T. T. da. (2013). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica.
- Varejão, A. (2008). Retrieved from: <https://www.escriitoridearte.com/artista/adriana-varejao>
- Vieira, J. A., Ray, S. (2009). Teoria do conhecimento e arte. *Música Hodie. Goiânia*, 9(2), 11-24.



## La flauta en la obra de Salvador Brotons. Aproximación estilística e interpretativa a la Sonata N°1, Op. 21

**Fernando Raña Barreiro**

*Catedrático de Flauta en el Conservatorio Superior de Música de Vigo, España*

*Doctorando en el Programa de Arte: Producción e Investigación, Universidad Politécnica de Valencia*

---

### Resumen

Esta investigación pretende aproximarse a la figura del compositor catalán Salvador Brotons y su repertorio flautístico, con especial atención a la Sonata Op.21 para flauta y piano. Partiendo de las motivaciones provocadas por la coincidencia en el ámbito interpretativo del autor y compositor objeto del estudio, así como de la necesaria reflexión acerca de lo que debe ser una interpretación informada (no solo en cuanto a la contextualización musicológica sino desde el punto de vista del intérprete), se profundiza en el análisis de todos los elementos que conforman la morfología de la obra antes citada, al igual que en la recepción de su música tanto desde el ámbito interpretativo como docente.

*Palabras clave:* Salvador Brotons, flauta, análisis, música, interpretación.

### The flute in Salvador Brotons's work. Stylistic and interpretative approach to Sonata N°1, Op. 21

#### Abstract

This research aims to approximate the figure of the Catalan composer Salvador Brotons and his flute repertoire, with special attention to the Sonata Op.21 for flute and piano. Starting from the motivations caused by the coincidence in the interpretative field of the author and composer object of the study, as well as the necessary reflection on what an informed interpretation should be not only in terms of the musicological contextualization but from the point of view of the player, it delves into the analysis of all the elements that make up the morphology of the aforementioned work, as well as in the reception of its music both from the interpretive and teaching field.

*Keywords:* Salvador Brotons, flute, analysis, music, interpretation.

---

### Introducción

A pesar de la destacada tradición interpretativa existente en nuestro entorno, y de la presencia de la música en el sistema educativo, se observa cierta ausencia de profundidad en el ámbito de la investigación performativa. La investigación artística parece exenta del necesario proceso de reflexión que facilite al intérprete los elementos de juicio precisos a la hora de reflexionar sobre cuáles son sus motivaciones en el momento de decantarse por una u otra opción (Díaz y Giráldez, 2013).

En este ámbito, resulta necesaria una deliberación en torno a la cuestión de qué es, o qué debe ser, una interpretación informada, no solo en lo que se refiere a contextualizar una obra musicológicamente (corriente, estilo, influencias...) sino desde el punto de vista del ejecutante (Cureses y Aviñoa, 2001).

La elección de, precisamente, este compositor catalán se origina en la coincidencia en el ámbito interpretativo, al ser Salvador Brotons no solo un compositor y director de orquesta, sino que, como el propio comunicante, procede del mundo de la interpretación de la flauta travesera.

En segundo lugar, y como eje vertebrador de acercamiento a la obra de un compositor determinado, cobra carácter de procedimiento obligatorio la profundización en las características intrínsecas de su ideario estético (Adorno, 1999). Por tanto, este acercamiento analítico a su producción flautística adquiere una especial relevancia como justificación en la elección del tema, dado que, desde la aproximación al análisis musical como método de observación de los rasgos característicos del lenguaje estilístico del compositor, es de donde obtendremos las posibles conclusiones de su obra.

En definitiva, ante la necesidad de realizar una investigación, en nuestro caso, focalizada hacia la divulgación musicológica, se considera oportuno rescatar la aportación compositiva de Salvador Brotons al mundo de la flauta travesera estableciendo como objetivo prioritario de este proyecto, reconocer a una persona que ha mostrado a lo largo de su ya dilatada carrera como compositor fidelidad a sus criterios estilísticos en la realización de su trabajo, convirtiéndose en el creador de un catálogo musical que goza, en la actualidad, de una magnífica recepción y proyección de carácter internacional.

## Metodología

El proceso metodológico destinado a recopilar e interpretar la información fue, principalmente, de tipo cualitativo al pretender definir las características de un catálogo musical completo. No obstante, en ciertas fases del proyecto de investigación se hizo preciso un método cuantitativo, debido tanto al registro de recurrencia de los diferentes recursos compositivos que Brotons emplea en su obra para flauta, como al análisis exhaustivo de algún dato biográfico relacionado con la catalogación de su obra (González, Ezquerro, Iglesias, Gosálvez y Crespi, 1996).

En su aspecto más específico, la metodología tuvo un carácter eminentemente analítico, al partir del análisis de la obra para flauta en general y de la morfología musical en particular, para lo que se emplearon los análisis tradicionales (rítmico, melódico, armónico, formal y textural) (Piston, 1991) y una introducción estructuralista (siguiendo las teorías de Schenker) (Forte y Gilbert, 1992) y estilística (Meyer, 2000). Para ello, se aplicó un método historiográfico, que consistió en estructurar un discurso donde se entremezclasen los comentarios del autor con la transcripción literal de las fuentes, tanto en cuanto a las bibliográficas como hemerográficas.

## Propuesta

### *La obra*

La Sonata per a flauta i piano, Op.21 fue compuesta por Salvador Brotons durante la primavera-verano de 1979 en Barcelona (Brotons, 1986). A pesar de su temprana edad, conforma la segunda de sus sonatas, dado que con anterioridad había compuesto la Sonata per a violoncello y piano, Op. 19. Su gestación se prolongó en el tiempo, debido a la coincidencia con el obligado servicio militar del autor. Eran momentos de gran actividad profesional y perfeccionamiento musical para el compositor, puesto que, aparte de ocupar el puesto de flautista solista en la Orquesta del Liceo, estudiaba composición, dirección y acompañamiento en el Conservatorio Superior de Música de Barcelona, centro que gozaba de un ambiente muy enriquecedor, dada la presencia de figuras relevantes internacionalmente tanto en el ámbito de la docencia como en el de la composición y dirección de orquesta. Entre ellos, podemos destacar a Xabier Montsalvatge, José García Gago y Manuel Oltra en composición, y a Antoni Ros Marbá en dirección.

Su análisis musical por parámetros establece como objetivo primordial entender su estructura y los mecanismos empleados por el autor, situándonos en este caso ante una obra de cierta complejidad analítica, al menos en cuanto al tratamiento del lenguaje armónico, sonoridad y efectos tímbricos. No obstante, una lectura más detallada de la partitura nos presenta una estructura formal más clásica, a pesar de la ruptura en la alternancia rítmica tradicional (rápido-lento-rápido), dispuesta en dos movimientos (lento-rápido) entrelazados por una cadencia. Esta ruptura, sin embargo, no altera su estructura interna convencional, en la que se decanta por el distanciamiento con las tendencias vanguardistas del S. XX, que emplean fórmulas más innovadoras.

En suma, la aproximación analítica a la figura y obra del compositor Salvador Brotons evidencia que se trata de uno de los referentes imprescindibles de la creación musical española desde la segunda mitad del S. XX hasta nuestros días.



Figura 1. Salvador Brotons. Imagen alojada en la página web de L'Agrupacio Cor Madrigal con motivo del concierto celebrado el 21 de diciembre de 2014 en el que Salvador Brotons armonizó y dirigió el villancio Josep fa gran festa



Figura 2. Manuscrito del tema inicial aportado por el autor

## Conclusiones

Este trabajo de investigación constata, por tanto, que Salvador Brotons debe ser considerado como uno de los compositores españoles de la actualidad con mayor prestigio internacional, tal y como ponen de manifiesto las críticas cosechadas, el conocimiento internacional de su obra por parte de público y crítica y su presencia en las programaciones oficiales de conservatorio. No obstante, su producción flautística apenas ha suscitado interés en el ámbito de las investigaciones musicológicas en España, circunstancia por la que este acercamiento pretender cubrir ese déficit a partir del examen analítico de la totalidad de sus piezas.

Con respecto a su ideario estético, conviene resaltar que la evolución de su pensamiento es paralela a la de su biografía, considerando las influencias recibidas de sus maestros, que contribuyeron a conformar su pensamiento musical. En este aspecto, cabe señalar como principal rasgo estético la búsqueda permanente de belleza en sus melodías, a las que trata con minuciosidad. Partiendo de esta premisa, su afán primordial es la consecución de líneas melódicas sugerentes, en la mayoría de las ocasiones impregnadas de un gran lirismo, con la finalidad clara de provocar en el intérprete un mayor interés por la claridad y expresividad del dibujo melódico. Esta búsqueda de claridad y belleza en las melodías se contrapone, sin embargo, con el elemento rítmico y preciso predominante en los movimientos ágiles. De este modo, es patente en su lenguaje compositivo el intento deliberado de aproximación a intérprete y público, dotando a su música de una gran eficacia comunicativa.

El análisis de sus obras pone de manifiesto que, más que un estilo, existen una serie de ideas y recursos musicales que, de una forma u otra, siempre salen a relucir en su producción. Desde este punto de vista y de un modo genérico, su lenguaje compositivo aporta como rasgo característico fundamental la fluctuación armónica entre tonalidad y atonalidad, utilizando para ello distintos ejes tonales a los que no accede completamente. Según estos parámetros podríamos definirla, por lo tanto, como música polar.

En relación con la naturaleza de su obra, Salvador Brotons es un compositor que cree en la interdisciplinariedad entre la música, las artes y las demás ramas del pensamiento, como así lo demuestra su amplio catálogo compositivo, en el que se puede observar desde música vocal hasta manifestaciones folklóricas o populares (entre las que destacan un numeroso corpus de sardanas). Por medio del análisis somero de este catálogo, centrado en su música para flauta, conseguimos comprender la evolución del lenguaje flautístico.

Finalmente, el análisis pormenorizado de la Sonata per a flauta i piano, Op.21 nos permite ofrecer a la familia flautística una nueva obra para añadir al repertorio, posibilitándonos, a su vez, el acceso a una herramienta de extraordinarias posibilidades didácticas en el ámbito de la docencia. Todo ello reafirma, definitivamente, a Salvador Brotons i Soler con la distinción de ser uno de los compositores españoles de mayor proyección internacional.

## Referencias

- Adorno, T. W. (Ed.). (1999). Sobre el problema del análisis musical. *Quodlibet*, 13, 110.
- Brotons, S. (1986). *Sonata per a flauta i piano Op. 21*. Barcelona, España: Clivis Publicacions.
- Cureses, M., Aviñoa, X. (2001). Contra la falta de perspectiva histórica (bases para la investigación musical contemporánea en España). *Revista Catalana de Musicologia*, 1, 183.
- Díaz, M., Giráldez, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación Musical*. Barcelona, España: Graó.
- Forte, A., Steven E. G. *Introducción al análisis schenkeriano*. Barcelona: Labor, 1992.
- González, José y J. Ezquerro, A. Iglesias, N. Gosálvez, J. Crespi. (1996). *Normas Internacionales para la Catalogación de Fuentes Musicales Históricas*. Madrid, España: Arco/Libros.
- Meyer, L. B. (2000). *El estilo en la música*. Madrid, España: Pirámide.
- Piston, W.(1991). *Armonía*. Barcelona, España: Labor.

## Grado de inclusión del programa educativo *Arts Integration*

**María Balibrea Melero, Jorge Fernandez-Herrero**

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas. Facultad de Educación.  
Universidad de Alicante, España*

---

### Resumen

El Arte es un lenguaje, una forma de comunicar tanto emociones y sentimientos como ideas y pensamientos, lo que sugiere gran potencial como estrategia didáctica fundamental en la inclusión educativa. El principal objetivo de este estudio es determinar el grado en que el programa educativo *Arts Integration*, desarrollado en el condado de Prince George County (PGC), estado de Maryland, en EEUU, facilita y promueve la inclusión en las aulas educativas. Mediante una estrategia de triangulación que consta de entrevistas en profundidad a las principales responsables del programa en PGC y de dos instrumentos validados aplicados a alumnado y docentes del citado programa, se trata de determinar en qué grado el desarrollo del programa de Integración de las Artes fomenta la inclusión y la consideración de la diversidad en las aulas. Los resultados preliminares del estudio piloto completado sugieren un alto grado de correlación entre el programa y la didáctica inclusiva.

*Palabras Clave:* Inclusión, Arte Educativo, Comunidad de Aprendizaje, Diversidad.

### Degree of inclusion of the *Arts Integration* educational program

#### Abstract

Art is a language, a way of communicating both emotions and feelings as well as ideas and thoughts, which suggests great potential as a fundamental didactic strategy in educational inclusion. The main objective of this study is to determine the degree to which the *Arts Integration* educational program, developed in Prince George's County (PGC), Maryland state, in the USA, facilitates and promotes inclusion in educational classrooms. Through a triangulation strategy that consists of in-depth interviews with the main managers of the program at PGC and two validated instruments applied to students and teachers of the aforementioned program, the aim is to determine to what degree the development of the *Integration of the Arts* program encourages inclusion and consideration of diversity in classrooms. Preliminary results of the completed pilot study suggest a high degree of correlation between the program and inclusive didactics.

*Keywords:* Inclusion, Educational Art, Learning Community, Diversity.

---

### Introducción

El programa de Integración de las Artes surge del constructivismo (Llevadot González & Pagès Santacana, 2018), corriente pedagógica que ofrece al alumnado la posibilidad de construir su propio conocimiento de forma activa ofreciéndoles herramientas para ello. El Arte integrado en la educación permite a los estudiantes elegir, descubrir y utilizar las herramientas a través de un aprendizaje activo y participativo, incrementando la motivación en el alumnado (Anderson & Valero, 2020). El programa

de Integración de las Artes desarrolla una metodología cooperativa, según la cual tanto las materias artísticas como otras trabajan coordinadamente en el logro de los objetivos previstos en ambas (Krug & Cohen-Evron, 2000). La relación positiva entre Arte e Inclusión la encontramos en numerosas investigaciones realizadas en los últimos años. De entre las que hacen referencia a la etapa de Educación Infantil, encontramos estudios que sugieren que el arte mejora la inclusión y la equidad educativas (Ajodhia & CohenMiller, 2019) a la que vez que otros establecen una relación directa entre una mejor motivación del alumnado y el uso del arte (Benton & Russell, 2016), algo coherente con el estudio interdisciplinar que combinó Historia, Literatura y Artes Visuales llevado a cabo por (Brugar, 2012), que a su vez enlaza con la intervención de las artes en la inclusión del alumnado de 3 a 5 años, especialmente a través de la lectura propuesto por Brown et al. (2018). Por su lado, (Alcaide, 2006), entiende que el Arte puede también ser eficaz como herramienta terapéutica, destacando el carácter privado de este enfoque frente al público, pero afirmando ambos.

Adicionalmente, otras iniciativas plantean una aplicación directa del Arte como herramienta de inclusión fuera de la escuela, como el proyecto para refugiados realizado en el Museo Louisiana de Arte Moderno de Dinamarca, que reporta un manifiesto beneficio emocional para los refugiados integrados en el proyecto (Chayder, 2019), o el proyecto realizado en Italia para integrar a alumnado desfavorecido a través de la música como lenguaje común e integrador (Cominardi, 2014).

Engelmann *et al.* (2018), concede especial importancia a las residencias de artistas para profesores como un paso previo de desarrollo del proyecto en las aulas. Por otra parte, algunos estudios en escuelas bilingües concluyen que la enseñanza transmediacional, entendido como el uso de distintas formas de Arte en las distintas materias, favorece la inclusión desarrollando la autoestima y la confianza del alumnado (Fattal, 2019).

El presente estudio tiene como objetivo principal comprobar si el uso de las Artes en la escuela favorece la inclusión, partiendo del estudio particular del Programa de Integración de las Artes de PGC, Maryland, USA. En particular, nos planteamos en qué medida el Programa de Integración de las Artes afecta a los cuatro bloques que consideramos fundamentales para la mejora de la inclusión en las aulas, a saber, Programación, Estrategia, Trabajo colaborativo y Evaluación. Para ello exploraremos y contrastaremos las percepciones de los tres actores principales que forman parte del programa: docentes, alumnado y coordinadores.

## Método

La presente investigación propone una estrategia de triangulación que recopila datos, por un lado, de entrevistas en profundidad realizadas a las principales responsables del programa *Arts Integration* en PGC, Maryland, USA, objeto de estudio; Paralelamente, utiliza los instrumentos para evaluar el proceso de mediación en el aula para asegurar la inclusión educativa, aplicando tanto el cuestionario en su versión para profesores como en su versión para el alumnado a los colectivos de docentes y alumnos del programa en cuestión.

### *Descripción del contexto y de los participantes*

En el presente estudio participaron dos de las principales responsables del programa de *Arts Integration* en PGC, Maryland, USA. Ambas responsables trabajan coordinadamente en el proyecto y conocen los principales problemas y progresos del programa en el condado desde su nacimiento, hace unos seis años. Por otro lado, a modo de pilotaje de la investigación, se recogió una muestra de doce profesores y quince alumnos pertenecientes a diferentes grados, escuelas y áreas de dicho programa.



## Instrumento

Se llevaron a cabo, en formato virtual, sendas entrevistas en profundidad de aproximadamente una hora de duración, que recogen las experiencias y visiones del programa de sus dos principales responsables de coordinación. Asimismo, los profesores y alumnos participantes completaron cuestionarios desarrollados y validados por López Vázquez *et al.* (2019) para evaluar el proceso de mediación en el aula para asegurar la inclusión educativa.

## Procedimiento

Las entrevistas en profundidad se concertaron en días determinados con las personas implicadas, posteriormente se llevó a cabo una categorización de la información transcrita para clasificar las respuestas en los campos correspondientes siguiendo criterios de coherencia con los cuestionarios completados por docentes y alumnado. Obtenidos los datos procedentes de dichos cuestionarios es posible proceder a la triangulación de los mismos, contrastando las percepciones de las diferentes fuentes participantes, a saber, coordinadores, docentes y alumnado.

## Resultados

A partir de las entrevistas en profundidad realizadas, se extrae y analizan aquellos fragmentos relacionados con el protagonismo y papel que la inclusión tiene en el programa desde su perspectiva. La tabla 1 resume los datos extractados siguiendo una estructura que permite su cotejo con los resultados de los cuestionarios completados de forma paralela por profesores y alumnado del programa.

Tabla 1.

*Percepción de los Coordinadores del grado de Inclusión Educativa del programa*

<b>Dimensión I. Planificación educativa</b>	<b>Coordinador 1</b>	<b>Coordinador 2</b>
Q1. Según nuestras comprobaciones, la mayoría de profesores de arte comienzan sus clases con una planificación didáctica considerando las características de los alumnos.	Receptivo (bajo): rendimiento mecánico con nociones elementales	Receptivo (bajo): rendimiento mecánico con nociones elementales
Q2. Según nuestras comprobaciones, la mayoría de los profesores de arte comienzan las clases con una introducción de lo que los estudiantes aprenderán y harán a través de estrategias de motivación.	Autónomo (Medio alto): Desempeño con análisis, criterios y argumentación	Autónomo (Medio alto): Desempeño con análisis, criterios y argumentación
Q3. Según nuestras comprobaciones, la mayoría de los profesores de arte están diseñando e implementando proyectos innovadores para desarrollar las clases y favorecer la inclusión de todos los estudiantes.	Autónomo (Medio alto): Desempeño con análisis, criterios y argumentación	Resolutivo (Medio): Rendimiento básico. Se aplican los elementos esenciales.
<b>Dimensión II. Estrategias educativas</b>		
Q4. Según nuestras comprobaciones, la mayoría de los profesores de arte están aplicando estrategias didácticas para el desarrollo de competencias de todos los estudiantes.	Resolutivo (Medio): Rendimiento básico. Se aplican los elementos esenciales.	Resolutivo (Medio): Rendimiento básico. Se aplican los elementos esenciales.
Q5. Según nuestras comprobaciones, la mayoría de los maestros de arte están utilizando varios materiales de enseñanza para el desarrollo de un aprendizaje significativo para todos los estudiantes.	Autónomo (Medio alto): Desempeño con análisis, criterios y argumentación	Resolutivo (Medio): Rendimiento básico. Se aplican los elementos esenciales.



<b>Dimensión III. Trabajo colaborativo</b>		
Q6. Según nuestras comprobaciones, la mayoría de los profesores de arte están trabajando en colaboración para lograr las metas educativas y promover la inclusión de todos los estudiantes.	Resolutivo (Medio): Rendimiento básico. Se aplican los elementos esenciales.	Receptivo (bajo): rendimiento mecánico con nociones elementales
Q7. Según nuestras comprobaciones, la mayoría de profesores de arte están desarrollando las clases a partir del enfoque y solución de un problema de contexto a través del trabajo colaborativo.	Resolutivo (Medio): Rendimiento básico. Se aplican los elementos esenciales.	Receptivo (bajo): rendimiento mecánico con nociones elementales
Q8. Según nuestras comprobaciones, la mayoría de los profesores de arte están impulsando acciones en el aula para el reconocimiento y valoración de las diferencias de los estudiantes, como una oportunidad de aprendizaje, para favorecer la inclusión.	Resolutivo (Medio): Rendimiento básico. Se aplican los elementos esenciales.	Resolutivo (Medio): Rendimiento básico. Se aplican los elementos esenciales.
<b>Dimensión IV. Evaluación</b>		
Q9. Según nuestras comprobaciones, la mayoría de los profesores de arte, están impulsando acciones en el aula para promover la formación en valores y el crecimiento personal.	Resolutivo (Medio): Rendimiento básico. Se aplican los elementos esenciales.	Resolutivo (Medio): Rendimiento básico. Se aplican los elementos esenciales.
Q10. Según nuestras comprobaciones, la mayoría de los profesores de arte están utilizando la evaluación para la mejora continua de los estudiantes, como una oportunidad de aprendizaje.	Resolutivo (Medio): Rendimiento básico. Se aplican los elementos esenciales.	Receptivo (bajo): rendimiento mecánico con nociones elementales

El estudio piloto aquí descrito aplica los instrumentos para evaluar el proceso de mediación en el aula para asegurar la inclusión educativa (López Vázquez et al., 2019) reuniendo resultados de un total de doce profesores, recogidos en la figura 1, y de 15 alumnos, reflejados en la figura 2.

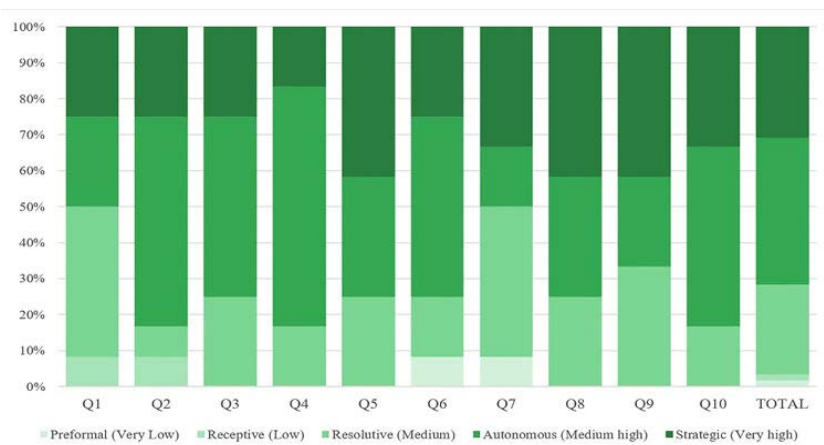


Figura 1. Percepción de los Docentes del grado de Inclusión Educativa del programa

Puede observarse que la mayoría de docentes interpreta un nivel medio-alto en el grado de inclusión presente en los cuatro niveles contemplados en el cuestionario. El uso de varios materiales de enseñanza para el desarrollo de un aprendizaje significativo (Q5) y el impulso de acciones para favorecer la inclusión (Q8) parecen aspectos más consolidados, mientras la planificación didáctica adaptada (Q1) y La aplicación de estrategias didácticas con este objetivo (Q4) parecen ofrecer un desempeño inferior.

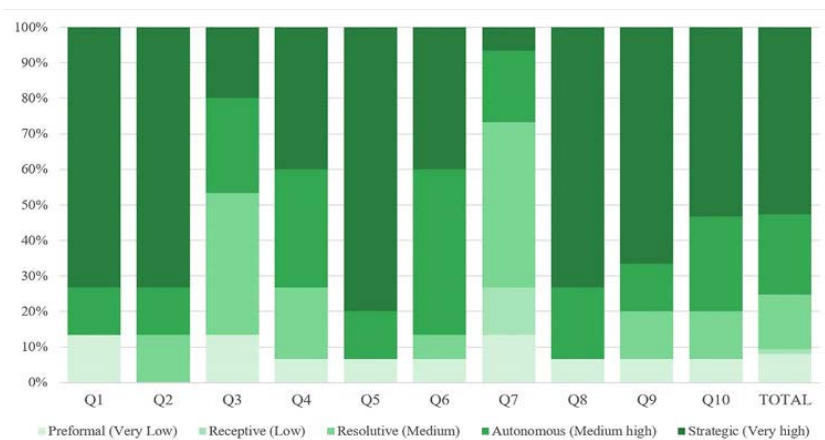


Figura 2. Percepción de los Alumnos del grado de Inclusión Educativa del programa

Los alumnos, por su parte, muestran una percepción aún más positiva en cuanto al grado de inclusión del programa, destacando la planificación didáctica adaptada (Q1), la introducción motivadora (Q2), uso de varios materiales de enseñanza (Q5) y el impulso de acciones para favorecer la inclusión (Q8) y la formación en valores y el crecimiento personal (Q9).

## Discusión y Conclusiones

A partir de los datos preliminares obtenidos del estudio piloto aquí expuesto, podemos considerar que coordinadores, docentes y discentes del programa de Integración de las Artes responden positivamente ante las cuestiones clave que determinan el grado de inclusión inherente a una estrategia educativa que utiliza el arte como herramienta didáctica central, algo coherente con los hallazgos de Anderson y Valero, (2020) o Robinson (2013), lo que sugiere que el arte favorece la inclusión del alumnado con dificultades de aprendizaje. En el caso particular del condado de Prince George County, con un alto grado de abandono y características socioeconómicas medio-bajas, resulta revelador que el arte es percibido como un elemento que considera la diversidad y favorece la inclusión, especialmente en coordinación con otras materias (Krug & Cohen-Evron, 2000).

Respecto a las cuestiones planteadas en la introducción de este estudio, llama la atención que son los alumnos el colectivo con una valoración más positiva sobre el grado de inclusión del programa, mientras los docentes detectan algunas áreas con margen de mejora, como la planificación didáctica o aplicación de estrategias didácticas. Esta percepción es compartida por sus coordinadores, que incluso extienden la posibilidad de perfeccionamiento a prácticamente todos los niveles contemplados.

## Referencias

- Ajodhia, A., CohenMiller, A. S. (2019). Can arts-informed pedagogy facilitate communities of learning and belonging for minoritized early years children? An integrative review of research. *International Journal of Early Years Education*, 1-16. doi: <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1685467>
- Alcaide, C. (2006). La expresión artística como intervención educativo-terapéutica. En M. L. F. Cao (Ed.), *Creación y posibilidad: Aplicaciones del arte en la integración social* (pp. 89-106). Editorial Fundamentos.
- Anderson, A., Valero, L. (2020). Supporting Academic Vocabulary and Social-Emotional Skills of Students With Learning Disabilities Through an Arts-Integrated Social Studies Approach. *TEACHING Exceptional Children*. doi: <https://doi.org/10.1177/0040059920942266>

- Benton, A. D., Russell, A. (2016). "Using the other side of my brain": Creativity in the research classroom. *Journal of Poetry Therapy*, 29(3), 147-159. doi: <https://doi.org/10.1080/08893675.2016.1200257>
- Brown, E. D., Garnett, M. L., Velazquez-Martin, B. M., Mellor, T. J. (2018). The art of Head Start: Intensive arts integration associated with advantage in school readiness for economically disadvantaged children. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 204-214. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.12.002>
- Brugar, K. A. (2012). *What Difference Does Curricular Integration Make? An Inquiry of Fifth Graders' Learning of History through the Use of Literacy and Visual Arts Skills*. ProQuest LLC.
- Chayder, L. A. (2019). Art as a Bridge-Builder: A Program for Young Refugees. *Journal of Museum Education*, 44(1), 69-80. doi: <https://doi.org/10.1080/10598650.2018.1550610>
- Cominardi, C. (2014). From creative process to trans-cultural process: Integrating music therapy with arts media in Italian kindergartens: A pilot study. *Australian Journal of Music Therapy*, 25, 3.
- Engelmann, J. B., Kappel, A., Kerry-Moran, K. J. (2018). Moving Fiercely Linear Preservice Teachers into the Joys of Integrating Art in the Classroom: An Artist Residency in a University Early Childhood and Special Education Program. *Teaching Artist Journal*, 16(1-2), 5-18. doi: <https://doi.org/10.1080/15411796.2018.1470376>
- Fattal, L. R. (2019). Transmediational practices in a bilingual elementary classroom. *NABE Journal of Research and Practice*, 9(2), 88-95. doi: <https://doi.org/10.1080/26390043.2019.1589295>
- Krug, D. H., Cohen-Evron, N. (2000). Curriculum Integration Positions and Practices in Art Education. *Studies in Art Education*, 41(3), 258-275. doi: <https://doi.org/10.1080/00393541.2000.11651680>
- Llavadot González, M., Pagès Santacana, A. (2018). Los proyectos de integración del arte en educación (arts integration) y la mejora de la calidad docente a través de un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 121-140. doi: <https://doi.org/10.35362/rie7713093>
- López Vázquez, R., Tobón Tobón, S., Veytia Bucheli, M. G., Juárez Hernández, L. G. (2019). Validación de dos instrumentos para evaluar el proceso de mediación en el aula para asegurar la inclusión educativa. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. doi: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v24i3.1746>
- Robinson, A. H. (2013). Arts Integration and the Success of Disadvantaged Students: A Research Evaluation. *Arts Education Policy Review*, 114(4), 191-204. doi: <https://doi.org/10.1080/10632913.2013.826050>

## Conexiones entre educación artística y el Marco de Resiliencia para jóvenes en situación de vulnerabilidad

Laura Fernández-Rodrigo, Daniel Gutiérrez-Ujaque

*Universitat de Lleida, España*

---

### Resumen

Promover la resiliencia de jóvenes en situación de vulnerabilidad es un factor clave para mejorar su salud mental, su bienestar y contribuir a su buen desarrollo evolutivo y su éxito educativo. En este sentido, el neurólogo Cyrulnik (2013) invita a explorar las conexiones entre arte y resiliencia afirmando que todas las formas de arte son un factor de resiliencia. Se ha llevado a cabo una revisión de la literatura con el objetivo de identificar relaciones entre educación artística y promoción de la resiliencia en niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad. Después de la búsqueda en bases de datos científicas, se seleccionaron 15 estudios y su contenido se categorizó según las 5 dimensiones del Marco de Resiliencia (MR) (Hart & et al., 2018). Los resultados muestran que las artes conectan con nuestras necesidades básicas; estimulan la construcción del vínculo territorial, social, personal y comunitario; posibilitan desarrollar aprendizajes significativos y son generadoras del apetito por la mejora y el cambio; desafían nuestras nociones preconcebidas de cómo funciona el mundo; y permiten indagar en lo emocional a través de la expresión y la comprensión de los procesos personales. La educación artística tiene un papel importante en la promoción de la resiliencia en jóvenes por sus conexiones en las 5 dimensiones del MR (Necesidades básicas, Pertinencia, Aprendizaje, Afrontamiento y Aspectos intrapersonales). No obstante, se identifica un vacío en la literatura sobre la promoción de la resiliencia a través de la educación artística en la educación formal. Es por ello que se propone generar prácticas educativas artísticas y acciones para promover la resiliencia de forma globalizada en centros educativos con alumnado en situación de vulnerabilidad.

*Palabras clave:* educación artística, resiliencia, infancia, adolescencia, vulnerabilidad.

### Connections between arts education and the Resilience Framework for young people in vulnerable situations

#### Abstract

Promoting the resilience of young people in vulnerable situations is a key factor in improving their mental health, well-being and contributing to their excellent development and educational success. In this sense, the neurologist Cyrulnik (2013) invites us to explore the connections between art and resilience, stating that "All art forms are a factor of resilience". We have carried a literature review out to identify relationships between arts education and promote the resilience in children and adolescents in vulnerable situations. After searching for scientific databases, 15 studies were selected, and we categorized their content according to the 5 dimensions of the Resilience Framework (MR) (Hart & et al., 2018). The results show that the arts connect with our basic needs; 1) they stimulate the construction of the territorial, social, personal and community bond; 2) they make it possible to develop meaningful learning and are generators of the appetite for improvement and change; 3) they challenge our preconceived notions

of how the world works; and they allow one to investigate the emotional through the expression and understanding of personal processes. Art education plays an important role in promoting resilience in young people for its connections in the 5 dimensions of MR (Basic needs, Belonging, Learning, Coping and Core Self). However, a gap is identified in the literature on promoting resilience through arts education in formal education. That is why it is proposed to generate artistic educational practices and actions to promote resilience in a globalized way in educational centres with students in vulnerable situations.

Keywords: artistic education, resilience, childhood, adolescence, vulnerability.

## Referencias

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Adams, J., Worwood, K., Atkinson, D., Dash, P., Herne, S., Page, T. (2008). *Teaching through contemporary art: a report on innovative practices in the classroom*. London: Tate Publishing.
- Belykh, A. (2018). Resiliencia e inteligencia emocional: conceptos complementarios para empoderar al estudiante. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(1), 255-282.
- Bisquerra, R., Álvarez, M. (2006). *Educación emocional y bienestar* (5a ed.). Madrid: Praxis.
- Cyrulnik, B. (2009). Vencer el trauma por el arte. *Cuadernos de pedagogía*, 393, 42-47.
- Cyrulnik, B. (2013). *Los patitos feos: La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. Madrid: Debolsillo.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Eisner, E., Barone, T. (2011). *Arts Based Research*. Nueva York: Sage Publications.
- Evans, B., Reid, J. (2016). *Una vida en resiliencia: El arte de vivir en peligro*. Fondo de Cultura Económica.
- Hart, A., Fernández Rodrigo, L., Molina, M. C., Izquierdo, R., Maitland, J. (2018). *L'Enfocament de Resiliència Acadèmica en la promoció de la salut mental dels adolescents. Proposta per a la seva aplicació en centres educatius*. Lleida, España: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Kaufman, J. C., Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.
- Leavy, P. (2018). *Handbook of arts-based research*. New York: The Guilford Press.
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 34-43.
- Mundet Bolós, A., Fuentes-Peláez, N. (2017). Emocion'AR-T: Una propuesta educativa de promoción de la resiliencia a través del arte. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 12, 9-23.
- O'Sullivan, S. (2006) *Art encounters Deleuze and Guattari: Thought beyond representation*. London: Palgrave Macmillan.
- Pringle, E. (2009). The artist-led pedagogic process in the contemporary art gallery: Developing a meaning making framework. *International Journal of Art & Design Education*, 28(2), 174-182.

**POR QUÉ CONECTAR LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CON LA PROMOCIÓN DE LA RESILIENCIA?**

La **resiliencia** se define como la capacidad de superar las adversidades de modo positivo (Hart & et al., 2018). Promover la resiliencia de jóvenes en situación de vulnerabilidad es un factor clave para mejorar su salud mental, su bienestar y contribuir a su buen desarrollo evolutivo y su éxito educativo.

El neurologo Cyruinik (2013) nos abre una puerta a explorar las sinergias entre la resiliencia y las prácticas artísticas afirmando que **“Todas las Formas de arte son un factor de resiliencia”**.

**REVISIÓN DE LA LITERATURA: METODOLOGÍA**

- a. **Objetivo de investigación.** Identificar relaciones entre educación artística y promoción de la resiliencia en niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad.
- b. **Búsqueda de estudios.** Palabras clave: *educación artística, resiliencia, arte*; Bases de datos: Scopus, Google Scholar. Años: 2000-2020.
- c. **Selección de referencias.** El contenido de los artículos de la literatura o prácticas basadas en evidencias que respondieron al objetivo.
- d. **Análisis de referencias.** El contenido de los estudios se categorizó según las 5 dimensiones del Marco de Resiliencia (MR) para presentar los resultados de forma esquemática y sintetizada. El MR describe los elementos que promueven la resiliencia de jóvenes en situación de vulnerabilidad (Hart & et al., 2018).

**CONEXIONES ENTRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EL MARCO DE RESILIENCIA PARA JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD**



**NECESIDADES BÁSICAS**

Las artes:

Son... ..una **experiencia** estética.

Permiten... ..vincular la **educación en el arte** con sus formas de vida y procesos personales.

Conectan con... ..nuestras **necesidades** básicas.

Estimulan... ..abordar situaciones que permiten a **los/las jóvenes avanzar** en sus proyectos vitales.

Según... ..Dewey (2008) Eisner y Barone (2011) Moreno (2010)



**PERTENENCIA**

...interpretadas desde los **contextos** personales y sociales de las personas.

...construir el **vínculo** territorial, social, personal y comunitario.

...recursos **culturales** y patrimoniales.

...el sentimiento de **pertenecer** en un espacio y un contexto determinado (*sense of place*).

Evans y Reid (2016) Kaufman y Beghetto (2009) Tuan (2013)



**APRENDIZAJE**

...generadoras del **apetito** por la **mejora** y el cambio.

...comunicarnos en diferentes contextos a través de distintos canales.

...el **desarrollo** personal y social.

...desarrollar **aprendizajes** significativos y coherentes con las formas de vida de las personas.

Pringle (2009) Adams, Worwood, Atkinson, Dash, Herne & Page (2008) Cyruinik (2009)



**AFRONTAMIENTO**

...herramientas para afrontar las **adversidades** y los retos en diferentes contextos.

...explorar las **sensaciones** y emociones desde una perspectiva holística.

...nuestras construcciones personales para desarrollar **procesos de movimiento**.

...generar **“art encounters”** cuando **desafían nuestras nociones** preconcebidas de cómo funciona el mundo.

Acaso (2013) Bisquera (2006) O’Sullivan (2006)



**ASPECTOS INTRAPERSONALES**

...transformadoras de nuestras **identidades**.

...deconstruir y reconstruir los **modelos** que tenemos interiorizados hacia formas de vida más holísticas.

...nuestras **identidades** personales mediante el **autoanálisis**.

...indagar en lo emocional a través de la **expresión y la comprensión** de los procesos personales.

Belykh (2018) Mundely Fuentes-Peláez (2017) Leavy (2018)

**REFERENCIAS**

Acaso, M. (2013). *GEDUAvulso: Hacer la evolución en la educación*. Barcelona: Paidós.

Adams, J., Worwood, K., Alesson-D., Dale, P., Herne, S., & Page, T. (2008). Teaching through contemporary art: a report on innovative practice. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-12.

Belykh, A. (2018). *Resiliencia e integración emocional: conceptos complementarios para empoderar al estudiante*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(1), 1-12.

Bisquera, B. y Álvarez, M. (2006). Educación emocional y bienestar (E&E). *Madrid: Praxis Educativa*, 1(1), 1-12.

Cyruinik, B. (2003). *Vivir el trauma por el arte*. Caserío de los psicólogos, 3(6), 4-27.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Madrid: Praxis Educativa.

Evans, B. y Reid, J. (2016). *Una vida en resiliencia: El arte de vivir empírico*. Porto de Cultura Económica.

Hart, A., Fernández Rodríguez, L., Muñoz, M., C. Izquierdo, R., & Mallén, J. (2018). *El Marco de Resiliencia de Jóvenes en Situación de Vulnerabilidad*. *Revista de Psicología*, 35(1), 1-12.

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond the art class: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.

Leavy, P. (2018). *La medición artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(1), 1-12.

Moreno, A. (2010). *Emoción (M&T): Una experiencia educativa de promoción de la resiliencia a través del arte*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 1-12.

Mundely Fuentes-Peláez, A. (2017). *El arte como experiencia: una experiencia educativa de promoción de la resiliencia a través del arte*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(1), 1-12.

Pringle, E. (2009). *The art and pedagogic process in the contemporary art gallery: Developing a meaning-making framework*. *International Journal of Arts & Design Education*, 8(6), 174-182.

**CONCLUSIONES**

**RESPUESTA AL OBJETIVO**

La **educación artística** tiene un papel importante en la promoción de la resiliencia por sus **conexiones en las 5 dimensiones del MR**.

Se identifica un **vacio en la literatura** sobre la promoción de la resiliencia a través de la educación artística en la **educación formal**.

**RETO EDUCATIVO**

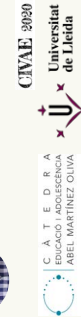
**Generar prácticas educativas artísticas y acciones para promover la resiliencia de forma globalizada en centros educativos con alumnado en situación de vulnerabilidad.**

**AUTORES**



Dra. Laura Fernández-Rodrigo  
laurafernandez@nip.udl.cat  
@laurafemz9

Dr. Daniel Gutiérrez-Ujaque  
daniel.gutierrez@udl.cat



## Van Gogh en Educación Infantil y Primaria: un proyecto de innovación

**Verónica Vivas Moreno**

*Universidad de Murcia, España*

---

### Resumen

Hace un década se rompió con la creencia de que los más pequeños eran incapaces de aprender contenidos de arte y se comenzaron a elaborar proyectos para abordarlo en las aulas. Pocos, sin embargo, trabajan los contenidos de forma interdisciplinar y casi ninguno de forma globalizada. Así, en esta investigación se crea un proyecto de innovación globalizado para trabajar Van Gogh y sus obras en Educación Infantil y Educación Primaria. En todas las asignaturas se trabajan los contenidos propios del currículum partiendo de la vida y obra de Van Gogh. Los resultados de la investigación muestran que el planteamiento globalizado da significatividad y contextualización al aprendizaje de los contenidos en las diferentes áreas. Además, podemos concluir que los contenidos referentes a la vida y obra de Van Gogh son aprendidos por los alumnos más rápida y fácilmente gracias a la conexión interdisciplinar y la inmersión en la vida del pintor.

*Palabras clave:* Van Gogh, arte, proyecto, innovación, Educación Infantil y Primaria.

### Van Gogh in Childhood Education and Primary Education: an innovation project

#### Abstract

A decade ago the belief that the youngest were incapable of learning art content was broken, and projects began to be developed to address it in classrooms. Few, however, work on the contents in an interdisciplinary way and almost none in a globalized way. Thus, in this research a globalized innovation project is created to work on Van Gogh and his works in Early Childhood Education and Primary Education. In all subjects, the contents of the curriculum are worked on, starting from the life and work of Van Gogh. The research results show that the globalized approach gives significance and contextualization to the learning of the contents in the different areas. Furthermore, we can conclude that the contents referring to the life and work of Van Gogh are learned by the students more quickly and easily thanks to the interdisciplinary connection and the immersion in the life of the painter.

*Keywords:* Van Gogh, art, project, innovation, Early Childhood and Primary Education.

---



## Introducción

La extendida creencia de los años 80 de que los alumnos pequeños eran incapaces de aprender contenidos vinculados con el arte se vio ampliamente debilitada hace un década (López, 2010). Ello llevó a unos años de incorporación masiva, y quizá excesiva, de pintores, escultores, músicos y artistas en general en las aulas educativas, especialmente las de los más pequeños, que habían estado muchos años marginadas a la enseñanza de estos contenidos. Coincidiendo esta época con el boom de los proyectos (Garagarza, Alonso y Aguirregoitia, 2020), de los que hablaremos más adelante, se comenzó la elaboración de diferentes proyectos sobre artistas y músicos. La mayoría de estos proyectos estaban aislados y no tenían conexión con el resto de asignaturas (Torrego y Martínez, 2018), tan solo con los contenidos referentes al arte y, en el mejor de los casos, algunos datos destacados de la vida del autor o autora en cuestión. Pocos, sin embargo, se han elaborado que trabajen los contenidos de forma interdisciplinar y casi ninguno de forma globalizada (Corral, Miralles y Ferrándiz, 2014).

Los proyectos surgen como una metodología de trabajo diferente y alternativa que propone la globalización del proceso de enseñanza-aprendizaje (Heras, Mosquera y Katharina, 2018) en torno a un centro de interés que parte de las necesidades detectadas en el aula o centro educativo. Su origen se remonta a principios del siglo XX en Estados Unidos, cuando el experto en educación Kilpatrick (1918) hizo famoso el concepto a través de un texto titulado *The Project Method*. Sin embargo, existen vestigios de que su origen se remonta hasta 1850, cuando se comenzó a trabajar por proyectos en las escuelas de arquitectura en diversas ciudades de Europa (Botella y Ramos, 2019). Una de las características más relevantes de los proyectos es que tienen como fin la elaboración de un producto concreto que, en nuestro caso, variaría dependiendo de las preferencias del docente y la edad del alumnado (Aguirre, 2017). Un aspecto que muchos docentes ignoran sobre el trabajo por proyectos es que este producto final debe presentarse a personas externas al centro, como la comunidad educativa o agentes sociales implicados en la problemática (Álvarez, Herrejón, Morelos y Rubio, 2010).

Dos aspectos fundamentales en la creación del presente proyecto son los conceptos de centro de interés y globalización. Los centros de interés (Decroly y Boon, 1965) son temáticas atractivas para los alumnos, por lo que el hecho de centrar el aprendizaje en torno a ellos logrará que el alumnado aprenda de forma más rápida y significativa (Triana, 2012). La globalización en la educación, por su parte, se refiere a la no fragmentación de la misma en áreas o asignaturas, sino en el trabajo de estas de forma conjunta (Gallego y Fernández, 2003).

Vicent Van Gogh es uno de los principales exponentes del postimpresionismo y uno de los nombres más conocidos a nivel internacional en el mundo de la pintura (Monreal, 2014). Conocer su vida y obra es prácticamente cultura básica que toda persona debe tener (Quinto, 2019). Habiendo pintado alrededor de 900 cuadros, el pintor neerlandés tuvo una vida difícil, que pasó la mayor parte viajando a diferentes países o internado en un hospital psiquiátrico. Por todo ello y por su importancia dentro del mundo de la pintura, se ha escogido a este pintor como centro de interés del proyecto.

## Metodología

El objetivo de esta investigación es dar a conocer a los docentes un proyecto de innovación a través del cual poder trabajar a Van Gogh, su vida y obra de forma globalizada en el segundo ciclo de la Educación Infantil y en la Educación Primaria. El análisis de la vida y obra del pintor se realizó para extraer todos los contenidos que podían trabajarse o vincularse con aquellos contenidos del currículo de las diferentes asignaturas o áreas. Dichos contenidos se han dividido en asignaturas (ver tabla 1) para una mejor exposición y claridad, aunque dado el carácter globalizador del proyecto y la ubicación de Van Gogh como eje transversal, todos los contenidos pueden trabajarse conjuntamente.

Tabla 1.

Organización de los contenidos por asignaturas

Matemáticas	Lengua española	Plástica	Psicomotricidad
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conteo de estrellas (o de cualquier elemento de cualquier cuadro).</li> <li>- Sumas, restas, multiplicaciones y divisiones de estrellas.</li> <li>- Formas geométricas presentes en los cuadros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trazos de todas las letras en mayúscula y minúscula utilizando títulos de los cuadros y elementos de la vida de Van Gogh.</li> <li>- Utilización contextualizada de dígrafos, como la CH y la LL (<i>La noche estrellada</i>).</li> <li>- Diferencias entre letras similares sonoramente (V/B, C/Q, Q/K) utilizando títulos de los cuadros o elementos de los mismos.</li> <li>- Trabajo de los diptongos e hiatos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tonos oscuros y claros.</li> <li>- Trazos curvos y rectos.</li> <li>- Creación de colores con pintura.</li> <li>- Creación de gamas de un mismo color con pintura (<i>La noche estrellada</i> y <i>Los girasoles</i>).</li> <li>- Utilización de diferentes técnicas plásticas, como la técnica del puntillismo (<i>Auto-retrato con halo</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientación espacial: arriba, abajo, encima, debajo (<i>El dormitorio en Arlés</i> y <i>Los comedores de patatas</i>).</li> <li>- Circuito motor por <i>El dormitorio en Arlés</i>.</li> <li>- Cuento motor <i>La noche estrellada</i>.</li> <li>- Cuento motor interactivo recreando la vida de Van Gogh.</li> </ul>
Lengua inglesa	Literatura	Música	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El nombre en inglés de algunos cuadros.</li> <li>- Memorias de cuadros.</li> <li>- Dibujos y juegos para aprender nombres de elementos característicos de los cuadros (como "stars" en <i>La noche estrellada</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La vida de Van Gogh.</li> <li>- Sus cuadros más relevantes: <i>La noche estrellada</i>, <i>El dormitorio en Arlés</i>, <i>Los girasoles</i>, <i>Calavera fumando</i>, <i>Auto-retrato herido</i>, <i>Auto-retrato con halo</i>, <i>El sembrador</i>, <i>Los comedores de patatas</i>, <i>Melocotonero en flor</i> y <i>Almendro en flor</i>.</li> <li>- Películas: <i>El Loco del Pelo Rojo</i> de Vicente Minelli, <i>Van Gogh</i> de Maurice Pialat, <i>Living Vincent</i> y <i>Vicent y Theo</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escucha y reproducción de canciones relacionadas con Van Gogh como <i>Starry starry night</i> de Don McLean o <i>Pen-sión Triana</i> de Javier Ruibal.</li> <li>- Escucha y reproducción de canciones del grupo La Oreja de Van Gogh vinculadas con el pintor.</li> <li>- Interpretación con voces y/o instrumentos de nuestra canción favorita vinculada con Van Gogh.</li> </ul>	
Ciencias naturales	Ciencias sociales		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La luna, el Sol y las estrellas (<i>La noche estrellada</i>).</li> <li>- Contaminación lumínica (<i>La noche estrellada</i>).</li> <li>- Tipos de flores: girasoles (<i>Los girasoles</i>).</li> <li>- Tipos de árboles: melocotonero y almendro (<i>Melocotonero en flor</i> y <i>Almendro en flor</i>).</li> <li>- Partes del cuerpo. Los sentidos (<i>Auto-retrato herido</i>).</li> <li>- Paso del tiempo (<i>Calavera fumando</i>).</li> <li>- Animales (<i>Carro con buey blanco y rojo</i>, <i>Carro con buey negro</i> y <i>Vaca acostada</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las montañas, la vida en el pueblo y diferencias del pueblo con la ciudad (<i>La noche estrellada</i> y <i>El sembrador</i>).</li> <li>- Partes de una casa, mobiliario de las habitaciones y su funcionalidad (<i>El dormitorio en Arlés</i>).</li> <li>- La muerte y los peligros del tabaco (<i>Calavera fumando</i>).</li> <li>- Trabajo en el campo, el trigo y su proceso de transformación en alimentos (<i>El sembrador</i> y <i>Los comedores de patatas</i>).</li> <li>- Los alimentos (<i>Melocotonero en flor</i>, <i>Almendro en flor</i> y <i>Niño con naranja</i>).</li> <li>- Relaciones de parentesco (<i>La familia Roulin</i>).</li> <li>- Edificios de la ciudad y su funcionalidad (<i>El ayuntamiento de Auvers</i>, <i>El café de noche</i> y <i>El restaurante Rispal en Asnières</i>).</li> <li>- Las profesiones (<i>El doctor Paul Gachet</i>, <i>El jardinero</i> y <i>El pastor con un rebaño de ovejas</i>).</li> </ul>		

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en la enunciación de los contenidos, la mayoría se pueden trabajar a partir de cualquier cuadro de Van Gogh. Sin embargo, algunos de ellos, especialmente de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, parten de un cuadro concreto que permite el trabajo contextualizado. En esos casos, dicho cuento aparece entre paréntesis junto al contenido.

Los contenidos se pueden trabajar de diversas maneras, que variarán dependiendo de la metodología usada normalmente por el docente, pero especialmente de la edad de los alumnos. En Educación Infantil y los primeros cursos de Educación Primaria, podemos plantear actividades más dinámicas, prácticas y orales, mientras que a partir de tercero o cuarto de la Educación Primaria se puede optar por actividades con un nivel mayor de teoría, más profundización y detalles en los contenidos y una mayor posibilidad de opciones a través de las TIC.

La finalidad del proyecto variará también en función de las preferencias del docente y de la edad del alumnado, pudiendo ir desde la interpretación de una obra teatral basada en la vida de Van Gogh o en una de las películas que lo llevan como protagonista, hasta la creación e interpretación de una canción basándonos en las obras de Van Gogh o lo que nos inspiran, pasando por la elaboración de imitaciones de sus cuadros o collage con los mismos. Todos los productos finales serán mostrados a los familiares y amigos en una exposición. Además, se mandarán dichos productos a la página web de la consejería de Educación de la comunidad autónoma concreta y a la Van Gogh Art Gallery de Madrid.

## Conclusiones

Los resultados de la investigación arrojan un panorama muy positivo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje obtenido mediante la utilización del proyecto elaborado. El planteamiento globalizado del proyecto da significatividad y contextualización al aprendizaje de los contenidos de las diferentes áreas, lo cual resultará en un aprendizaje a más largo plazo.

Son diversas las conclusiones que podemos sacar de la puesta en práctica del proyecto. Así, por un lado, podemos concluir que los contenidos referentes a la vida y obra de Van Gogh son aprendidos por los alumnos más fácil y rápidamente gracias a la conexión interdisciplinar y la inmersión en el mundo del pintor. Por otra parte, se puede concluir que la ubicación de Van Gogh como eje transversal que permite el trabajo de los diferentes contenidos del currículo de las diversas asignaturas o áreas es la clave para lograr un aprendizaje globalizador tanto de dichos contenidos como de aquellos directa o indirectamente vinculados con el pintor.

La presente investigación nos muestra, al mismo tiempo, como la elección de un pintor clásico, que algunos pueden considerar demasiado antiguo o poco interesante, resulta ser óptima, ya que diversos aspectos del pintor, como la pérdida de un oído o su relación con su familia, especialmente con su hermano, logran llamar la atención de los alumnos más quizá que otros pintores o artistas contemporáneos, lo que les lleva a realizar aprendizajes significativos y contextualizados.

## Referencias

- Aguirre, Y. (2017). Aprendizaje cooperativo y trabajo por proyectos. En J. C. Iglesias, L. F. González y J. Fernández (Eds.), *Aprendizaje cooperativo: teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum* (pp. 309-320). España: Pirámide.
- Álvarez, V., Herrejón, V. C., Morelos, M., Rubio, M. T. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5), 1-13. DOI: 10.35362/rie5251775.
- Botella, A. M., Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, 41(163), 127-141.
- Corral, M. I., Miralles, P., Ferrándiz, C. (2014). Inteligencias múltiples con Van Gogh a través de Wix. En P. Miralles, M. B. Alfageme y R. A. Rodríguez (Eds.), *Investigación e innovación en Educación Infantil* (pp. 75-82). Murcia, España: Editum. Decroly, O., Boon, G. (1965). *Iniciación General al Método Decroly* (8ª. edición). Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Gallego, J. L., Fernández, E. (2003). La globalización en la enseñanza. En J. L. Gallego y E. Fernández (Coords.), *Enciclopedia de educación infantil* (pp. 841-860).
- Garagarza, A., Alonso, I., Aguirregoitia, M. (2020). El auge del movimiento de educación alternativa. Antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro. *Boletín Redipe*, 9(1), 40-54.

- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible: Introducción a las pedagogías alternativas*. Valencia, España: Litera.
- Heras, M., Mosquera, I., Katharina, A. (2018). El trabajo por proyectos en el panorama pedagógico actual. En E. López, D. Cobos, A. H. Martín, L. Molina y A. Jaén (Eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 490-503). Barcelona, España: Octaedro.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Education Process. *Teachers College Record*, 19, 319-335.
- López, S. (2010). El arte en las aulas de educación infantil. *Arbela: Hezkuntza aldizkaria*, 43, 16-24.
- Monreal, V. (2014). *Van Gogh: los sentimientos de un gran artista*. España: San Fernando de Henares.
- Quinto, M. (2019). Van Gogh según Schnabel. *El Ciervo: revista mensual de pensamiento y cultura*, 774, 39.
- Torrego, L., Martínez, S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 1-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.2.323181>
- Triana, P. (2012). Los centros de interés en la pedagogía por proyectos. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), 310.

## **Propuesta didáctica para el estudio del sentido de lugar y el paisaje sonoro. La región del lago de Pátzcuaro, México a finales del siglo XIX y principios del XX**

**David Garrido Rojas, Pedro Sergio Urquijo Torres**

*Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental, Universidad Nacional Autónoma de México, México*

---

### Resumen

La presente investigación aporta a la enseñanza geográfica en dos sentidos. El primero, identificar las distintas formas en que el paisaje sonoro contribuye al desarrollo del sentido de lugar desde una perspectiva histórica. El área de trabajo es la región del Lago de Pátzcuaro, Michoacán, México a finales del siglo XIX y principios del XX. A partir de revisiones hemerográficas y bibliográficas (específicamente crónicas de viaje), se identificaron menciones a una amplia variedad de sonidos, mismos que, en algunos casos, fueron asociados a sentimientos de nostalgia o placer desde la percepción del escucha. Así, se concluye que estos sonidos sí contribuyeron con ideas que nutrieron el sentido de lugar hacia el área. Por otro lado, este trabajo propone la manera en que este conocimiento puede aportar en la didáctica de conceptos como paisaje, lugar y sentido de lugar en la educación de la geografía en su enfoque cultural.

*Palabras clave:* geografía cultural, lugar, ambiente rivereño, periódicos locales, crónicas de viaje.

### **Didactic proposal for the study of the sense of place and the soundscape. The Lake Pátzcuaro region in the late 19th and early 20th centuries**

#### Abstract

This paper reflects on how soundscape research can contribute to the teaching of cultural geography concepts. The first part of this paper examines the role of the soundscape in the development of the sense of place from a historical perspective. We particularly examine the case of the Lake Pátzcuaro region in the late 19th and early 20th century. Using newspaper and bibliographic sources, we identify references to sounds that sometimes were associated with nostalgia and pleasure contributing to people's sense of place. The second part of this papers explores how this knowledge can be used to teach key concepts of cultural geography, such as landscape, place, and sense of place, representing a contribution to the teaching of geography.

*Keywords:* cultural geography, place, riparian environment, local diaries, travel chronicles.

---

## Introducción

Desde la geografía se ha desarrollado una perspectiva experiencial que analiza los fenómenos y procesos espaciales, la cual promueve que el énfasis de algunos estudios vaya más allá de lo que percibimos a través de la vista. En esta tarea han tenido un papel importante los estudios de paisaje, que desde un enfoque culturalista, permiten entender el espacio de manera integrada, siendo producto de la interacción de los elementos biofísicos y socioculturales sobre una fracción de espacio, y además permite entender las formas en que las sociedades viven, representan, simbolizan y se apropian de ese espacio (Urquijo y Boni, 2020). Por otro lado, ha sido fundamental el estudio del lugar, mismo que es entendido como una porción o elemento del espacio geográfico que en base al tipo de experiencia que tengamos de él —directa o indirecta— concentra elementos significativos para la vida de individuos o grupos sociales.

Una estrategia para abordar los vínculos significativos hacia un lugar, es a través de lo que se conoce como sentido de lugar. Este puede definirse como la capacidad innata de todo individuo para generar ideas hacia una porción de espacio o elemento de éste, a través de las cuales puede definir los rasgos característicos de un lugar, así como las diferencias entre ellos. Al considerarse una capacidad es susceptible de desarrollarse a través de la experiencia.

La perspectiva experiencial ha permitido que fenómenos sonoros formen parte de trabajos realizados desde de la geografía. En este sentido, consideramos que el término paisaje sonoro es pertinente para enfatizar la experiencia sensorial y vivencial a través de la percepción del sonido. A rasgos generales, éste se refiere a “la percepción, experiencia y/o entendimiento de un ambiente acústico por una persona o un grupo de personas en un contexto determinado” (ISO, 2014).

Vinculando lo anterior con el ámbito educativo, en la enseñanza de la geografía, particularmente de su enfoque cultural, se han integrado temas que se ligan a la perspectiva experiencial. Entre ellos, la vida cotidiana y el papel que juegan estímulos no visuales y expresiones culturales —específicamente la música— en la generación de ideas sobre las características geográficas de un área (Shobe y Banis, 2010).

Considerando lo anterior, nos planteamos responder, qué papel ha jugado históricamente el paisaje sonoro de un área específica en la conformación de su sentido de lugar, y con base a ello, cómo podría trasladarse dicha experiencia de investigación al ámbito de la enseñanza de la geografía en su enfoque cultural. Lo anterior resulta pertinente por dos motivos. Por una parte, da la pauta para un acercamiento a la manera en que el paisaje sonoro es representado a través de distintas formas de expresión cultural, estimulando el desarrollo del sentido de lugar de un área específica. Por otro lado, nos permite plantear estrategias sobre la manera en que estos estudios pueden volverse relevantes en la enseñanza de la geografía cultural, como material docente y como estrategia de enseñanza.

La presente investigación se ha desarrollado en la región del Lago de Pátzcuaro, Michoacán, México (Figura 1). Se realizaron revisiones hemerográficas y bibliográficas de textos publicados en el periodo histórico mexicano denominado como el Porfiriato (1876-1911). Este corte temporal se eligió pues en el ocurrió una reestructuración completa del país en la que se volcaron importantes esfuerzos en construir una identidad nacional que integrara el pasado prehispánico al México moderno que el Estado proponía construir, tarea en la cual las bellas artes se usaron como un medio para llegar a dicho fin. La información recopilada corresponde a aquellas menciones a sonidos que forman parte de las descripciones geográficas realizadas para la región, así como aquellas que de manera manifiesta generaron impresiones sobre el entorno una vez ocurrido el sonido en cuestión, aspectos que, en función de las definiciones presentadas previamente, consideramos corresponden a elementos que desarrollan el sentido de lugar.



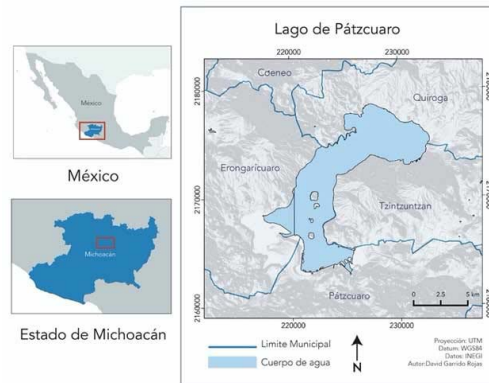


Figura 1. Mapa de ubicación de la región del Lago de Pátzcuaro. Elaboración propia

### El paisaje sonoro de la región del lago de Pátzcuaro a través de la prensa local

Escriba aquí el texto del apartado. Hacia finales del siglo XIX y principios del XX México transitó un periodo conocido como el Porfiriato (1876-1911), denominado de esta manera, pues corresponde al mandato presidencial de Porfirio Díaz (Kuntz y Speckman, 2010). En ese momento, el medio de comunicación por excelencia en México fue la prensa (Del Palacio, 1998). Si bien su distribución real era limitada —según el primer censo de población realizado en el país, en 1895 sólo había un 14% de población alfabeta— y la libertad de prensa tuvo muchos obstáculos —entre las que se cuentan persecuciones y encarcelamiento a periodistas, así como cierre de diarios— los periódicos se convirtieron en una especie de arena pública de la época. Esto propició el surgimiento de periódicos especializados en temáticas religiosas, infantiles, científicas, para el género femenino, así como a la vida cultural y artística (Bazant, 1997).

Es así que, análisis de las publicaciones de ese periodo histórico permiten indagar sobre una amplia variedad de aspectos, incluido el paisaje sonoro. Una revisión a la publicación local titulada “La lira michoacana”, especializada en la difusión de creaciones literarias y poéticas de autores de la entidad, muestra cómo algunos elementos que componen el paisaje sonoro del área de estudio fueron representados en este tipo de textos. Un ejemplo es el poema de la autoría de Agustín Abarca titulado “A Pátzcuaro”. Éste es una excelente descripción paisajista y retoma una serie de sonidos presentes en el sitio. Truenos de tormentas, el sonido del ganado y canto de sus pastores, los tañidos de campanas de los pueblos asentado en el área del lago, el sonido de las embarcaciones que navegan el cuerpo de agua, mismos que compara con un son y notas musicales, son parte de los elementos que en su descripción del paisaje el autor retoma (Fragmentos A, B y C en Figura 2).

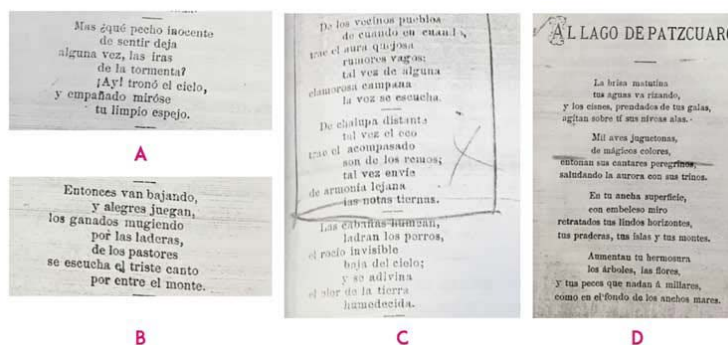


Figura 2. Fragmentos A, B y C: Facsímiles de fragmentos de la publicación del poema “A Pátzcuaro” en el que se hace referencia al sonido de truenos, ganado, canto de pastores, tañido de campanas, lanchas y animales de compañía como perros. Fragmento D: Facsímil de un fragmento de la publicación del poema “Al lago de Pátzcuaro” en el que se hace referencia al sonido de aves. Elaboración propia en base a La Lira Michoacana



Por su parte, el poema titulado “Al Lago de Pátzcuaro” de la autoría de Mariano de Jesús Torres, menciona el canto de las aves que habitan en el lago o se encuentran en ciertas temporadas por sus hábitos migratorios, principalmente por las mañanas, lo cual recalca la importancia de esta sonoridad (Fragmento D en Figura 2).

### **Paisaje sonoro en las crónicas de viaje al lago de Pátzcuaro**

A finales del siglo XIX y principios del XX el crecimiento de la red ferroviaria en México alcanzó regiones como la del Lago de Pátzcuaro. Esto facilitó que especialistas en diversas disciplinas, tanto de las ciencias como de las humanidades, interesados en conocer la región, se aventuraran a realizar recorridos en ella. En algunos casos, las crónicas de estos viajes fueron publicadas, dejando registro de las características geográficas que encontraron.

En el documento titulado “De México a Chicago y Nueva York”, escrito por Adalberto de Cardona (1892) a manera de guía para viajeros, describe las principales rutas de ferrocarril mexicano y las ciudades por las que éstas pasan. Su interés en la región de Pátzcuaro, además de material para su guía, también radicaba en conocer la famosa pintura que muestra el descendimiento de Cristo y atribuida al pintor Tiziano Vecello ubicada en la población de Tzintzuntzan (Martínez-Aguilar, 2017). De acuerdo a las narraciones del autor, a finales del siglo XIX, una de las formas en que se llegaba de la ciudad de Pátzcuaro —lugar de arribo del ferrocarril— a Tzintzuntzan era embarcando en las canoas que se alquilaban a los pobladores de la rivera del lago. En su descripción del trayecto destaca la manera en que habla de los sonidos que le fue posible apreciar, mencionando que,

Aquí, en derredor nuestro revoloteaban aves acuáticas de bellísimo plumaje, y muy cerca, en los vecinos bosques, millares de pájaros entonaban dulcísimos himnos al Creador, cuyo eco traducían en candenciosos murmullos las aguas del lago que agitaba el viento (Cardona, 1892, p. 348).

Es posible notar que la experiencia de Adalberto de Cardona al escuchar el canto de las aves es una sensación placentera —usa el adjetivo “dulcísimos”—, la cual incluso equipara con cantos eclesiásticos que se replican por todo el cuerpo de agua.

Un segundo texto que vale la pena mencionar es el titulado “A white umbrella in Mexico”, autoría del escritor, pintor e ingeniero Francis Hopkinson Smith (1889). Dicha obra corresponde a las crónicas de su paso por varias entidades del país, entre ellas Michoacán, en donde viaja a Pátzcuaro y la localidad de Tzintzuntzan. Similar al caso anterior tenía un interés particular en apreciar la obra pictórica atribuida a Tiziano Vecello. Es durante su estancia en Tzintzuntzan que pone particular atención al tañido de campanas, las cuales parecen regir el actuar de la población y servidumbre al servicio de los clérigos del convento de San Francisco. Lo anterior queda de manifiesto cuando el autor menciona que escuchó:

Otro toque de campana, y los indios salieron de la iglesia y se dispersaron, algunos se dirigieron al pueblo, otros se detuvieron bajo los troncos de los arboles, mirándonos con curiosidad. (Traducción propia de Smith, 1889, p. 206-207).

### **Sentido de lugar y paisaje sonoro en estrategias didácticas de la enseñanza de la geografía cultural**

Escriba aquí el texto del subapartado. Los estudios del paisaje sonoro con el enfoque planteado pueden contribuir en dos sentidos en el campo de la educación en geografía, particularmente su enfoque cultural. Primeramente, como ejemplos de los aportes que elementos no visuales hacen al entramado espacial de un momento concreto. Como material para docentes, permite transmitir la importancia que

juega la sonoridad del paisaje o lugar al momento de ser caracterizados y estudiados, en tanto es un estímulo relevante para los diversos actores que intervienen en un área. En cuanto al sentido de lugar, muestran que las ideas que lo configuran emanan, además del contexto histórico, político y cultural, de todo aquello que se experimenta en el terreno.

Por otro lado, el estudio de estos temas puede resultar atractivo para los estudiantes al estar relacionados con la vida cotidiana y expresiones de la cultura popular. Por lo tanto, proponer como trabajo escolar el desarrollo de una investigación con una ruta metodológica similar a la aquí propuesta puede resultar en una estrategia didáctica que estimule el acercamiento a archivos documentales, así como a analizar aspectos geográficos desde variadas formas de expresión cultural y artística.

## Conclusiones

Los textos anteriormente presentados nos dan cuenta de que el paisaje sonoro de la región del Lago de Pátzcuaro a finales del siglo XIX y principios del XX aportó elementos para el desarrollo de lo que entendemos como sentido de lugar. Es posible apreciar que en las descripciones encontradas se suelen presentar variadas referencias a sonidos, lo cual indica que éstos son elementos destacados de la experiencia que tuvieron los autores en el lugar, mismas que al ser plasmadas en poemas o crónicas de viaje, transmiten ideas particulares sobre cómo es la región.

En cuanto a la utilidad didáctica de esta información, aporta materiales que pueden facilitar la labor del docente de geografía cultural para la enseñanza de temas como paisaje, lugar y sentido de lugar. El incluir ejemplos concretos del aporte de los sonidos a la configuración espacial puede resultar atractivo para los estudiantes al ser un aspecto que suele abordarse marginalmente y a nivel teórico, y además, dar la pauta para integrar más elementos sensoriales como temas de interés dentro de los estudios geográficos.

## Referencias

- Bazant, M. (1997). Lecturas del porfiriato. En Seminario de Historia de la Educación en México (Ed.), *Historia de la lectura en México* (pp. 205-242). Ciudad de México, México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Cárdenas-Ayala, E. (2015). El Porfiriato: Una etiqueta historiográfica. *Historia Mexicana*, 65(3), 1405-1433.
- Cardona, A. (1892). *De México a Chicago y Nueva York*. Nueva York, Estados Unidos: Imprenta de Moss Engraving Co.
- Del Palacio, C. (1998). Historiografía de la Prensa Regional en México. *Comunicación y Sociedad*, 33, 9-46.
- ISO. (2014). 43/SC 1/WG 54, 12913-1 acoustics-soundscape-part 1: Definition and conceptual framework.
- Kuntz, S., Speckman, E. (2010). El Porfiriato. En Velasquez-García, E. (Coord.), *Nueva historia general de México* (pp. 487-536). Ciudad de México, México: El Colegio de México.
- Martínez-Aguilar, J.M. (2017). Una mirada al surgimiento del turismo en Pátzcuaro. *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 15(2), 409-418.
- Shobe, H., Banis, D. (2010). Music regions and mental maps: Teaching cultural geography. *Journal of Geography*, 109(2), 87-96.
- Smith, F.H. (1889). *A white umbrella in Mexico*. Boston, Estados Unidos: The University Press Cambridge.
- Urquijo, P.S., Boni, A.F. (2020). Las dualidades en el paisaje. En P.S. Urquijo y A.F. Boni (Coords.), *Huellas en el paisaje, Geografía, historia y ambiente en las Américas* (pp. 9-16). Morelia, México: UNAM, Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental.

## Enseñanza de instrumentos de viento metal en Latinoamérica

**Rômulo Ferreira Dias**

*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

---

### Resumen

Esta investigación fue hecha en el año 2019, y se refiere a mi trabajo de fin de carrera de grado, cuyo tema fue la enseñanza de instrumentos musicales de vientos de metales para niños. El principal objetivo fue investigar las elecciones pedagógicas musicales del profesor. Con el fin de desarrollar la investigación se utilizó la metodología investigación-acción, según Thiollent (2011). Con respecto a la recolección de datos se empleó la observación participante (Teixeira, 2015), grabación de audio (Bortoni-Ricardo, 2008) y diario de campo (Zaccarelli & Godoy, 2010). Participaron de esta investigación cinco alumnas de 8 a 11 años de edad. La investigación se desarrolló en una Organización No Gubernamental (ONG) llamada “Nave Sal da Terra” (Nave Sal de la Tierra), ubicada en un barrio popular y periférico de la ciudad de São Carlos – São Paulo, Brasil. En este trabajo presentaré los principales resultados del análisis de un periodo de cuatro clases.

*Palabras clave:* enseñanza de instrumentos de vientos, investigación acción, procesos de aprendizaje en la enseñanza de metal, pedagógico musical.

### Brass Instrument Teaching in Latin America

#### Abstract

This research was done in 2019, and refers to my final degree project, whose theme was the teaching of brass musical instruments for children. The main objective was to investigate the teacher’s musical pedagogical choices. In order to develop the research, the action-research methodology was used according to Thiollent (2011). Regarding data collection, participant observation (Teixeira, 2015), audio recording (Bortoni-Ricardo, 2008) and field diary (Zaccarelli & Godoy, 2010) were used. Five female students from 8 to 11 years old participated in this research. The research was developed in a Non-Governmental Organization (NGO) called “Nave Sal da Terra”, located in a popular and peripheral neighborhood of the city of São Carlos - São Paulo, Brazil. In this paper I will present the main results of the analysis of a period of four classes.

*Keywords:* teaching of wind instruments, action research, learning processes in teaching metal, musical pedagogical.

---

## Introducción

En 2019 coordiné y desarrollé una práctica de enseñanza de instrumentos musicales de vientos de la categoría de los metales en una Organización No Gubernamental (ONG) en la ciudad de São Carlos – São Paulo, Brasil. Atendí niños de 8 a 11 años de edad que no tuvieron acceso a enseñanza de música formal y sistematizada. La ONG está ubicada en un barrio periférico y popular de esta ciudad. En ese entonces, fueron enseñados contenido, ejercicios y repertorio musical que forman parte de su contexto sociocultural. En cuanto a las actividades realizadas en clases, había una preocupación para que la metodología de enseñanza utilizada generase resultados técnicos mínimos, como: sostener adecuadamente los instrumentos musicales, lograr emitir un sonido del instrumento y tocar las músicas propuestas para la práctica en conjunto de esta institución. Este trabajo resultó en una investigación sobre la enseñanza de instrumentos de metales, y en este artículo, presentaré los resultados obtenidos.

Fue realizado un levantamiento de estudios del campo de la educación musical en Brasil, tanto en repositorios académicos, como en revista y eventos académicos, con el objetivo de seleccionar trabajos que presentasen discusiones sobre las cuestiones metodológicas relacionadas con la enseñanza de instrumentos musicales de metales. Entre los trabajos encontrados, destaco a Lima (2014) que presenta una reflexión sobre la importancia de establecer un diálogo entre los alumnos y el material didáctico. Sobre esta cuestión, también Nascimento (2010) presenta observaciones de los resultados a través del uso del material didáctico Da Capo, describiendo progreso en la aproximación de los alumnos con el material didáctico.

En cuanto a las dimensiones físicas de los instrumentos, Serafim (2016) describe la iniciación musical en ellos valorándolas, aunque no exige en demasía al alumno iniciante. También, Aguilar (2014) trata las cuestiones metodológicas de la enseñanza de metales con el objetivo principal de trabajar las cuestiones físicas del cuerpo de los alumnos, como la respiración, ejercicios de relajamiento muscular, así como también explica la necesidad de construir estrategias de enseñanza pensando en las características de los alumnos.

Con respecto al carácter técnico de los instrumentos de metales, Silva & Ronqui (2015) presentan la utilidad de la técnica *Buzzing*, la cual se apoya en los siguientes factores: el primero, la postura del alumno, proponiendo una posición erecta del cuerpo; el segundo, la respiración que valora la columna de aire, la cual trabaja en conjunto con el diafragma, con la caja torácica, con los pulmones y con la expansión de las costillas; y por último, los estiramientos musculares para tocar el instrumento. Este estudio realizado juntamente con mi práctica, demostró que en la enseñanza de instrumentos no se debe considerar apenas las características físicas del instrumento musical y los materiales didácticos, sino que también se deben priorizar las características físicas, culturales, psicológicas, cognitivas de los alumnos, así como otros factores existentes en los contextos sociales, en los cuales esos alumnos están inseridos.

### *Objetivo de la investigación*

El objetivo del estudio fue investigar elecciones pedagógicas musicales del profesor, antes y durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de instrumentos de vientos de la categoría de los metales con niñas de una ONG. Para tal fin fueron analizadas las respuestas musicales de las alumnas, considerando las estrategias metodológicas realizadas por el profesor; caracterizadas las facilidades y dificultades de las alumnas; y evaluado el impacto de la elección del repertorio en el desarrollo y aprendizaje de las mismas.

## Metodología de investigación

El método de investigación utilizado fue la investigación acción. Thiollent (2011) define investigación acción de la siguiente forma:

O método de pesquisa-ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que encontram-se reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas. (p. 7)

La elección de este método de investigación está relacionada con las características de mi acción en el ambiente de enseñanza de instrumentos de vientos de metales, en el cual actué también como profesor de música. El uso de esta metodología favoreció el desarrollo de una percepción más cuidadosa para la enseñanza de música en este contexto. La investigación acción valora los pequeños acontecimientos y no solamente los macro acontecimientos. Este método posibilitó la enseñanza de música, debido a que este investigador buscó decisiones más conscientes y con más criticidad. De esta forma hubo clases mejor planeadas con mayor cuidado metodológico, contribuyendo para el aprendizaje de las alumnas.

Los planes de clases no fueron hechos todos en un único momento. Al paso que una clase era concluida, se empezaba un nuevo plan, considerando las vivencias ocurridas, los resultados alcanzados y las dificultades encontradas. Las clases eran divididas en tres partes: La primera, la llamo de introducción, en la cual planeé actividades para adaptar las alumnas al ambiente de la clase de música, con ejercicios de estiramiento para el cuerpo y calentamiento con los instrumentos. La segunda, denominada desarrollo, en la que trabajé el tema principal de la clase, los contenidos que irían a ser enseñados. La última, entendida como conclusión, destinada al cierre de la clase, donde realicé ruedas de conversaciones con las alumnas.

### *Participantes de la investigación*

Participaron de esta investigación cinco alumnas de un grupo de instrumentos de metales del periodo de la tarde. Sus nombres fueron ocultados para preservar el anonimato. La investigación se desarrolló durante cuatro clases con duración de una hora y quince minutos cada una.

### *Recolección de datos*

Realicé la recolección de datos con tres herramientas. La primera fue la observación participante, según Teixeira (2015) la observación participante es una observación científica, la cual necesita de cuidado en esta práctica, por ejemplo, efectuar una permanencia prolongada por parte del investigador en el ambiente investigado, recolección de datos válidos y confiables, planear y tener apoyo teórico fundamentado. La segunda fue el diario de campo, el cual es un método de documentación de actividades, interacciones sociales y narrativas. Zaccarelli & Godoy (2010) habla sobre algunas ventajas en utilizar el diario de campo “um dos pontos principais constitui-se no fato de que eles permitem a investigação de processos mentais em detalhe, à medida que se desenvolvem. [...] Os diários servem, ainda, para incrementar a reflexão propriamente dita” (p. 554). Por último, utilicé la grabación de audio que contribuyó para la composición del diario de campo, apoyando las narrativas y reforzando las interpretaciones del ambiente investigado. Bortoni-Ricardo (2008) explica la importancia de la grabación de audio: “a gravação eletrônica em vídeo ou áudio tem uma grande vantagem na coleta de dados

porque permite al observador “revisitar” los datos muchas veces para tirar dudas e refinar la teoría que está construyendo” (p.62).

## Resultados

Utilicé cuatro criterios evaluativos: el primero, desempeño en la emisión y proyección del sonido con el instrumento; el segundo, frecuencia de linealidad en la pulsación de la unidad de tiempo; el tercero, postura con el instrumento; el último, entendimiento de forma musical.

Las alumnas lograron emitir y proyectar el sonido de acuerdo con las expectativas mínimas, sin embargo, ellas no tuvieron un gran desempeño. Hay que considerar que las alumnas tuvieron poco tiempo de práctica con los instrumentos y que nunca habían tenido una enseñanza formal y sistematizada de música, en consecuencia, el desarrollo en estos elementos fue pequeño. Para obtener grandes resultados, se necesita de práctica en larga escala con continuidad y frecuencia. Lo más importante, las alumnas no poseían los instrumentos en sus casas, luego el desarrollo de la técnica tuvo poco progreso.

La frecuencia de linealidad en la pulsación de la unidad de tiempo no tuvo un buen resultado. Para trabajar este contenido, creé un juego. En este juego las alumnas tendrían que hacer un trayecto dentro de un campo lleno de hula-hulas, saltando de uno a otro. El objetivo fue hacer que ellas saltasen de acuerdo con la pulsación. Sin embargo, este tema no se agota en apenas una clase.

La postura con el instrumento fue el contenido que más se desarrolló, gracias a un juego llamado Baile de las sillas. En esa clase, las alumnas practicaron la postura con músicas de sus repertorios y de sus contextos sociales. En algunos momentos de la práctica en conjunto, las alumnas se olvidaban de la postura y para ajustarlas yo hacía acordarse de cómo era la postura ideal, en consecuencia, ellas las asociaban al juego y autoajustaban el cuerpo y el instrumento.

Para la forma musical, utilicé la música A Barata del grupo Só Pra Contrariar, una música que es popular y conocida por ellas. Esta música tiene una característica semejante al Rondó, y facilitó la comprensión de lo que sería forma musical y lo que sería el Rondó. Lima (2014) habla sobre cómo la elección del repertorio musical influye en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, las alumnas apenas tuvieron éxito con las músicas que ellas conocían, por consiguiente, para que otras músicas fuesen interiorizadas, tuvimos que repetir muchas veces la práctica.

## Conclusiones

Mi propuesta fue introducir actividades con un abordaje alternativo al que normalmente se usa en la enseñanza de estos instrumentos musicales. La propuesta fue insertar juegos con el objetivo de favorecer el aprendizaje. Estas actividades fueron ofrecidas para que las alumnas mantuvieran el interés en las clases, estimulando el deseo en el aprendizaje de estos instrumentos. Alves & Sommerhalder (2012) discuten sobre la importancia del juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mencionando que el jugar es una producción cultural que representa valores, signos, comportamientos, hábitos y costumbres. De acuerdo con estos autores, el juego contempla nuestra identidad personal y colectiva, en consecuencia, maximiza la construcción del conocimiento.

Por no haber encontrado materiales didácticos específicos que contengan juego en la enseñanza de instrumentos de metales, seleccioné algunos materiales didácticos que componen ejercicios técnicos de evolución gradual. Hice adaptaciones para atender las necesidades de este grupo y añadí elementos lúdicos. Las adaptaciones de los ejercicios consideraron los límites y las posibilidades de las alumnas, así como también valorizaron sus facilidades. En ese sentido, Fonterrada (2008) discute

sobre la importancia de medios alternativos de enseñanza musical, frente a una educación de carácter secuencial y linear: “As circunstâncias do mundo atual apontam para a necessidade de se buscarmos alternativas aos padrões tradicionalmente empregados nos sistemas educacionais, que não mais respondem às necessidades atuais” (p. 282).

La elección de los materiales didácticos contempló las necesidades de un primer paso para ejecutar los instrumentos de metales. Luego, les impartí el control de la respiración y del aire, la embocadura y notas largas como prioridad para los aprendizajes iniciales de las alumnas. Añadí juegos, los cuales fueron una prioridad juntamente con las adaptaciones de los ejercicios. Tras los ejercicios de los contenidos citados, fue trabajado el repertorio de la práctica en conjunto.

Hay que destacar que, en la tercera parte de la clase, la conclusión, donde se realizaban las ruedas de conversación, las alumnas solicitaban que hubiese actividades “más divertidas” (término utilizado por ellas). Esto determinó mis elecciones didácticas de añadir juegos para la enseñanza de técnicas, visto que también posibilitó una aproximación entre profesor/alumna y proporcionó un espacio dialéctico.

En paralelo con la inserción de juegos, yo introduje en una clase el uso de equipos tecnológicos para que las alumnas internalizasen los nombres técnicos del universo de los instrumentos de metales. Realizamos un cortometraje que sirvió de video clase para las otras oportunidades. En esta clase, las alumnas memorizaron un *Script* y manejaron los equipos electrónicos. En la conclusión, durante la rueda de conversación, las alumnas me dijeron que esta clase había sido la mejor que tuvieron dentro de la institución.

El ciclo de la investigación acción fue extremadamente importante para los planeamientos de las actividades desarrolladas, considerando el alcance de las metas de enseñanza. El ciclo ofrece espacio y tiempo para que el profesor pueda planear las clases, crear y adaptar materiales didácticos de acuerdo con las necesidades de los alumnos. En este sentido, esta metodología de investigación proporcionó un encuentro de los objetivos de enseñanza con la realidad educacional de este ambiente educativo.

## Referencias

- Aguilar, M. N. (2014). Iniciação aos instrumentos da família dos metais: uma boa respiração e seu controle é início para solução de todos os problemas. *VI Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical* (pp. 437-445). Recuperado de: [https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais\\_do\\_VI\\_ENECIM.pdf](https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_do_VI_ENECIM.pdf)
- Alves, F. D., Sommerhalder, A. (2012). Jogaprend: reflexões sobre a formação lúdica do professor. *XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* (pp. 2-23). Recuperado de: <https://docplayer.com.br/12786890-Jogaprend-reflexoes-sobre-a-formacaoludica-do-professor.html>
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Fonterrada, M. T. (2008). *De tramas e fios: um ensaio sobre a música* (2 ed.). São Paulo: Editora UNESP.
- Lima, P. A. (2014). A semiótica no ensino coletivo: uma construção de repertório contextualizada. *IV Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical* (p.154163). Recuperado de: [https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais\\_do\\_VI\\_ENECIM.pdf](https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_do_VI_ENECIM.pdf)
- Nascimento, M. A. (2010). Contribuição da iniciação musical por meio do ensino coletivo de instrumentos musicais no desenvolvimento profissional do músico: o caso dos egressos da banda 24 de setembro. *XIX Congresso Nacional da ABEM*.
- Serafim, L. L. (2016). *Ensino-aprendizagem de instrumentos de sopro/metais em contexto coletivos: abordagens metodológicas e materiais didáticos para formação de licenciados em mpusica*. Fortaleza, Brasil: Universidade Federal do Ceará.
- Silva, R. R., Ronqui, P. A. (2015). A prática do buzzing no ensino e aprendizado dos instrumentos de metal. *OPUS*, 12(1), 69-88.
- Teixeira, N. F. (2015). Metodologia de pesquisa em educação: possibilidades e adequações. *Caderno pedagógico*, 12, 7-17.
- Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação* (18 ed.). São Paulo: Cortez.
- Zaccarelli, L. M., Godoy, A. S. (2010). Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. *Cadernos EBAPE.BR*, 8, 550-563.



## Between sacred and profane

**Irene Ballesteros Alcáin**

*University Complutense of Madrid, Spain*

---

### Abstract

This paper analyses how rituals and symbols have been used as an element in the performatic creation. Nowadays, old rituals have evolved, moving on from the sacred to the profane, and losing large part of their ancestral meaning. Globalisation and mass media have played an important role in this process, modifying the situation of the people who participates in the rites and depriving them from their old meaning to transform them in a mere spectacle. We propose two examples: Antonin Artaud's "Theatre of Cruelty" and Viennese Actionism, which takes elements from the latter. Alongside them we make a reference to other performatic manifestations that likewise make use of rituals and symbols to create a new and groundbreaking manifestation.

*Keywords:* Symbols, ritual, theatre, Artaud, Nitsch.

### Entre lo sagrado y lo profano

#### Resumen

Este artículo analiza cómo los rituales y símbolos se han utilizado como elemento en la creación performática. Hoy en día, los antiguos rituales han evolucionado, pasando de lo sagrado a lo profano, perdiendo gran parte de su significado ancestral. La globalización y los medios de comunicación han jugado un papel importante en este proceso, modificando la situación de las personas que participan en los ritos y privándolas de su antiguo significado para transformarlas en un mero espectáculo. Proponemos dos ejemplos: el "Teatro de la crueldad" de Antonin Artaud y el accionismo vienes, que toma elementos de este último. Junto a ellos hacemos referencia a otras manifestaciones performáticas que igualmente hacen uso de rituales y símbolos para crear una manifestación nueva y rompedora.

*Palabras clave:* Símbolos, ritual, teatro, Artaud, Nitsch.

---

### Introduction

Ritual and symbols have, traditionally, taken an important part in society. They have also been really significant for art in all its fields. Rituals are an exhibition of faith, taking place in a particular space and with a particular time, order, sounds, and gestures. In rituals, the world stops during the time they take. They are used for the atonement of sins, but also as a way of transition of the individual through the different stages of life. Symbols are objects that contain a sacred and powerful meaning for the faithful. Through this paper, I will try to see how to use rituals and symbols in a performative environment in the context of a secularised and globalised society. With this objective in mind, I will present significant examples starting from Antonin Artaud's Theatre of Cruelty, and following with Viennese Actionism and other manifestation of ritual in the performatic arts.

### **Rituals and secularisation: Artaud and the Viennese Actionism**

The reasons why I started to investigate this topic are various. But, probably, the most important one is how the secularisation that has happened during the last decades, joined to globalisation, have transformed rituals and symbols in another form of product of consume. I, who come from a religious country and from a city in which religion and tradition are relevant, have noticed these effects in almost every field. From tourists who attend to those religious events as an exotic experience far away from any spiritual activity, to reality TV shows which transform into a contest the training to become a nun, we are living a moment in which there is a trivialization of the religious components, such as rituals and symbols, and transforming them in a product of consume used as a lure to attract the seeking of experience.

I started to realise the similarities between rituals and theatre, (and performatic arts in general), from the facts that the latter takes place in a particular space, and that the spectators are participating in an act that has nothing to do with daily life. Social dramas have a lot to do with rituals, and in particular, with “life-crisis” rituals (Turner, 1982, p. 24). In them there is “a dramatic structure, a plot, frequently involving an act of sacrifice or self-sacrifice, which energizes and gives motional colouring to the interdependent communicative codes which express in manifold way the meaning inherent in the dramatic leitmotiv” (Turner, 1982, p. 81). Also, there is the idea of using the light, the movement, and most importantly, the sound, as a way of disturbing and creating adizziness in the spectator, as a way of shocking him.

The main conceptual body is ritual and symbols: not by themselves, but how we perceive them in our society. We live in a secular world. In our nowadays cultures, religion has been put to a side in order to embrace a multicultural, globalised, and democratised world. Even though for Western countries the Jewish-Christian ethos was really present in the conformation of the social values, we just see them as a religious leftover (Rodríguez Fouz, 2012). Furthermore, we see them as a universal way of understanding the world. In this secular society, the non-religious rituals impose themselves to the religious ones, so the conventions and the earthly culture become the rituals in around which the society behaves.

The way to secularisation was not continuous, and moved forward and backwards until it was settled. Hans Joas establishes three different waves of secularisation, being the last one between 1969 and 1973 (Joas, 2012, p. 192). Economic, social, and political changes made this secularisation almost unstoppable in Western countries. With this, the importance of symbols and rituals will rest on personal beliefs. Different religious rituals and symbols will start to coexist. The aim of secularisation from the State makes these symbols to remain as a memorial of past against present (Joas, 2012, p. 188). Religious festivals start to be kept as a fiesta, but the religious content moves backwards and is regarded as a tradition, both for the will of the people who still believes in these rituals, and for the sake of tourism. The phenomenon of globalisation is really important. From it, I will explain two factors that I consider the most determining: mass media and tourism.

Mass media have not only changed our vision of the world, but also how we face it. Television and internet have transformed the things we see and how we see them. We can have access to different cultural manifestations, and, in so many cases, we cohabit different socio-cultural places (Beck, 1998). The popularisation of media recorders like video cameras and smartphones has made it easier the disclosure of different cultural manifestations. Documentaries started this tendency that maybe now has reached its highest exponent, as anyone anywhere can share a video of a ritual, or a photo of a symbol may be spread with quite a superficial explanation. Catherine Bell stated that television flattened the dimension of the ritual, transforming it into a “mere spectacle” (1997, p. 243). This happens not only because the ritual “can be repeated endlessly or the participant multiplied without limit” (Bell, 1997, p.

243), but also because it takes away part of the scent, part of the soul of it. Situation in rituals is very important, you have to live it. The simulacra which the mass media produce reduce the ritual to something exotic, - even to the level of a film -, for you to consume and experiment. It can even be trivialised the ritual of the sacred. From the post-production work, to the programmes in which they transform into a reality show the path of becoming a nun, little by little the mass media rip away the sacred feeling to focus in the spectacle.

Tourism is other important factor. Modern tourism is massive, ordered, and focused in some aspects. The tourism industry tries to sell you authenticity, new experiences. In some countries, rituals and other sacred festivities are a reclaim for tourists. In these cases, it is shown one of the biggest paradoxes: the non-believers get mixed up with the believers. The packaging of sacred symbols and activities as attractions is just a reflection of the trying of some countries of "redefining their cultural heritage in ways that attempt to meet external demands" (Bell, 1997, p. 249). These sacred places, rituals, and symbols, are more or less known by the tourists. They just attend them to see the spectacle, but not moved by a religious feeling. This phenomenon, coming from a more globalised culture each decade and helped by mass media, make that little by little the religious feeling of the ritual disappear in favour of a secularised festival in which the sacred symbols just become a reminiscence of past times. As Bauman stated the "traditional metaphors have lost, (or are rapidly losing), a good part of its original cognitive capacity; and this is due to the fact that the phenomena they refer to occupy an increasingly reduced and marginal place in the contemporary experience" (2001, p. 159) But this problem is not original from the second half of the 20<sup>th</sup> century. Writers, philosophers and artists have faced this topic since the beginning of modernity. For that reason, we will look back to the period between wars into Antonin Artaud's Theatre of Cruelty.

Theatre of Cruelty was a movement in which the word was less important than the action, the sound, the movement, and the scenographical components. Through it, Artaud tried to make the audience feel the violence and convulsion of the period he lived in. This movement appeared after the First World War, when the horrors of this conflict were still alive and the political and social situation was leading to the Second World War. We have to understand this violence not only as a physical one, but as something that disturbs the mind and the soul. Artaud felt inspired by pagan cultures and Pre-Columbian religions. Artaud, who pointed out towards a civilisation that had lost its roots, opposed to a society based in concepts and not in "the earth". Therefore, he tried to transform himself in sort of a shaman who aimed to heal the society by, instead of treating the wounds, making them more visible. So, we can say that Artaud's work can be considered as a *rite de passage*. The use of decontextualized religious symbols, mostly Christian, in his theatrical and cinematographic work, was not understood during his period, but it acquires a new meaning now as a critique towards a cold and individualised society and a direct, visceral way to highlight the faults in our society.

I explain this because even though some authors have dismissed the (direct or indirect) influence of Artaud's Theatre of Cruelty (Ursprung, 1991) on the Viennese Actionism due to lack of realism "in the sense of actually slaughtering live animals or endangering the health of the participants" (Ursprung, 1991, p. 146), I follow the idea of Gorsen of re-appropriation of the body and the symbol in the Viennese Actionism (as quoted in Ursprung, 1991). For instance, we have to take into account that Artaud did not only focus on theatre play-writing, but also in the new art of cinematography, with a film called *La coquille et le clergyman* ("The Seashell and the Clergyman") (1927). Also, there is something mystic about not seeing the action while it takes place: as we all know, part of the religious ritual is its obscure, mystic proceedings, which put a dense veil between the faithful and the religious leader. Anyway, the collective performance *Art and Revolution* in Vienna in 1968 can be seen as "the climax and end-point" (Ursprung, 1991) of this performance group, as after it all of its members followed different paths. Al-

though in this performance there is no use of animals or specific religious symbols, by the usage of excrement, blood, urine and other humane fluids as well as self-mutilation, they violated the “accepted cultural borderlines” (Ursprung, 1991). This action finalised the artists’ efforts of taking authorship and differentiate themselves in the elitist world of art.

As mentioned above, the group of Viennese Actionism parted separated ways after the implications of the *Art and Revolution* performance. Nitsch, even though he did not participate in the cited action, bought the castle in Prinzenhof where he started his six-day *Orgien Mysterien Theater*, which he had planned since the late 1950s. Up to our days, he still is working in its perfection. This annual gathering in his castle summons both followers of the artist and actors who play the different parts in the ritualistic sceneries staged. Nitsch himself does not participate actively, but acts as a shaman who directs all the action and the schedule. During the six days the performance lasts, actors and attendants live in a sort of commune with shared meals and tight timetables. The blood, slaughtered animals and bodies driven towards the physical and mental exhaustion defines the “blood orgy” (Richman, 2008, p. 75), accompanied with deafening music that this event represents. All five senses are stimulated to the point of exhaustion, and the horror of the visceral images neatly staged collide with the *fiesta* environment and fanfare music. Aesthetic is really important in Nitsch work as “aesthetic [...] is a concentration of experience which results in the experience of a total reality, even if, before and after the experience, we exist in and as different fragments of this totality” (Hegyí, 2008, p. 11). There is no word script, for the action, the smell and the well-studied ambient music must prevail over the word.

“The primal scream” (Romberg, 2008, p. 30) which involves Nitsch’s work comes from a culturally and architectonically devastated Europe after the Second World War. The inspiration the Viennese Actionism group took from “ancient mythology, Catholicism, iconoclasm, psychoanalysis, national identity, the trauma of “Austro-fascism” during the Second World War” (Ursprung, 1991, p. 138) has continued in Nitsch’s actions. The social changes which occurred after the war and the political repression in the continent during the first part of the second half of the century is vital to understand this artist’s production. Through the symbol of the crucifixion, the slaughtering of animals and the mimic of the Catholic processions in an undoubtedly sacrilegious way he does not only draw the complexities of modernity, and its need of a connection to the inner core of reality, but also the “ludicrous game between death and life” (Romberg, 2008, p. 31). The *Orgien Mysterien Theater* is, more than an initiation rite (Levy, 2008, p. 3), a *rite de passage*. It transforms all the participants, and gives them a “sort of redemption [...] about our sheer mortality” (Romberg, 2008, p. 31). Modernity involves risk as Beck said (1998) and the uncertainty of the future follows us in all the aspects of our life. This “redemption” through the ritual-like actions and the direct exposure to death allows the participants to make peace with the unsure future in contraposition with the immutability of nature using the Judaeo-Christian tradition in a decontextualised way.

The use of the ritual and the collective has been important in the distinction between the happenings and the performance from the United States and the European actionism. *L’art pour l’art* finds in the Viennese Actionism and Nitsch its antithesis (Ursprung, 1999, p. 145) the rough, raw, cruel festival elevated to the category of art through the epitome of the aesthetical planning. The before mentioned lack of verbal communication enhance the feeling and the sensory stimulus, and, this way, compounds a universal language.

## Conclusion

There are other examples of the use of sacred symbols and rituals in the performing arts. For example, the French artist Orlan and the depiction of herself as a sadomasochist Virgin Mary or nun, or the *Maha-*

*bharata* by Peter Brook which was not exempted of polemic and accusations of cultural appropriation. It is important to point out that this analysis have been made from a contemporary, secular, European point of view. It is difficult to stablish what is polemic or bold and what is outright disrespectful. In my opinion, this distinction should only apply to the individual and not the collective. Either way, the subject of how we perceive the decontextualisation of symbols and rituals is a topic that may be interesting in the longer run, as it opens several debates, both theoretically and in practice, about culture, religion, the objectification of faith, the aesthetical repercussions and how they can be used in the diverse art forms.

## References

- Artaud, A. (1978). *El teatro y su doble*. Barcelona, España: Ed. Edhasa.
- Bauman, Z. (2001). *La modernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Madrid: Ed. Paidós.
- Bell, C. (1997). *Ritual Perspectives and Dimensions*. Oxford: Oxford U.P.
- Bell, C. (1992). *Ritual Theory, Ritual Practice*. Oxford: Oxford U.P.
- Bermel, A. (1997). *Artaud's Theatre of Cruelty*. London-New York: Ed. Bloomsbury.
- Cabañas, K.M. (2012). *Espectros de Artaud*. Madrid: Ed. Museo Nacional de Arte Reina Sofía.
- Cazeneuve, J. (1971). *Sociología del rito*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Dumoulié, C. (1996). *Nietzsche y Artaud. Por una ética de la crueldad*. México, Siglo XXI.
- Fernández Gonzalo, J. (2011). El devenir artaudiano. Lectura de Deleuze sobre Artaud. *A parte rei: revista de Filosofía* 75, 1-15.
- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Ed. Tiempo Contemporáneo.
- González Alcantud, J.A. (1989). *El exotismo en las vanguardias artístico-literarias*. Barcelona: Ed. Anthropos.
- Hughes-Freeland, F., Crain, M.M. (1998). *Recasting Ritual. Performance, Media, Identity*. London-New York: Ed. Routledge.
- Jones, A., Stephenson, A.(eds.)(1999). *Performing the body/Performing the test*. London-New York: Ed. Routledge.
- Juanes, J. (2005). Artaud y el teatro de la crueldad. *Assaig de teatre 48-49*, 189-206.
- Kemper, T.D. (2011). *Status, Power and Ritual Interaction: A Relational Reading of Durkheim, Goffman and Collins*. Burlington Vt.: Ed. Ashgate,
- Leach, E. (1978). *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos*. México-Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Leal Velasco, R. (2012). *Antonin Artaud, demente o visionario en Arte contemporáneo*. Diss. Universidad de Querétaro.
- Levy, A. (ed.). (2008). *Blood orgies. Hermann Nitsch in America*. Philadelphia: University of Pennsylvania
- Mavridis, S. (2011). Roberto Arlt y el teatro de la crueldad: convergencias en la dramaturgia rioplatense. Diss. Universidad de Salamanca.
- Moore, S.F., Myerhoff, B.G. (eds.) (1997). *Secular Ritual*. Ed. Van Gorcum: Assen.
- Nichols, S. (1998). *Jung y el Tarot*. Barcelona: Ed. Kaidós.
- Pavis, P. (ed.)(1996). *The intercultural performance reader*. London-New York: Ed. Routledge.
- Sánchez de la Yncera, I., Rodríguez Fouz, M. (eds.)(2012). *Dialécticas de la Postsecularidad. Pluralismo y corrientes de secularización*. Barcelona: Ed. Anthropos.
- Sennet, R. (2011). *El declive del hombre público*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Solomon, D., Fan, R., Lo, R. (2012). *Ritual and the Moral Life. Reclaiming the Tradition*. Notre Dame, IN: Ed. Springer.
- Turner, V. (1982). *From Ritual to Theatre. The Human Seriousness of Play*. New York:Ed. Performing Arts Journal Publications.
- Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage. Étude systématique des rites*. Paris: Ed. Picard.

## Webseries y docencia online. *Animation Gossip*, una experiencia educativa y divulgadora

María Lorenzo Hernández

Universitat Politècnica de València, España

---

### Resumen

*Animation Gossip* es una webserie integrada por 18 capítulos, de entre 6 y 10 minutos de duración, que versan sobre los principales protagonistas de la historia de la imagen animada. El proyecto, ideado y conducido por la profesora e investigadora María Lorenzo, lleva aplicándose desde el curso 2019-20 como apoyo en la docencia de asignaturas universitarias relacionadas con la Historia, Teoría y Análisis de cine de animación, en la Universitat Politècnica de València, y ha cobrado una relevancia especial en el marco de docencia virtual que ha conllevado la actual crisis sanitaria. En este artículo se detalla el contexto y proceso de producción de estos materiales docentes, que han alcanzado notable repercusión entre los aficionados e investigadores en animación de todo el mundo; también se analizará el uso e impacto en las asignaturas regladas a las que sirve de apoyo, como material de docencia asincrónica.

*Palabras clave:* *Animation Gossip*, animación, universidad, divulgación, docencia online, Historia.

### Webseries and online teaching. *Animation Gossip*, an educational and popularizing experience

#### Abstract

*Animation Gossip* is a web-series composed by 18 chapters between 6 and 10 minutes long, which deal with the main protagonists from History of Animation. The project, devised and led by the professor and researcher María Lorenzo, has been applied since 2019-20 academic year as support in the university teaching of subjects related to the History, Theory and Analysis of animated cinema, at Universitat Politècnica de València, and it has gained relevance in the virtual teaching framework that the current health crisis has led to. This essay explains the context and production process of these teaching materials, which have achieved notable repercussions among animation fans and researchers around the world; the use and impact as asynchronous teaching material will also be analyzed.

*Keywords:* *Animation Gossip*, animation, university, popularization, online teaching, History.

---

### Introducción

*Animation Gossip* es una webserie integrada por 18 capítulos que versan sobre los principales protagonistas de la historia de la imagen animada, abarcando desde los pioneros —Segundo de Chomón, Winsor McCay— hasta los principales estudios y directores de la edad dorada del cartoon —Walt Disney, Warner Studios, Tex Avery— pasando por importantes representantes de la animación artística —Lotte Reiniger, Oskar Fischinger—, y los principales animadores stop-motion —Ladislaw Starewicz, Ray Harryhausen—. La serie está escrita, dirigida, presentada y producida por María Lorenzo, docente de materias relacionadas con la Historia, Teoría y Análisis de cine de animación, en la Universitat Politècnica de València.



La idea de *Animation Gossip* —“cotilleos de animación” — es la de crear interés sobre la Historia de la Animación a través de sus pioneros, utilizando un estilo desenfadado, explicando lo fundamental de sus filmografías y aportaciones, dando explicaciones técnicas cuando es preciso, y sin excluir el detalle biográfico o el aspecto humano interesante, cómico o incluso conmovedor del personaje tratado. Los capítulos de *Animation Gossip* se han empleado principalmente para complementar la docencia de dos asignaturas de la UPV: “Historia de la animación” (Grado en Bellas Artes) y “Teoría y análisis de la animación” (Grado en Diseño y Tecnologías Creativas), además de ser reutilizables como apoyo teórico por todas las asignaturas de tipo práctico en las líneas de Animación de ambas titulaciones. Sin embargo, *Animation Gossip* ha ido más allá del contexto universitario, divulgándose en Vimeo, lo que le ha permitido alcanzar notable repercusión entre los aficionados e investigadores en animación de todo el mundo, como un material de consulta, conocimiento, y también, entretenimiento.

### Justificación

La docencia universitaria requiere una constante revisión y actualización que le permita adaptarse a los requerimientos y capacidades de un alumnado cambiante. Los estudiantes de las últimas promociones universitarias han nacido ya en el albor del siglo XXI y, más aún que su generación precedente, los Millennial, los Centennial o Generación Z están fuertemente familiarizados con hábitos de autoaprendizaje, de forma que es preciso introducir materiales y dinámicas de estudio que vayan más allá de la lección magistral o la práctica de aula. Por esta razón, la UPV fomenta desde hace más de una década el programa Docencia en Red, con cursos para la formación del profesorado e incentivos para la producción de materiales como objetos de aprendizaje (artículos, vídeos, grabaciones screencast), videoapuntes (grabaciones de clase), módulos de aprendizaje, asignaturas Open Course Ware, etc.

*Animation Gossip* es, por tanto, un proyecto ideado dentro del marco de Docencia en Red, en forma de colección de vídeos. Como objetos de aprendizaje, cada capítulo debe cumplir las siguientes condiciones:

- Deben tratar contenidos aprovechables por más de una asignatura vigente en programas educativos de la universidad.
- Deben durar entre 5 y 10 minutos.
- Deben ser autoconclusivos —cada lección debe empezar y terminar en cada vídeo.

Por otro lado, internet ofrece cada vez más materiales de formación que van más allá del blog o la página escrita y, en ocasiones, los vídeos creados por los nuevos protagonistas de internet —los *youtubers*— son capaces de competir en calidad y originalidad con los medios tradicionales de la divulgación científica y del conocimiento, como las monografías o los documentales, al utilizar formatos más breves, una estructura más dinámica y variada, y sobre todo, un lenguaje accesible que apela más a la atención del espectador, mostrándose directamente ante la cámara. Adicionalmente, al financiarse mediante micromecenazgo o autoproducirse, los *youtubers* revelan voces más independientes y críticas con lo establecido.

La Historia de la Animación es un interesante nicho a explorar dentro de las diferentes temáticas que se presentan en internet. Existe la necesidad de que se reconozca la importancia de las aportaciones hechas por los grandes animadores, ya que la Historia del Cine está incompleta sin ellos. Con *Animation Gossip* se pretende apoyar la visibilidad de los principales creadores de la imagen animada, no solo para el ámbito universitario sino para construir cultura general, para lo cual creemos que el formato webserie, susceptible de ser ampliado con más capítulos en el futuro, es un medio idóneo para lograr este doble objetivo.



## Idea y concepto

A diferencia de otros materiales docentes producidos con anterioridad, donde el docente solo aportaba la voz en off sobre una secuencia de imágenes, *Animation Gossip* incorpora la presencia visual del docente como orador que apela al espectador, al igual que en los siguientes referentes que han inspirado su producción, y que han ayudado a darle un tono de webserie:

- *Òpera en texans* (2011-2013): serie de TV3 dirigida y presentada por el divulgador cultural Ramon Gener. Caracterizado por su simpatía y su erudición, Gener es el iniciador de un estilo de comunicación fresco, divertido, transversal, y que se propone hacer accesible e interesante para todo el mundo un género que se suele tildar de elitista: la ópera. *Òpera en texans* es interesante como referente por la estructura de los contenidos, y por no caer en la tentación de ser muy técnicos en las explicaciones.
- *Reviews fuertecitas* (2015-2018): webserie difundida en Youtube, Flooxer y Atresplayer, dirigida y presentada por la carismática guionista y monologuista Isa Calderón. Cada *Review*, de duración entre 3 y 7 minutos generalmente, trata una película diferente, aunando cierto estilo de crítica cinematográfica con un desenfadado tono de monólogo cómico. Cabe sumar la extrema economía de medios con que están realizadas las *Reviews*, si bien siempre compensándolo con la búsqueda de una localización acorde con el tema a tratar.

Teniendo en cuenta estos referentes, dentro de las condiciones marcadas por la producción de materiales para “Docencia en red” (la brevedad, la reutilización, la autoconclusividad), resultaba adecuado incorporar a los capítulos de *Animation Gossip* las siguientes características:

- Un enfoque biográfico, para dar protagonismo a los realizadores, sus aportaciones y sus conflictos, creando interés y mejorando la retentiva de los datos ofrecidos.
- Un lenguaje específico con los conceptos, pero natural y accesible.
- Un tono ameno, con algunos gags que dinamizasen el conjunto.

*Animation Gossip* consta de 18 capítulos que fueron producidos entre mayo y septiembre de 2019. La serie se subdivide en 3 colecciones de 6 vídeos cada una, identificados por diferentes estilos de títulos de crédito (que evocan irónicamente los de alguna serie popular, como *Aquellos maravillosos años*, *Cómo conocí a vuestra madre*, y *The Big Bang Theory*). A continuación se explicará cómo se producen y estructuran cada una de las entregas.

## Producción de los materiales

Para realizar cada vídeo es necesario escribir, en primer lugar, un guion de una extensión aproximada de tres páginas, que esté lo mejor documentado posible, y que al mismo tiempo prevea algunas de las soluciones visuales con las que van a presentarse las principales cuestiones en torno al artista, así como las posibles localizaciones.

Cada capítulo de *Animation Gossip* responde a esta secuencia de contenidos:

- Un gag inicial relacionado de alguna forma con el universo creativo del animador a tratar, para crear interés o intriga.
- Secuencia de créditos de la webserie.
- Una presentación breve del artista a tratar, destacando en pocas palabras su importancia.
- Introducción biográfica que incluye fecha de nacimiento, lugar, orígenes y formación, para dar

paso después a los principales hitos de su carrera.

- Comentarios sobre sus principales producciones, técnicas empleadas, etc.
- Cierre biográfico.
- Conclusión sobre su relevancia en su tiempo y la influencia en nuevos autores o su legado.
- Carátula con información bibliográfica.
- Créditos del vídeo y, a veces, gag final o toma falsa.

Esta estructura se determinó desde el primer capítulo, dedicado a Winsor McCay, que marcó el estilo desenfadado de la serie.

La producción de cada *Gossip* es ágil, muy inmediata, y con frecuencia se graba más de uno en el curso de una misma mañana o tarde. Al estar el propio docente frente a la cámara, suele requerir la ayuda de un fotógrafo para asegurar el encuadre y el enfoque. Los *Animation Gossip* se han grabado con una cámara Canon de fotografía que también permite grabar vídeo y sonido, aunque el sonido se ha grabado generalmente con una grabadora con micrófono remoto, que permite controlar mejor los ruidos de ambiente.

Las localizaciones suelen ser públicas, como parques o calles poco transitadas, evitando grabar a otras personas, y se intenta que haya una relación con el tema tratado. Por ejemplo, para el capítulo sobre los hermanos Fleischer, que, entre otras películas, dirigieron una famosa versión animada de *Los viajes de Gulliver*, el vídeo se grabó en el Parque Gulliver de Valencia. Para hablar de Norman McLaren, quien hizo aparecer numerosas aves de corral en sus películas (*La gallina gris*, *El mirlo*, etc.), la localización fue un parque de Torre Vieja singular por la cantidad de gallos, gallinas y polluelos que por allí corren libres. Así se trata que haya una mayor identificación entre el asunto del vídeo y el entorno visual, facilitando una mejor mnemotécnica para recordar a los autores tratados, sus películas y sus temas.

La edición del vídeo combina las escenas grabadas en localización, y otras partes contempladas en el guion que deben mostrar fotos o fragmentos de películas, comentadas con la voz en off del docente. Al ser una producción sin ánimo de lucro (los vídeos no están monetizados), en principio no se incurre en un uso indebido de materiales con copyright; en cualquier caso, con frecuencia se combinan estas imágenes de archivo con el busto parlante del docente, mediante efectos de Chroma Key, a fin de que la transformación de la imagen no dé lugar a conflicto de intereses.

### **Uso e impacto en la docencia universitaria**

Durante el primer cuatrimestre del curso 2019-20 se aplicó por primera vez en las asignaturas mencionadas, “Historia de la animación” y “Teoría y análisis de la animación”, como un material de refuerzo de lo visto en clase, y sobre todo como un recurso para repasar las lecciones, previamente a la realización de un examen escrito. A partir de esta experiencia, la mayor parte del alumnado demostró una mayor solvencia a la hora de reflejar datos concretos, algunos tan esenciales como el nombre de los autores, su país de procedencia, los años en los que se desarrolla su carrera o los títulos de sus obras —significativamente, a diferencia de lo sucedido en años anteriores, cuando los alumnos demostraban serias dificultades para identificar y nombrar correctamente obras y autores, a veces aportando tan solo una vaga descripción—. La incidencia en detalles biográficos y anécdotas también reforzó el efecto mnemotécnico sobre el contenido general, detectándose mejores resultados en esta prueba respecto de años anteriores.

En el presente curso, 2020-21, los materiales se han utilizado como un complemento para la docencia: debido a la actual crisis sanitaria, la docencia de estas asignaturas se da en modo virtual,

y con algunas restricciones de horario para permitir la movilidad de alumnado, que con frecuencia se ve obligado a combinar asignaturas con docencia presencial, semipresencial, y virtual. De esta manera, destinar estos vídeos a la docencia virtual asíncrona permite economizar tiempo y recursos de la docencia virtual síncrona, pudiendo destinar el tiempo de videoconferencia a un mejor intercambio de comentarios con los alumnos.

Una de las mejoras pendientes de estos materiales es la implementación de subtítulos en la versión de Vimeo, tanto en idioma inglés como en castellano. La razón del subtítulo en castellano se debe a las necesidades educativas especiales que a veces se plantean en clase, cuando se matriculan alumnos con déficit auditivo o sordera total. Por el momento, la carencia de subtítulo se está mitigando con la publicación de los guiones completos de cada vídeo en la página web sobre cine *Anthropocinema*.

## Conclusiones

La animación no solo es un medio de expresión muy popular, sino que también es una forma de producir imagen en movimiento que está presente en una gran diversidad de dispositivos, usos y aplicaciones para la ciencia y la industria, que exceden, con mucho, el mero marco del entretenimiento. Por tanto, la creación de una webserie que divulgue los principales hitos y artífices de esta disciplina artística es una aportación necesaria para la educación y la sociedad, para reivindicar el lugar de sus principales artistas en la Historia y Teoría del Cine.

*Animation Gossip* se ha revelado como un material docente original y de calidad, recibiendo el capítulo dedicado a Lotte Reiniger el premio al mejor vídeo didáctico en la convocatoria de Docencia en Red 2018-19.

*Animation Gossip* está pendiente de producir nuevas entregas, que se articularían en torno a dos enfoques principales: el primero concierne a los creadores del cine y de la animación pre-fílmica; el segundo contemplaría la animación desarrollada en Europa a partir de 1960, como la animación en los países de la esfera soviética, aunque la amplitud de estos temas dificulta desarrollarlos con un enfoque personalista, requiriendo una mayor síntesis de contenidos.

Asimismo, está proyectada la publicación de los contenidos de la serie en forma de libro, lo que le permitirá ocupar un lugar de referencia entre otras publicaciones historiográficas que la han precedido.

## Referencias

- Lorenzo Hernández, M. (2019). *Animation Gossip*. Recuperado de: <https://vimeo.com/channels/animationgossip>  
Lorenzo Hernández, E. (2019-2020). *Anthropocinema*. Recuperado de: <https://anthropocinema.blogspot.com/>

## **La convergencia de las enseñanzas artísticas superiores en el marco del Espacio Europeo e Iberoamericano de Educación Superior. Consideraciones sobre el tema.**

**Ioshinobu Navarro Sanler**

*Univesidad Rey Juan Carlos, Madrid, España*

---

### Resumen

La necesidad de convergencia entre el Espacio Iberoamericano y el Espacio Europeo de Educación Superior, es una tarea pendiente que sin dudas afecta la libre circulación de profesionales en el ámbito de las Enseñanzas Artísticas Superiores. Este trabajo incide sobre los objetivos estratégicos de la UNESCO que califican la economía creativa como paradigma del desarrollo viable, demostrado por el crecimiento económico proveniente de las industria culturales y creativas que ponen de manifiesto la gran importancia de alentar inversiones en el desarrollo del potencial artístico y creativo en los países en desarrollo, siendo fundamental para estos fines el fortalecimiento de la formación en un marco de garantías de calidad. La necesidad de reforzar la colaboración mediante el impulso de instrumentos eficaces de cooperación que permitan concentrar esfuerzos en la mejora de la calidad educativa y el fortalecimiento de los vínculos existentes entre cultura, diversidad cultural y desarrollo es una tarea ineludible.

*Palabras clave:* educación artística, integración, movilidad, desarrollo.

### **The convergence of higher artistic education in the framework of the European and Ibero-American Higher Education Area. Considerations on the subject.**

#### Abstract

The need for convergence between the Ibero-American Area and the European Higher Education Area is a pending task that undoubtedly affects the free movement of professionals in the field of Higher Artistic Education. This work focuses on the strategic objectives of UNESCO that qualify the creative economy as a paradigm of viable development, demonstrated by the economic growth coming from the cultural and creative industries that show the great importance of encouraging investments in the development of artistic potential and creative development in developing countries, with the strengthening of training within a framework of quality guarantees being fundamental for these purposes. The need to strengthen collaboration by promoting effective cooperation instruments that allow concentrating efforts on improving educational quality and strengthening the existing links between culture, cultural diversity and development is an unavoidable task..

*Keywords:* artistic education, integration, mobility, development.

---

## Introducción

Varios son los retos de la educación superior de cara al siglo XXI, pero el objetivo que ha de fijar la meta del futuro y que afecta al conjunto de la sociedad del conocimiento estará en lograr la libre circulación de profesionales y garantizar el principio de igualdad de oportunidades.

Teniendo como referencia la experiencia acumulada del programa MUNDE, es evidente la necesidad de trabajar por la promoción de una regularización de los procesos de acreditación de los estudios superiores de arte, que permitan la convergencia con los criterios de evaluación de las titulaciones europeas.

Facilitar un proceso de armonización que tiene que ver, en primer lugar, con la estandarización de los tiempos lectivos y la creación de una única unidad de medida de estos, de manera tal, que las titulaciones sean fácilmente comparables, al margen de sus contenidos.

En 1999 con la Declaración de Bolonia la Unión Europea reconocía que tenía una tarea pendiente, había logrado una parte de sus objetivos, la libre circulación de personas, mercancías y una moneda única, pero no había conseguido la libre circulación de profesionales debido a los diferentes sistemas educativos que integraban la unión y que no resultaban fácilmente comparables.

Este fue el inicio del proceso de Convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior, siendo el primer paso la armonización de los diferentes tiempos lectivos a través de una medida única reconocida como crédito ECTS, un sistema internacional de créditos que permite fácilmente la equiparación de las titulaciones en cuanto a carga de trabajo, ya que la comparación de contenidos y otros aspectos relacionados con los estándares de calidad se desarrollaron en fase posterior.

En estos momentos, esta misma problemática se plantea para la convergencia de las titulaciones artísticas, ya que no existe un criterio estándar sobre la equiparación de los tiempos lectivos de las titulaciones europeas con respecto a las de Iberoamérica y el Caribe, lo que directamente limita la circulación de profesionales y estudiantes

## Desarrollo

Partiendo de la experiencia del Programa MUNDE, y la disparidad de tiempos lectivos, además de unidad de medida que existe en Iberoamérica con respecto a Europa, se plantea la compleja necesidad de plantear la convergencia de estos dos espacios de Educación Artística.

En consecuencia, se hace necesario abordar dos grandes tareas, por una parte, realizar el análisis necesario para la armonización partiendo de la medida de la carga lectiva y por otro, trabajar en el desarrollo del marco de cualificaciones que defina como expresiones del proceso de aprendizaje, lo que el estudiante sabe, comprende y es capaz por lo tanto de aplicar, demostrando así que posee las destrezas necesarias, tanto a nivel de pensamiento lógico, intuitivo y creativo como en lo que se refiere habilidades manuales, uso de métodos y materiales, además de competencias en la investigación y la innovación.

Finalmente, se hace necesaria la creación de un Organismo regulador de esta convergencia, o al menos un acuerdo que sirva como marco a esta relación, que permita a través del ámbito jurídico legal la evaluación de estas titulaciones, en ambos sentidos, así como la creación de una plataforma de trabajo colectivo encaminada a desarrollar un método único en el marco de las titulaciones artísticas hasta lograr la confluencia de objetivos de ambos espacios de educación relacionados con las enseñanzas artísticas mediante la implantación de un sistema de créditos que permita que las titulaciones sean fácilmente comparables.

## Conclusiones

En conclusión se trata de promover una reforma educativa en el ámbito de las Enseñanzas Artísticas Superiores que facilite el proceso de convergencia entre el Espacio Iberoamericano del Conocimiento y el Espacio Europeo de Educación Superior, así como facilitar criterios objetivos no existente dentro de la Acreditación de Titulaciones Artísticas y el profesorado de estas titulaciones, con el objetivo de lograr una Acreditación coherente y en la búsqueda de la libre circulación en ambos espacios de artistas, profesionales e investigadores de las artes del espectáculo, con alto grado de especialización.

Para ello es necesario promover la reforma de los criterios de acreditación del profesorado en la Agencia Nacional de Calidad, en la que solo se encuentran reconocidos como méritos artísticos los relacionados con las Artes Plásticas y la Música, no siendo así para el Teatro o la Danza, a los que se refieren en el Preámbulo de estos criterios, pero no así en los que se encuentran vigentes en los específicos. Esto constituye una problemática dentro del sistema de Acreditación Español, que no permite el desarrollo ni la evaluación del profesorado relacionado con las Artes del Espectáculo en su totalidad y que definitivamente resulta de vital importancia regular, ya que también influye en la movilidad de estos, dentro de las competencias de docencia e investigación.

## Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- ANECA. (2018 de 2017). *Criterios Arte humanidades*. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/academia/ficha/academia/criterios-arte-humanidades.pdf>
- BOE. (2015). *Boletín Oficial Del Estado*. Recuperado de: <https://boe.es/boe/dias/2015/06/17/pdfs/BOE-A-2015-6705.pdf>
- Conajo, Ó. (2010). Artes y Humanidades: Una cuestión de formas de (hacer). *Telón de Fondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*, 1-21.
- Curiel, M. M. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 19-37.
- Croché, S. (2009). Bologna network: a new sociopolitical area in higher education. *Globalisation, Societies and Education*, 7(4), 489-503. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14767720903412317>
- Facultad de Artes. Universidad Nacional de Colombia. (2010). *Fomento de la investigación y la creación en la Facultad de Artes. Memorias de gestión académica 2006-2010*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Foro del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes. (2011). *Declaración de Mexicali*. Mexicali.
- Gary Knowles, A. L. (2007). *Handbook of the arts in qualitative research. Perspectives, methodologies, examples and issues*. California: SAGE Publications.
- Guzmán, S. R. (2015). La Investigación - Creación y la Evaluación de la productividad académica del profesorado de Artes de Educación Superior. En S. R. Guzmán (ed.), *¿Objetivando la Subjetividad? La Acreditación de Programas de Educación Superior en Artes* (pp. 45-52). Baja California: Departamento de Editorial Universitaria (Universidad Baja California).
- Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, t. a. (s.f.). NVAO. Recuperado de: [http://www.obiret-ie-salc.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/internationalisation\\_of\\_higher\\_education\\_in\\_europe\\_de\\_wit.pdf](http://www.obiret-ie-salc.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/internationalisation_of_higher_education_in_europe_de_wit.pdf)
- IUDAA, C. A. (2016). *Memoria de Grado Presencial en Artes Visuales y Danza*. Madrid.
- Labrada, M. A. (1984). La racionalidad en la creación artística. *Anuario filosófico*, 60.
- Lindo, M. (2016). Hacia un modelo ideal de enseñanza de la danza. *Latitud*.
- Marín, Á. L. (2017). La selección del profesorado universitario en Europa. *Revista de la Facultad de Derecho*, 43, 235-257.
- OECD. (2009). *Educational Research and Innovation Higher Education to 2030*. OECD.
- Policy, H. E. (mayo de 2019 de 2017). *OECD instance*. Recuperado de: <https://www.oecd-ilibrary.org/content/paper/hemp-21-5ks-j19w5lb6h>
- Real Decreto 415/2015, d. 2. (s.f.). Recuperado de: <https://boe.es/boe/dias/2015/06/17/pdfs/BOE-A-2015-6705.pdf>
- Revolution, T. i. (s.f.). *UNESCO*. Recuperado de: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/30910755/Altbach\\_\\_Reisberg\\_\\_Rumbley\\_Tracking\\_an\\_Academic\\_Revolution\\_\\_UNESCO\\_2009.pdf](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/30910755/Altbach__Reisberg__Rumbley_Tracking_an_Academic_Revolution__UNESCO_2009.pdf)

- Salas, R. (2013). *El País Digital*. Obtenido de El País Blog Cultura. Recuperado de: <http://blogs.elpais.com/por-pies/2013/12/est%C3%A1-muerto-el-repertorio-del-ballet-i.html>
- Simon, P. (1973). La escuela cubana de ballet. *Cuba en el Ballet*, 49.
- Teatros del Canal. (3 de septiembre de 2015). *Blog de Treatos del Canal*. Recuperado de: <http://blog.teatroscanal.com>: <http://blog.teatroscanal.com/2015/09/03/coreografia-danza-cuatro-pasos/>
- Teichler, U. (2009). *SpringerLink* . Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-009-9002-7>
- UNESCO. (2005). *Texto de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Recuperado de: <https://ich.unesco.org/es/artes-del-espectaculo-00054>
- Universidad de Malaga. (2010). *Espacio Europeo de Educación Superior Proceso de Bolonia*.
- Valladares, M. G. (2017). La Investigación Artística en el Contexto Universitario: Estudio de Caso en el Perfil Danza Contemporánea. *Tesis Doctoral*. Jaen, Jaen, España: Universidad de Jaén.
- Viadel, R. M. (2011). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230.



## ***Navegando entre frecuencias: Una experiencia educativa a través de la música, el arte contemporáneo y la astronomía***

**Daniel Gutiérrez-Ujaque**

*Universidad de Lleida, España*

---

### Resumen

Esta comunicación presenta una experiencia educativa dentro de la etapa de educación primaria a través de distintos encuentros entre la música, el arte contemporáneo y la astronomía. Los estudiantes de ciclo inicial de la escuela Príncipe de Viana de Lleida (España) abordaron las competencias y las habilidades de acceso al currículum a partir de la metodología de aprendizaje basada por proyectos. En concreto, las hibridaciones entre los diferentes saberes llevaron a la creación de prácticas transdisciplinarias conectadas con las formas de vida de los estudiantes. Ello ha proporcionado al profesorado implicado a repensar y problematizar sobre cómo se aprende los diferentes contenidos curriculares del ámbito de música en la escuela a fin de contemporizar sus procesos de aprendizaje.

*Palabras clave:* educación primaria, transdisciplinariedad, música, arte contemporáneo, astronomía.

### ***Navigating between frequencies: An educational experience through music, contemporary art and astronomy***

#### Abstract

This communication presents an educational experience within the primary education school through different encounters between music, contemporary art and astronomy. The initial cycle students of the Príncipe de Viana school in Lleida (Spain), addressed the competences and skills of curriculum access from the project-based learning methodology. Specifically, hybridizations between the different knowledge led to the creation of transdisciplinary practices connected with the students' ways of life. This has led to the involved teachers to rethink and problematize about how the different curricular contents are learned from the field of music at school in order to temporize their learning processes.

*Keywords:* primary education, transdisciplinarity, music, contemporary art, astronomy.

---

### **Introducción**

Hablar de creación musical es entrar en el mundo de las emociones, pasiones y sentimientos de las personas (de Reizábal, 2019; Muñoz y Cabedo, 2016). Ello adjudica a la música un papel importante en nuestras acciones cotidianidad dado que nos posibilita comunicar e interactuar con el resto de sociedad (de la Fuente y Walsh, 2020; Hargreaves, 2019), incluso en la creación de identidades culturales (Hormigos-Ruiz, 2010). En concreto, los rastros sonoros que envuelven nuestro día a día condicionan nuestras acciones diarias. Estudios dentro del ámbito de la música experimental han buscado superar esos límites de sonidos existente, utilizando elementos como el azar en la cotidianidad para concretar composiciones o interpretaciones (Cage, 2013). Asimismo, autores como Murray Schafer

apostó por visibilizar paisajes sonoros (*Soundscape*), entendidos como la exploración del ambiente sonoro (naturales o urbanos) que nos rodea. Estas conceptualizaciones nos invitan a ir más allá de las teorizaciones de la música convencional y a conectarlas con otros campos disciplinares (Schafer, 1993).

Concretamente, un ejemplo ya emergió hace más de 2500 años atrás cuando el filósofo y matemático Pitágoras exploró la relación numérica de las órbitas de los planetas y la naturaleza, abordando el concepto de *armonía de las esferas* que, posteriormente, abordaría astrofísicos Kepler o Galileo. Ello condujo a matematizar la teoría de la música y a crear sinergias entre las artes y las ciencias. Además, en los últimos años las diferentes sondas como *Voyager 1* de la NASA han logrado captar sonidos electromagnéticos resultado de la interacción de partículas electromagnéticas del viento solar y la magnetosfera de diferentes planetas como Júpiter o Marte<sup>1</sup>. Estas innovaciones abren una puerta a explorar todo nuestro entorno y a apostar por generar situaciones de aprendizaje a través de la creatividad e innovación. Sin embargo, aun la importancia de explorar nuevos lenguajes y formas de expresión y de creación, “la educación de la música en primaria se fundamenta en un enfoque técnico heredado de la tradición musical decimonónica.” (Fernández, 2003, p. 61). Por ello, autores como López (2019) o Alcázar (2010) plantean una pedagogía de la música que facilite a los alumnos el acceso a la comprensión y relación de contenidos, poniendo en valor factores humanos y sociales.

El planteamiento de la presente experiencia educativa recae en cómo las manifestaciones musicales pueden estar conectadas con el día a día del aula. Por ello, esta práctica educativa busca mostrar la experiencia vivida durante un curso académico en una escuela pública de la ciudad de Lleida. Ello ha llevado a no asimilar la música de forma pasiva, sino conectarla con la cotidianidad sonora, configurando conexiones con las diferentes formas de vida de los estudiantes y, al mismo tiempo, permitiendo reestructurar sus procesos personales y académicos. A partir de aquí, se sugiere la siguiente problematización; ¿cómo generar situaciones de aprendizaje que hagan contemporaneizar los procesos de aprendizaje en el ámbito musical en la educación formal?

### **Experiencia educativa: El *appétit por el saber***

La escuela Príncipe de Viana está situada en el centro de la ciudad de Lleida. La escuela tiene una sola línea formativa donde se encuentra la etapa de educación infantil y primaria. Dado el contexto social y económico medio-bajo, el centro tiene un 70% de sus estudiantes procedente del Magreb y/o Sudamérica. La heterogeneidad presente en el centro ha dirigido al profesorado a implementar un proyecto educativo, el *Proyecto Àlber* (Jové *et al.*, 2006), con la finalidad de proporcionar una herramienta educativa para desarrollar capacidades y adquirir habilidades y competencias básicas de acceso al currículum. Para conseguir este objetivo, el proyecto vincula la docencia con los recursos comunitarios de la ciudad -como museos de arte o espacios patrimoniales- así como establecer una metodología de aprendizaje basada en la escucha activa de las voces de los estudiantes como guía de los procesos de aprendizaje (Jové *et al.*, 2013).

Concretamente, el curso que se presenta en esta comunicación inició el proyecto educativo a partir de visitar la exposición de arte contemporáneo *Doble dirección* de la colección FRAC Córcega<sup>2</sup>, en el Centro de Arte la Panera de Lleida (Figura 1). Esta exposición trataba sobre el mar Mediterráneo y abordaba conceptos básicos como la tierra, el aire, el cielo y/o el mar.

---

1 Consulta sonidos sobre el universo: <https://soundcloud.com/nasa/sets/spookyspacesounds>

2 Referencia sobre la exposición: <http://www.lapanera.cat/es/programacion/exposiciones/doble-direccion>



Figura 1. Estudiantes del ciclo inicial explorando la exposición *Doble dirección*

Los estudiantes de ciclo inicial visitaron la exposición y, mediante los distintos estímulos de contemporáneo, realizaron mapas conceptuales (Novak & Gowin, 1984) a partir de las experiencias atmosféricas que generaba la exposición (Figura 2). Los estudiantes eran libres de escribir y dibujar aquello que más les llamara la atención de las distintas obras. Posteriormente, se hizo una puesta en común de las ideas que habían surgido durante la exposición. En el debate grupal, el grupo clase unificó las diferentes ideas y pensamientos, hasta concretar diecisiete frases consensuadas entre todo el grupo y que resumieran la experiencia vivida (Figura 3). En ellas surgieron frases como *había una pantalla que tenía agua y hacía ruido* o *había un planeta pequeño que se llama Plutón*.



Figura 2. Estudiantes realizando mapas conceptuales a partir de la exposición

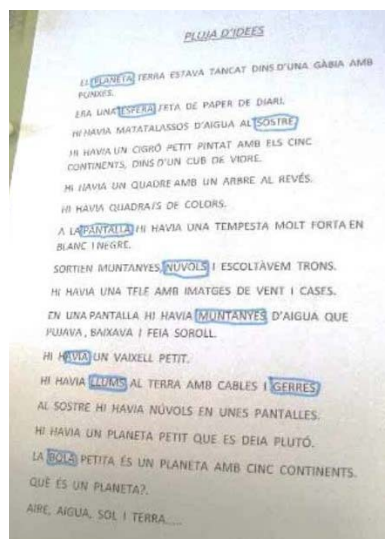


Figura 3. Conjunto de frases surgidas a partir de la lluvia de ideas

A medida que el grupo clase iba explorando y trabajando en las frases que habían surgido, emergieron distintos conflictos cognitivos (Vygotsky, 1979) a partir de la exposición. En uno de ellos, los estudiantes cuestionaban si *había sonidos* en el universo o, por el contrario, todo era silencio. Los estudiantes y el profesorado indagaron sobre las características del sonido y el silencio. Como estímulo de aprendizaje, los docentes proyectaron la obra *4' 33"* de John Cage, la cual permitió generar actividades alrededor de este estímulo. A la vez, a medida que iban pasando las semanas, los estudiantes iban aprendiendo la relación entre el *sonido* y el *universo*. Un día, un estudiante preguntó si el planeta Tierra producía sonido, dado que a la exposición *había planetas* y *había ruidos*. Este conflicto







Figura 6. Radiocasete transformado en una sonda que reproduce sonidos del universo



Figura 7. Decoración realizada en el pasillo del centro a partir de los diferentes contenidos trabajados

## Conclusiones

La experiencia educativa realizada evidencia la importancia de contemporaneizar la metodología de aprender la música a través de conexiones con otros saberes. Aprender a través de manifestaciones artísticas propicia generar situaciones de aprendizaje significativas y competenciales, ayudando en la adquisición de competencias básicas de acceso curricular. Concretamente, la escucha activa de los estudiantes y el respeto de sus procesos de aprendizaje hacen abordar los diferentes contenidos curriculares desde una globalidad, complejidad e inclusión.

## Referencias

- Alcázar, A. (2010). La pedagogía de la creación musical, otro enfoque de la educación musical. *Eufonía*, 49, 81–92.
- Cage, J. (2013). *Music*. Madrid: Metales pesados.
- de la Fuente, E., & Walsh, M. (2020). Framing Atmospheres: Goffman, Space and Music in Everyday Life. *Symbolic Interaction*, 1–24.
- de Reizábal, A. (2019). Música para el desarrollo de la conciencia emocional. *Publicaciones*, 49(2), 191–213.
- Fernandez, F. (2003). Música, currículo y educación en valores. *Cuadernos de Pedagogía*, 328, 62–65.
- Hargreaves, D. (2019). Music Psychology and Me. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 15, 11–28.
- Hormigos-Ruiz, J. (2010). La creación de identidades culturales a través del sonido. *Comunicar*, XVII(34), 91–98.
- Jové, G., Betrián, E., Farrero, M. (2013). Los ojos hacia el planeta: la voz de los que aprendemos en la comunidad educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(1), 202–234.
- Jové, G., Vicens, L., Cano, S., Serra, O., Rodríguez, J. (2006). *Desig d'alteritat. Programa Àlber: una eina per atendre a la diversitat a l'aula*. Pagès editors.
- López, G. (2019). Arte y pedagogía: Las prácticas pedagógicas en música y su contribución al saber pedagógico. *Revista Grindda*, 1, 42–54.
- Muñoz, E., Cabedo, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 124–139.
- Novak, J., Gowin, B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.
- Schafer, M. (1993). *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*. Simon and Schuster.
- Teberosky, A., Solé, I. (2006). Psicopedagogía de la lectura i l'escriptura. *UOC Barcelona*, 93–108.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

## **Metodología artística en tiempos de COVID. El grabado como medio hacia la nueva normalidad**

**Beatriz Sesmero López, Ramón José Freire Santa Cruz**

*Facultad de Bellas Artes de Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha, España*

---

### Resumen

La comunidad artística y el sector cultural son los movimientos que más rápido y con mayor intensidad reaccionan ante las situaciones de alarma y emergencia social. El caso del COVID-19 ha permitido poner al alcance de todo el mundo nuevas formas de acceder al arte, a la creación, a la cultura, a los proyectos DIY (do it your self) y a una gran cantidad de ideas e iniciativas que han surgido durante la pandemia para fortalecer y dar esperanza ante la difícil situación. Queda claro, por tanto, el poder de la creatividad como motor social y que hemos sabido incluso trasladar al ámbito educativo. No obstante, ahora nos encontramos con la “vuelta al cole” y con el desafío de garantizar una educación de calidad y seguridad en un contexto presencial. Es por ello, que se propone una experiencia didáctica adaptada a esta “nueva realidad” mediante la práctica del grabado como herramienta metodológica.

*Palabras clave:* “nueva normalidad”, educación secundaria, grabado.

### **Artistic methodology in times of COVID. Engraving as a means towards the new normal**

#### Abstract

The artistic community and the cultural sector are the movements that react fastest and most intensely to situations of alarm and social emergency. The case of COVID-19 has made it possible to make available to everyone new ways of accessing art, creation, culture, DIY (do it yourself) projects and a great number of ideas and initiatives that have emerged during the pandemic to strengthen and give hope in the face of the difficult situation. It is clear, therefore, the power of creativity as a social engine and that we have even been able to transfer it to the educational field. However, now we are faced with the “return to school” and the challenge of guaranteeing quality and safe education in a face-to-face context. For this reason, we propose a didactic experience adapted to this “new reality” through the practice of engraving as a methodological tool.

*Keywords:* new normal, secondary education, printmaking.

---

## Introducción

El poder de la pandemia del COVID-19 ha hecho retroceder a la sociedad. Sus efectos han afectado a todos los sectores de la población pero sobre todo, a un sector muy sensible que entraña presente y futuro: la educación. En la actualidad, ningún sistema educativo en el mundo, por muy avanzado y/o previsor que fuera, ha podido estar preparado para esta crisis sanitaria.

No obstante, a pesar de que el confinamiento sufrido imposibilitó la continuidad a la educación presencial, nos ha llevado a conseguir un nuevo abanico de posibilidades y oportunidades de “Educación digital de emergencia”, tal y como ha empezado a etiquetarse esta nueva situación. De esta forma, muchas aplicaciones y herramientas digitales han enriquecido nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando variadas y ricas experiencias de aula y proyectos en la red.

Ahora, con “la vuelta al cole”; los docentes nos enfrentamos ante nuevos retos, nuevas situaciones que son difíciles no solamente para nosotros, sino para toda la comunidad educativa. Dudas, incertidumbres, miedos, nuevas medidas, nuevas formas de enseñar y de aprender, de relacionarnos, de conectar, de vivir en esta “nueva realidad”.

### *La educación en tiempos de COVID*

Ya sabemos que el sistema educativo siempre ha vivido en un estado de continuos cambios que se enmarcan en un conjunto de transformaciones sociales motivadas por la innovación tecnológica, el desarrollo de nuevas herramientas de comunicación e información, así como por las relaciones sociales entre las personas y la tecnología, y la tecnología y la educación.

No obstante, la “nueva normalidad” a la que ahora empuja esta etapa post-pandemia supone un reto en incontables ámbitos. Por tanto, pretendiendo encontrar nuevas alternativas en las materias artísticas de la ESO en búsqueda de la motivación académica y abrir nuevas vías de expresión artística, se plantea una metodología para llevar a cabo en este periodo de incertidumbre usando del grabado como herramienta que ayude a implementar la enseñanza de propuestas didácticas artísticas mediante las cuales el alumno se vea implicado tanto a nivel académico como emocional.

El grabado como elemento de creatividad y técnica para desarrollar la actividad artística con los alumnos en su etapa adolescente, permite grandes soluciones al problema de “no sé dibujar”, ya que mediante diversos recursos y procedimientos de reproducción y estampación se pueden obtener muy buenos y variados resultados. De igual modo como potenciador de la creatividad.

Uno de los temas centrales de la adolescencia es la lucha por lograr una identidad. Es consciente de que puede construir y crear. En este caso, el grabado actúa de eje motivador, ya que sus diversas técnicas y resultados consiguen obtener esa motivación favoreciendo la expresión y representación de su identidad.

Para ello, condiciona el clima creado y la actitud del profesor, ya que el alumno siempre está motivado pero no siempre de la manera adecuada, valorando con gran afectividad las situaciones creativas dentro del aula, ideas, propuestas de trabajo, variaciones en las técnicas, etc., podemos conseguir una buena motivación. El papel primordial del profesor durante este periodo es proporcionar la guía y el estímulo para que esta expresión adquiriera una forma significativa.



## **El grabado como medio hacia la nueva normalidad. Metodología y experiencia didáctica**

En esta “nueva realidad”, para poder seguir con la misma línea y dinámica de trabajo que se ha venido llevando con los alumnos en las clases dedicadas a la práctica del grabado, se han tenido que adoptar medidas que han restringido o limitado la libertad de los alumnos a la hora de moverse por el aula-taller, pero que, al mismo tiempo, han favorecido esta práctica, ya que les ha permitido trabajar de manera individualizada en el proceso de creación de la matriz y de entintado, siendo más restringida la fase de obtención de estampas mediante el tórculo, que ha tenido que ser supervisada en todo momento por el profesor para evitar el tráfico de los alumnos y seguir cumpliendo con las medidas de seguridad.

La práctica llevada a cabo con los alumnos ha consistido la creación de algunas estampas con la técnica de punta seca sobre tetra pack. El grabado sobre Tetra Pack presenta los mismos requisitos que el grabado de punta seca tradicional, con la única diferencia que se trabaja con un material reciclado, como es el caso de los envases de tetra pack, que están al alcance de todos y que están listos para utilizar. Esta técnica se podría etiquetar dentro de lo que se conoce como grabado verde. El grabado verde es una técnica similar a la calcografía (grabado en metal) pero no se utilizan metales, ácidos ni mordientes para hacer la matriz, por eso se denomina grabado ecológico, por el hecho de que se utilizan tintas de grabado lavables al agua, sin la necesidad de usar diluyentes tóxicos para la limpieza de la matriz.

El tema elegido ha sido la obra del pintor estadounidense Edward Hopper; uno de los principales representantes del realismo del siglo XX. Elegido por su temática de la soledad y el aislamiento, tan presentes en el confinamiento que hemos sufrido. Dedicado a retratar la soledad de la vida urbana, cada una de sus obras ha adquirido en este tiempo de confinamiento un mayor significado.

La obra elegida para trabajar ha sido *Morning sun* (1952), uno de sus cuadros más conocidos, que presenta a una mujer sentada en la cama de un austero dormitorio de pared blanca. Su mirada y gesto contrariado denotan una profunda nostalgia, quizá la misma nostalgia que nos ha invadido en este tiempo de confinamiento anhelando esa libertad y el tumulto de la gente paseando por las calles.

Los alumnos trabajaron en todo momento desde su sitio, siempre fijo, para seguir procurando las medidas establecidas de seguridad en el plan de contingencia del centro.

Las sesiones que se describen a continuación se han basado en la metodología triangular desarrollada por Ana Mae Barbosa. siguiendo los tres ítems para desarrollar la misma: historia del arte, lectura de obra de arte y hacer artístico. En este último punto, los diferentes procesos y técnicas de grabado y estampación guiarán al alumno en la ejecución plástica de la actividad. Con el uso de esta metodología se pretende despertar la capacidad crítica de los alumnos evitando adormecerlos y adoctrinarlos con el único punto de vista; el del profesor que, en este caso, actuará como mediador entre el alumnado, el mundo visual y la práctica artística.

### **Sesiones**

Esta actividad tendrá una duración de 5 sesiones de 55 minutos cada una de ellas.

Tabla 1.

## Desarrollo de las sesiones

<p><b>1ª SESIÓN</b> <b>Hª del arte</b></p>	<p>En la primera sesión se plantean los objetivos y contenidos a tratar y se realiza una muestra de obras del artista Edward Hopper. Contestando preguntas que les motiven a pensar, intercambiar y compartir sus ideas..</p>
<p><b>2ª SESIÓN</b> <b>Lectura de la obra</b></p>	<p>En la segunda sesión se realiza la lectura de la obra de Edward Hopper: ¿Cuál es el tema de la obra?, ¿Qué predomina más en esta obra; el color o la línea?, ¿Cómo es la luz y la perspectiva?, ¿Qué sentimientos nos transmite?... y se empiezan a realizar los bocetos.</p> <div data-bbox="858 431 1385 800" data-label="Image"> </div> <p style="text-align: center;"><i>Morning Sun, 1952</i></p>
<p><b>3ª SESIÓN</b> <b>Creación de la matriz</b></p>	<p>Se crea la matriz. En primer lugar, se realiza el boceto que, posteriormente, pasaremos a la matriz. Una vez realizado el boceto y teniendo en cuenta la plasticidad de la técnica y que el boceto se haya adaptado a las posibilidades de la misma, se pasa el dibujo al tetra pack mediante el papel de calco. A continuación, se incide sobre las líneas con la punta seca e incluso se puede rasgar el papel para dejar zonas oscuras.</p>
<p><b>4ª SESIÓN</b> <b>Proceso de entintado y estampación</b></p>	<p>Para proceder al entintado de la matriz, lo mejor es hacerlo con unos guantes de látex o desechables. Con una pequeña cantidad de tinta sobre la matriz, se extiende sobre toda la superficie con una "rasqueta". A continuación, se retira el exceso de tinta y se va limpiando la matriz con un trozo de tarlatana hecho una bola y mediante pequeños movimientos circulares, procurando que quede lo suficiente en los huecos para obtener una buena calidad de estampado.</p> <p>Para proceder al estampado, se deben quitar los guantes y escurrir el papel que se ha sumergido en el agua y meterlo entre cartones para que absorba la humedad.</p> <p>Se colocará primero la matriz de Tetra Pak en la pletina de la prensa de grabado, sobre la que se ha tenido que situar previamente una plantilla con acetato donde se han marcado tanto el tamaño del papel como el de la matriz. De este forma, podremos colocar correctamente la matriz y el papel encima de ésta. Tras pasar por el rodillo, se levantan las mantas del tórculo y se retira muy despacio y desde una punta el papel.</p>
<p><b>5ª SESIÓN</b> <b>Análisis de los resultados y puesta en común</b></p>	<p>En la quinta sesión se enumeran con lápiz, con el nombre y el número de tirada y las pruebas de color.</p> <p>Se exponen los trabajos a la clase extrayendo conclusiones, realizando juicios críticos así como la valoración del trabajo de los demás compañeros.</p>

## Conclusiones

A pesar de las adversidades por la situación actual en la “nueva normalidad”, se puede considerar por tanto, la materia de grabado como un amplio mapa de opciones en la enseñanza artística de los adolescentes, que contribuye al desarrollo de las artes visuales, del lenguaje visual y que pone en juego toda la creatividad del alumno permitiendo que éste pueda recrear su visión personal del mundo, sus inquietudes, sus emociones y sus habilidades con las distintas técnicas. La identidad propia de esta disciplina ha posibilitado desarrollar el proceso creativo mediante la reflexión, el valor instrumental y expresivo propio y particular.

## Referencias

- Barbosa, A. M. (1994). *A imagem no ensino da arte*. Sao Paulo: Perspectiva.
- Barbosa Bezerra De Souza, B. (2019). *La estampa en la Enseñanza Primaria. Metodología para la Educación Plástica*. Aljibe, Ediciones.
- Barredo, F. (2011). Creatividad: proyecto de investigación, innovación y evaluación. En Esquinas, F. y Sánchez Zarco, M. (Coords.), *Didáctica del dibujo: artes plásticas y visuales*. Barcelona: Graó.
- Calvillo Castro, A. J. (2020). La Educación Digital de Emergencia un concepto que va calando. España: Didactalia. Recuperado de: <http://odite.ciberespiral.org/comunidad/ODITE/recurso/la-educacion-digital-de-emergencia-un-concepto/f5e5648e-1f28-6074-cbff-a894ecac5b0a?modified>
- Catafal, J. y Oliva, C. (2018). *El grabado*. Editorial Parramón.
- Larraz, N. (2013). Desarrollo de la creatividad artística en la educación secundaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(1), 151-161.
- Lowenfeld, V., Brittain, L. W. (1970). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz: Buenos Aires.

# Introducing Typography, Calligraphy and Lettering in Secondary School

**Miguel-Ángel Moya-Estrella**

*Universitat Politècnica de València, Spain*

---

## Abstract

There is a general lack of typography knowledge in Secondary Education curriculum, despite typography usage is present in everyday life, particularly in academic life. Information Technology use rises steadily into academic life, so we're facing a situation in which students are handwriting less, as well as going straight to typography usage without knowledge. This study investigates the impact and possibilities of introducing typography knowledge in Secondary School by developing four different projects in which open source and free resources are used to learn typography and calligraphy. All of these projects were presented as reinforcement and enrichment on contents in Visual Arts subject in two Secondary School of València, Spain with students from 12 to 16 years old.

*Keywords:* typography, lettering, calligraphy, Secondary Education.

## Introducción a la tipografía, la caligrafía y las letras en la escuela secundaria

### Resumen

Existe una falta generalizada de conocimiento de la tipografía en el plan de estudios de Educación Secundaria, a pesar de que el uso de la tipografía está presente en la vida cotidiana, particularmente en la vida académica. El uso de la tecnología de la información aumenta constantemente en la vida académica, por lo que nos enfrentamos a una situación en la que los estudiantes escriben menos a mano y pasan directamente al uso de la tipografía sin conocimientos. Este estudio investiga el impacto y las posibilidades de introducir el conocimiento de la tipografía en Secundaria mediante el desarrollo de cuatro proyectos diferentes en los que se utilizan recursos libres y de código abierto para aprender tipografía y caligrafía. Todos estos proyectos fueron presentados como refuerzo y enriquecimiento de contenidos en la asignatura Artes Visuales en dos Institutos de València, España, con alumnos de 12 a 16 años.

*Palabras clave:* tipografía, lettering, caligrafía, educación secundaria.

---

## Introduction

There is a general lack of typography knowledge in Secondary Education curriculum, despite typography usage is present in our everyday life, particularly in academic life. Writing with letters by using text processing software or by calligraphy is done intuitively, without being aware of it. Why do we select a specific typeface to write a document? Why do we justify it? When writing, which is the right way of drawing an «a» or a «r» letter? Information Technology use rises steadily into academic life, so we're facing a new situation with three main problems concerning writing:

- Lack of calligraphy practise: young students don't write by hand in their everyday life, not in the academic.
- Lack of digital typography knowledge: they also jump into text processors without being aware of it.
- Lack of orthotypography understanding: they usually don't mind about spelling, grammar or typesetting... Students in general use text processor automatic corrector as the only tool for checking grammar.

These problems motivated the present project based on two main objectives:

- To improve handwriting.
- To gain basic knowledge about ICT use of typography.

## Methodology

In this research, we developed four different projects, all of them fitted into the curriculum as: (1) Reinforcement for students that need to improve their calligraphy in general, or aim to face Visual Arts subject from a different, more motivating perspective because of their low grades; and (2) Enrichment for talented youth that wanted to improve their knowledge beyond the initial curriculum, who usually obtain high grades. After introducing students to get to know the very basics of Typography —type anatomy, classification...—, they get enrolled in one or more of the present projects.

### Project 1. Adopt a typeface

Every student «adopts» a typeface and investigates about the author, its origin and design. At least during a quarter, the student's printed or digital coursework is created by using that typeface. This way, students get to know in deep a specific typeface and its semantic and graphic possibilities.

#### *Resources*

As a first step, students are asked to investigate about the most important figures in typography, and then they select a typeface to work primarily with it all over the academic year, so they can appreciate it and get to know it in-depth.

As project is developed in Secondary School context, free and Open Source resources are used. As most of the fonts we studied —Helvetica, Futura, Univers, Garamond...— are under a commercial licence that cannot be afforded by students, we've worked mainly with alternate options like:

- GNU Free Font (<https://www.gnu.org/software/freefont/index.html>)
- Open Foundry fonts (<https://open-foundry.com/fonts>)
- Font Library (<https://fontlibrary.org/es>): Libre Baskerville, Libre Caslon, Now (as an Open Source alternative to Futura), HK Grotesk (as an alternative to Helvetica), Bebas Neue, Nimbus, Cooper Hewitt...
- «Pay with share» fonts: like the ones offered by Atipo foundry in its website, that allows using their basic fonts in exchange for sharing a message in social networks
- Google fonts: as it allows students to download and use high-level typefaces without license compromise
- System fonts: just working in the right way with line spacing, scale proportion and layout, can take visual appearance of students work a step further, simply with Arial or Times New Roman.

## Project 2. Designing dust jackets

Students get to know book parts and then layout and print a dust jacket for real. Starting from developing the idea of an invented book, then they sketch and layout their designs by selecting an adequate typeface, and their own photos or drawings. To bring the project to the real world, they took measures from a real, printed book that acts as a framework and then they use page layout software to create a layout: cover, spine, flaps... Finally, files are printed—usually in plotter, due to its measures—and assembled over the real book, creating a real mock-up.

### Resources

Students use Open Source software for this project:

- Inkscape, for vector drawing
- Gimp, for bitmap drawing and image editing
- Scribus, for page layout



Figure 1. Dust jackets created with Scribus software by 3<sup>rd</sup> ESO students, VA, 2014

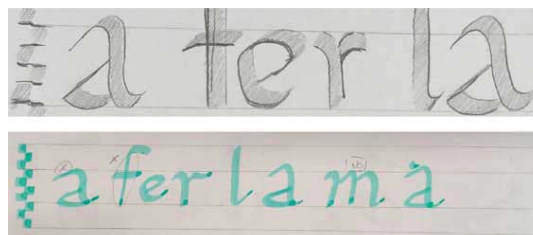
## Project 3. Calligraphy

By improving student's calligraphy as the main objective, they learn about the basics of calligraphy, and then practise classical calligraphy models, by using different tools. They worked with:

- Dip nib pens, writing different calligraphic styles like Copperplate, Uncial or Chancellors.
- Flat pens or brushes, writing calligraphic styles like Neuland or Gothic.

### Resources

For that purpose, students use guidelines provided by the books of Claude Mediavilla and Iván Castro and some free calligraphy guide sheets. As materials, they mainly use Brause Bandzug dip nib pens, Tombow Fudenosuke felt-tipped pens and Pilot Parallel pens in Basik 130 g paper.



a fer la mā

Figure 2. Student process for «Carolina Moderna» calligraphy. From top to bottom: drawing with two pencils; with oblique highlighter; with Inkscape software, M<sup>a</sup> Amparo Albert López, 2020

#### Project 4. Transversality

These projects were warmly welcomed in the community and were expanded to collaborate with other subjects in a transversal way, so some of the transversal projects we developed were:

##### *World Book Day*

Students create lettering t-shirts, in which they draw titles and authors of literature classics, practising with typography semantics.



Figure 3. Student lettering t-shirts for World Book Day, VA, 2016

##### *International Women's Day*

By reviewing leading figures of female typographers and designers like Beatrice Warde, Zuzana Licko, Noe Blanco, Laura Meseguer...

##### *Technology*

Every student creates his or her own interpretation of a letter, by creating a 3D model in Technology subject, by using wood, textures, fabric... We finally achieve to create love and respect of typography, and at the end of it all, students have their own capital letter in his or her bedroom, reminding how important typography is.

#### Conclusions

The first valuation was made by a survey, in which most of the students (almost 90%) acknowledge:

- Improvement in page layouting.
- Improvement in readability when writing, particularly in students with low legibility handwriting.
- Taste for handwriting and calligraphy.
- Bearing of typography as an important tool for an academic career in every respect.
- Use of social networks —like Instagram— and part of their leisure time to search for inspiration and ideas about lettering, calligraphy and typography.



## Acknowledgments

I would like to thank all the team at «Col·legi Sant Rafael» and «Col·legi Sant Josep» in La Pobla de Vallbona (València, Spain), who provided support to this research and the develop of these projects at their schools, although at first they may not agree with all of the practices. I am also immensely grateful to all the students that participate in the projects for keeping a positive and enthusiastic attitude an also because of their heartfelt, honest and constructive comments and feedback.

## References

- Buen Unna, J. De, & Scaglione, J. (2011). *Introducción al estudio de la tipografía*. Gijón: Ediciones Trea.
- Castro, I. (2017). *El ABC del lettering*. València, Spain: Campgràfic.
- Gálvez Pizarro, F. (2004). *Educación tipográfica. Una introducción a la tipografía*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Gálvez Pizarro, F., (2019). *Hacer y componer: Una introducción a la tipografía*. Universidad de los Andes (Colombia), & Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hustwit, G. (director) (2007). *Helvetica* [Documental]. Londres, Reino Unido: Veer.
- Kane, J. (2017). *Manual de tipografía*. Barcelona, Spain: Gustavo Gili.
- Leonardi, A. (2016). *Sr. Tipo, una novela tipográfica*. Barcelona, Spain: Gustavo Gili.
- Marín, R. (2013). *Ortotipografía para diseñadores*. Barcelona, Spain: Gustavo Gili.
- Mediavilla, C. (2011). *Caligrafía. Del signo caligráfico a la pintura abstracta*. València, Spain: Campgràfic.
- Valls, C. R., Tornel, I. M., Sánchez, V. R., Ibáñez, C. R., & Calandín, J. G. (2006). *Estudio y elaboración de la unidad didáctica: La tipografía en la ilustración y en los formatos impresos*.
- GNU (s.f.). *GNU Free Font*. Recuperado de: <https://www.gnu.org/software/freefont/index.html>

## YouTube as an environment for music learning in an adult choir

**Sandra Regina Cielavin, Adriana N. A. Mendes**

*University of Campinas, Brazil*

---

### Abstract

The completed research aimed to investigate digital technologies that could be applied to adult choirs. The study of mixed methods was performed with 18 members of an adult choir, during 3 months. Data collection was recorded through a field diary, activities performed in person and in the virtual environment by choristers, as well as the application of 1 questionnaire at the beginning and at the end of the process. The theoretical framework used in the application of ICT was the TPACK model of Mishra and Koehler (2006). This paper presents the aspects of musical learning observed specifically in the application of musical activities using YouTube. The final questionnaires showed that after using digital technologies in studies during the week, the items learning of new repertoire and varied musical knowledge had a significant percentage increase.

*Keywords:* music education, choral singing, digital technology.

### YouTube como entorno para el aprendizaje musical en un coro de adultos

#### Resumen

La investigación completada tuvo como objetivo investigar las tecnologías digitales que podrían aplicarse a los coros de adultos. El estudio de métodos mixtos se realizó con 18 integrantes de un coro de adultos, durante 3 meses. La recolección de datos se registró a través de un diario de campo, las actividades realizadas en persona y en el ambiente virtual por los coristas, así como la aplicación de 1 cuestionario al inicio y al final del proceso. El marco teórico utilizado en la aplicación de las TIC fue el modelo TPACK de Mishra y Koehler (2006). Este artículo presenta los aspectos del aprendizaje musical observados específicamente en la aplicación de actividades musicales utilizando YouTube. Los cuestionarios finales mostraron que luego de utilizar tecnologías digitales en estudios durante la semana, los ítems aprendizaje de nuevo repertorio y conocimientos musicales variados tuvieron un aumento porcentual significativo.

*Palabras clave:* educación musical, canto coral, tecnología digital.

---

### Introduction

Choral singing is an essentially collective practice that can be developed with singers in different age levels as well as be a music learning potential environment. Choral singing can provide the development of vocal, auditory and musical skills, among others.

This paper is part of a completed research that aimed to survey and explore diverse digital technologies, such as audio editor, score editor, musical perception software, the video sharing platform

YouTube, reflect about the different work aspects the choir conductor, and propose a music education practical application in an adult choir. The research aimed to contribute to the technological training of the choir conductor and to the development of adult choir practice. In this clipping will be described the activities done using YouTube at the research and the results obtained.

### **Methodology**

The theoretical foundation considered the use of digital technologies based on the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) model proposed in Koehler & Mishra (2009) and Mishra & Koehler (2006) that seeks to integrate Content, Pedagogy and Technology. This model has been used in music education as pointed out by Bauer & Mito (2017), Mroziak (2017), Mroziak & Bowman (2016) and Bauer (2014, 2012).

The methodology consisted of a study of mixed methods through an action research with 18 participants of an adult choir during 3 months and it was accomplished before the coronavirus pandemic. The activities were applied in the face-to-face and in the virtual environment. The data were collected through a field diary, recordings of the essays, tasks developed by the participants and the application of a questionnaire in two moments: at the beginning and at the end of the data collection. All proposed activities was integrated in the virtual learning environment Google Classroom and had the intention of proposing the continuity of musical studies during the week for the choristers.

### **The choir and the application on YouTube**

Youtube is an online video-sharing platform that can be used as a music learning environment. Bauer & Mito (2017) say that teachers and students can access many recordings of music of all styles and genres through music services. Doebele (2012) points that YouTube allows video sharing as well as subscribing to channels to receive notifications. Bauer & Mito (2017) indicate that in the United States some services like YouTube and Spotify, as well as the Band-in-a-Box software have been used in music education classes.

Concerning the TPACK model, aspects involving the Technological Content Knowledge and Technological Pedagogical Knowledge were articulated in this work. The Technological Content Knowledge it is about experimenting different ways of applying a studied content with the use of digital technologies that are more suitable for learning and the Technological Pedagogical Knowledge refers to the reuse of technological resources that were not developed for educational purposes, but that could be customized to achieve pedagogical objectives.

The research was conducted with an adult Brazilian choir that belongs to the Technology College of Itapetininga, a city in the state of São Paulo. About the profile the choristers, 14 members were women and 4 men. Regarding the age group, 6 were young people between 21 and 29 years old, 9 were adults between 30 and 59 years old and 3 were over 60 years old. As the choir is open to the community, 10 members were connected to the College and 8 came from the community.

Among the different experiences made with the use of digital technologies, an online activity was carried out with YouTube in which, each week, choristers had contact with the choral music of the periods that went from the Renaissance to Postmodernism as if it were a musical trip. Schafer (2001) suggests that the knowledge of the History of Music can provide a broad repertoire of sounds. Schafer (1991) has noted:

Certainly every society has a repertoire of past musical experiences that it likes to keep alive. In the West, we have accomplished this goal very often, even though the repertoire we maintain is not historically as broad as it could be. Music from other cultures should also be studied, to put ours in a proper perspective. This is a point that is only now beginning to be treated with attention. However, we have another obligation, which is to continue to expand the repertoire, which is where we fail miserably ( p. 296).

In the activity proposed through YouTube for each period there was a brief introduction and explanation of the context of the time and a link was made available so that participants could watch a choral recording of the proposed period, seek information about composers and write comments. The activities were posted by the conductor and the choristers' records were made using the Google Classroom virtual environment. After completing the activity in the virtual environment, a face-to-face conversation was held with the members.

After the three months of application of the activities with the use of digital technologies with the choir the questionnaire was reapplied. Question number 11 as shown in figure 1 asked about What skill (s) do you want to learn / develop in the choir. In the final answers, the item Learning of new repertoire jumped from 38.9% to 72.2% and the item Various musical knowledge went from 61.1% to 83.3%. Likely the technological activities proposed in the choir with the use of YouTube contributed to the increase of the items of learning of new repertoire and of varied musical knowledge. In addition, in question 17 which addressed What devices or programs do you use to listen to or discover new music, YouTube and applications on the smartphone items appeared in first place with 88.9%. The items Radio and Television presented final responses of 33.3%.

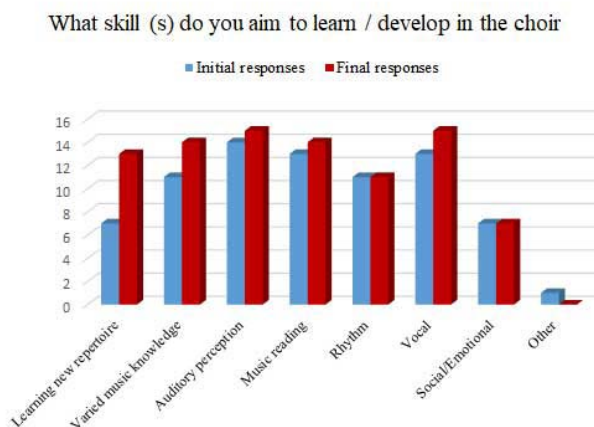


Figure 1. Inicial and final responses to question 11

Furthermore, the activity with YouTube allowed choristers to watch choirs with different sounds, comment on the aesthetics of the proposed period and reflect on the different types of choir performances. Concomitantly, the activity was expanded to explore folk songs from different countries, as well as to learn about different musical styles.

Currently, the coronavirus pandemic event has brought to choir conductors and choristers new forms to contact, do rehearsals, prepare, and make performances. Due to the changes that have been occurring in the choral groups due to the coronavirus pandemic, YouTube can be thought of as a musical learning resource, as well as an environment for performing choral performances, disseminating choral music, sharing space with other choirs and interacting with the audience in different ways.

## Conclusions

The final questionnaires showed that after using digital technologies in studies during the week, the items learning of new repertoire and varied musical knowledge had a significant percentage increase. It is concluded that the study and the contact with the music of different periods aided by digital technologies, enabled interactions and reflections on the way of thinking about the choral repertoire, knowledge of composers as well as contributing to the expansion of the musical universe choir and the development of aspects involving musical learning.

## References

- Bauer, W. I. (2014). *Music Learning Today: Digital Pedagogy, Performing and Responding Music*. New York: Oxford University Press.
- Bauer, W. I. (2012). The acquisition of Musical Technological Pedagogical and Content Knowledge. *Journal of Music Teacher Education*, 22(2), 51-64.
- Bauer, W. I., Mito, H. (2017). ICT in Music Education. In A. King & E. Himonides, A. S. Ruthmann (Eds.), *The Routledge Companion to Music, Technology, and Education* (pp.91-102). New York and London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Doebele, A (2012). Technology and the Choral Art: Music in the Cloud for the Modern Choral Director. *The Choral Journal*, 53(5), 91-95. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/23561288>
- Koehler, M., Mishra, P (2009). What is technological pedagogical content knowledge. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9, (1), 60-70.
- Mishra, P., Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mroziak, J. (2017). Media. In: A. King, E. Himonides & A. S. Ruthmann (Eds.), *The Routledge Companion to Music, Technology, and Education*. (pp.225-234). New York and London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Mroziak, J., Bowman, J. (2016). Music TPACK in Higher Education: Educating the Educators. In: M. C. Herring, M. J. Koehler, & P. Mishra (Eds), *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPACK) for educators*. (pp. 419-434). New York and London: Routledge.
- Schafer, R. M. A (2001). *Afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. (M. T. Fonterrada, Trad.). São Paulo: Editora da UNESP.
- Schafer, R. M. (1991). *O ouvido pensante*. (M. T. Fonterrada, Trad.). São Paulo: Editora da UNESP.

## El cuerpo virtual como modelo en la práctica artística contemporánea

**María Dolores Pérez-Montaut Martí**

*Universidad de Málaga, España*

---

### Resumen

La enseñanza está viviendo un momento convulso de cambios de modelos y transformaciones profundas precipitado por la pandemia de Covid-19. La urgencia, con su característica inmediatez, está marcando los nuevos modelos de enseñanza que se están implementando, sin tener una evidencia empírica sobre su efectividad. Todos los docentes y los estudiantes nos hemos visto obligados a reconocernos en el espacio virtual, a relacionarnos y a adaptar nuestras metodologías y dinámicas a un medio que nos resulta familiar a la vez que extraño. Observando la evolución de las prácticas anatómicas, del espacio físico al espacio virtual, se deduce una transformación del cuerpo en pixel y voxel. Dicho esto, se podría pensar el dibujo con modelo en el espacio virtual como una actualización y contextualización del discurso artístico sobre la representación del cuerpo humano y su conceptualización.

*Palabras clave:* Cuerpo, espacio virtual, anatomía, arte.

### The virtual body as model in the contemporary artistic practice

#### Abstract

Education is now going through hard times from teaching model's change to deep transformation because of the Covid-19 pandemic. Urgency characterizes the new teaching models that are being implemented without empirical evidence regarding its effectiveness. Teachers and students all together, we have to meet each other in the virtual space, we have to communicate and adapt our methodologies and class dynamics to an environment that we feel as familiar as strange. By analyzing the anatomical practice evolution, from the physical space into the virtual space, a transformation of the body into pixel and voxel could be deduced. Having said that, we could think about artistic drawing with models into de virtual space as an update and a contextualization of the artistic discourse regarding the human body representation an its conceptualization.

*Keywords:* Body, virtual space, anatomy, art.

---

### Introducción

La transición al mundo digital se viene gestando desde hace más de 30 años. La hipervisibilidad a la que ha sido sometida la práctica médica en los medios, a través de series, *reality shows* y reportajes, nos ha familiarizado con las representaciones del interior del cuerpo humano obtenidas mediante técnicas de diagnóstico por imagen como la Resonancia Magnética, el TAC o los ultrasonidos. Las características formales de las imágenes médicas aparecen en las obras de artistas contemporáneos y apuntan a un enriquecimiento y/o actualización del lenguaje gráfico plástico que afecta a nuestra conceptualización del cuerpo humano.

En la era digital, la corporeidad y su materialización, el conocimiento profundo del cuerpo humano y de su representación sigue preocupando a los artistas. Sin embargo, el material de estudio que tiene el artista hoy en su taller, e incluso su taller, sus modelos y sus referentes, han cambiado a lo largo del pasado siglo y de forma precipitada en esta primera parte del siglo XXI. Y aunque en las facultades de Bellas Artes se ha mantenido la enseñanza del dibujo del natural con modelos artísticos, ante la actual situación y la imposibilidad de impartir la totalidad de la docencia de forma presencial quizá debamos explorar otras fuentes, buscar modelos artísticos en el espacio virtual y contemplar nuevas formas de representación del cuerpo humano estableciendo nuevos límites para su conceptualización.

### **De las disecciones públicas al cadáver digital**

La enseñanza artística tiene ante sí el reto de enseñar a mirar, materializar y sintetizar lo que vemos en el espacio virtual, por ser este un lugar común de encuentro y comunicación con unas leyes y unas características formales concretas. En medicina el espacio virtual es un campo de entrenamiento en el que jóvenes cirujanos ejercitan sus habilidades técnicas mediante programas de simulación en quirófanos virtuales y con pacientes que solo existen en el ciberespacio. Esta posibilidad de manipular los datos y de modificar el espacio y el cuerpo virtual no solamente ha revolucionado la práctica médica, también ha revolucionado nuestra forma de mirar, pensar y sentir el cuerpo.

Para entender la relación del artista con el cuerpo virtual y el conjunto de datos que lo constituye es preciso entender la histórica relación entre la práctica anatómica y el arte. Si el cadáver digital en el siglo XXI es una reconfiguración de las disecciones públicas desde el Renacimiento hasta el siglo XVIII en el espacio virtual, si el anatomista es el equipo científico que llevó a cabo el proyecto, deberíamos, entonces, buscar entre los ojos que se asoman al cadáver la mirada del artista. Si tuviésemos que representar una lección de anatomía virtual en el siglo XXI como la de Rembrandt, el cuerpo yacería solo en un inmenso vacío negro y la única mirada a la que tendríamos acceso sería la nuestra. El artista es por lo tanto un agente imprescindible para entender esta nueva experiencia perceptiva.

#### *Anfiteatros anatómicos*

En las disecciones públicas que tuvieron lugar desde el Renacimiento hasta el siglo XVIII los artistas ocupaban un papel protagonista junto a los médicos anatomistas, pues eran los encargados de traducir visualmente en ilustraciones sobre papel aquello que el anatomista veía o quería destacar. También acudían artistas movidos por la necesidad de conocer mejor las estructuras internas de los cuerpos que representaban en sus lienzos o esculturas. Estos eventos eran muy populares y más de la mitad del aforo estaba ocupado por personas que no pertenecían ni al ámbito científico ni al artístico. Estas personas acudían movidas por una curiosidad morbosa, pues estos cuerpos, a menudo, pertenecían a criminales condenados a muerte y a posterior disección pública. Esta última condena era considerada un agravante en el castigo, una medida que pretendía ser ejemplarizante. De este modo, los anatomistas conseguían cuerpos frescos y sin patologías graves.

El arte ha dejado testimonio de la exposición del cuerpo diseccionado ante la mirada pública a través de la obra de numerosos artistas. En los lienzos y grabados sobre el acto de disección podemos apreciar la popularidad de dichos eventos, el espacio abarrotado de personas ávidas de curiosidad y el sentido moralizante que, además del científico y educativo, tenían.





Figura 1. Detalle del frontispicio de *De Humani Corporis Fabrica*, Andrea Vesalio, 1543.  
Fuente: archivo de internet

### *The Visible Human Project*

A finales del siglo XX la Biblioteca Nacional de Medicina de los EEUU financió un proyecto controvertido que dividió a la comunidad científica en defensores y detractores por sus implicaciones éticas. En 1994 esta institución estadounidense subió a su web el conjunto de datos en el que un equipo de científicos liderado por Michael Ackerman, ingeniero biomédico, había convertido el cadáver de un varón de 39 años. Los medios se hicieron rápidamente eco de la noticia sobre la digitalización de un cadáver para su libre acceso en la red. Cualquier persona podía descargar los datos y reconstruir el cadáver digitalizado en casa. El cuerpo virtual, en este caso, pertenecía a Joseph Paul Jernigan (1954-1993), condenado a muerte en el Estado de Texas y ejecutado en 1993. Una vez ejecutado, el cadáver de Jernigan fue sometido a pruebas de Resonancia Magnética y TAC; posteriormente, fue congelado en una solución de gelatina para luego ser seccionado en cortes milimétricos que serían fotografiados y almacenados digitalmente para su posterior manipulación. El hecho de que eligieran a un condenado a muerte añade una narrativa moralizante al proyecto que retoma la tradición de disecciones públicas que se hicieron en toda Europa desde el Renacimiento hasta el siglo XVIII.

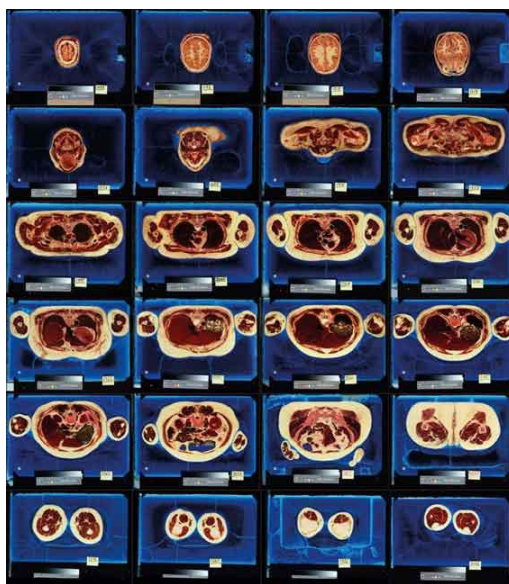


Figura 2. Cortes axiales de *The Visible Human Female*.  
Biblioteca Nacional de Medicina de los EEUU. Fuente: [www.nlm.nih.gov](http://www.nlm.nih.gov)

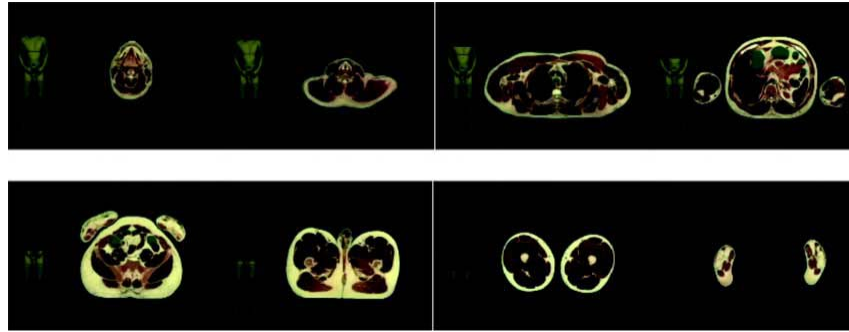


Figura 3. Fotogramas de The Visible Human Project Movie. Center for Human Situation University of Colorado School of Medicine & Scientific Computing Division at the National Center for Atmospheric Research 1995. Fuente: [www.youtube.com](http://www.youtube.com)

El cadáver digital de Joseph Paul Jernigan, además de haber sido utilizado por la ciencia para desarrollar programas de simulación y reconstrucción con fines educativos, ha sido utilizado también por varios artistas como modelo para sus obras, al tratarse de un conjunto de datos de libre acceso. La artista británica Marilène Oliver, por ejemplo, reconstruyó en una instalación con planchas de metacrilato dispuestas en una estructura vertical el cuerpo de Joseph Paul Jernigan a partir de los datos que descargó de la Biblioteca Nacional de Medicina de EEUU. Su objetivo era devolverle la corporeidad a Jernigan. El resultado fue una especie de holograma de Joseph Paul Jernigan a tamaño real. A través de su obra, titulada *I know you inside out* (2001), la artista devolvió la fisicidad a un cuerpo digital, re-vertiendo así el proceso de digitalización.

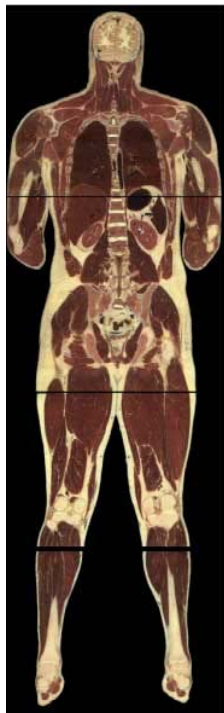


Figura 4. Corte Coronal de The Visible human male. Biblioteca Nacional de Medicina de los EEUU. Fuente: [www.nlm.nih.gov](http://www.nlm.nih.gov)



Figura 5. *I Know You Inside Out*, Marilène Oliver. Instalación. 2001. Fuente: Archivo de Internet

## Conclusiones

El conocimiento científico del cuerpo humano no hubiera sido posible sin la mediación de los artistas; dicho de otro modo, los artistas permitieron la divulgación del conocimiento científico y su representación. Gracias a ellos el desarrollo de la anatomía y el avance en el diagnóstico y tratamiento de patologías, antes del desarrollo de la fotografía y las técnicas de diagnóstico por imagen, fue posible. El cuerpo sigue siendo un tema principal en el discurso artístico contemporáneo. Los artistas siguen explorando la corporeidad desde perspectivas diversas y la ciencia sigue aportando al arte infinitos recursos formales y conceptuales. Al igual que el artista acudía a los anfiteatros anatómicos, la red es hoy día un teatro donde podemos no solamente asistir a disecciones y complejas reconstrucciones anatómicas, sino que podemos también manipular y explorar minuciosamente los cuerpos virtuales. Conceptos como la identidad o la corporeidad en el espacio virtual cobran un especial sentido en el discurso artístico que es preciso desentrañar para valorar con exactitud su alcance.

## Referencias

- Byung-Chul, H. (2013). *La Sociedad de la Transparencia*. Herder. Barcelona.
- Holtzmann Kevles, B. (1998). *Naked to TheBone. Medical Imaging in the Twentieth Century*. New York: Basic Books, a Member of thePerseusBooksGroup.
- National Library of Medicine (2010). *The Visible Human Project*. Recuperado de: [https://www.nlm.nih.gov/research/visible/visible\\_human.html](https://www.nlm.nih.gov/research/visible/visible_human.html)
- Oliver, M. (2009). *Flesh to Pixel, Flesh to Voxel, Flesh to XYZ*. London: Royal College of Art.
- Oliver, M. (2020). Recuperado de: [www.marileneoliver.com](http://www.marileneoliver.com)
- Schott, F. (2020). Recuperado de: <https://www.frankschott.com/project1231>
- Van Dick, J. (2005). *The Transparent Body. A cultural Analysis of Medical Imaging*. Seattle and Londo: University of Washington Press.
- Waldby, C. (2000). *The Visible Human Project. InformaticBodies and Posthuman Medicine*. London: Routledge.

## **El efecto de inmersión en los nuevos formatos escénicos contemporáneos y su capacidad para emocionar (RONEM RAM, ejemplo de este tipo de prácticas)**

**Alicia Bernal Molina**

*Universitat Politècnica de València, España*

---

### Resumen<sup>1</sup>

En este póster mostramos los resultados conceptuales de la utilización de nuevos dispositivos y tecnología, que bien implementada en los procesos creativos, nos permiten la construcción de artefactos que desarrollan nuevas formas de aproximarnos a la experiencia dramática. Los niños y los adolescentes de ahora, acostumbrados a la tecnología en su día a día (pizarras digitales, tablets, smart TV., sonido envolvente, pantallas 3D...), son mucho más receptivos y, para ellos, son más accesibles algunos de los espectáculos inmersivos actuales en los que la figura del espectador sentado en una butaca contemplando unos actores en escena queda completamente obsoleta. Y es que, en cierta manera, está anclada a un imaginario y una concepción de la percepción antigua. Actualmente el concepto de percepción sensorial, muy desarrollado en la parte visual, se está abriendo a la experimentación dando prioridad a otros sentidos perceptivos (tacto, oído y quinésica) como resulta en estas nuevas dramaturgias. Es el caso del espectáculo *R O N E M R A M\_ Ficción especulativa sobre un planeta dañado* de Onírica Mecánica, compañía que se interroga sobre la capacidad que tiene la tecnología actual para generar poesía en escena. En este trabajo el efecto de inmersión provocado por la dramaturgia, el uso del espacio y la implementación tecnológica, posibilitan un efecto denominado technosublime (concepto acuñado y desarrollado por Jane Turner entre otros).

*Palabras clave:* percepción sensorial, efecto de inmersión, technosublime, Onírica Mecánica.

### **The immersion effect in the new contemporary stage formats and their ability to move (RONEM RAM, an example of this type of practice)**

#### Abstract

In this Poster we expose the conceptual results of the use of new devices and technology, which well implemented in creative processes, allow us to build artifacts that develop new ways to approach the dramatic experience. Today's children and adolescents, accustomed to technology in their day-to-day (digital whiteboards, tablets, smart TV, surround sound, 3D screens ...), are much more receptive and, for them, some of the current immersive shows, in which the figure of the spectator sitting in an armchair contemplating the actors on stage is completely obsolete, are more accessible. Currently the concept of sensory perception, widely developed in the visual part, is opening up to experimentation giving priority to other perceptual senses (touch, hearing and kinesis) as results in these new drama-

---

<sup>1</sup> El presente texto nace en el marco de la tesis de investigación 'Territorios sonoros en el teatro posdramático. Propuesta práctica alternativa a la escritura dramática (2019-2022)' que está llevando a cabo la autora en la Universitat Politècnica de València (UPV).

turgy. This is the case of the show *R O N E M R A M\_* Speculative Fiction about a damaged planet of Onírca Mecánica, a company that questions about the ability of current technology to generate poetry on stage. In this work the immersive effect caused by dramaturgy, the use of space and technological implementation, enable an effect called technosublime (concept coined and developed by Jane Turner among others).

*Keywords:* sensory perception, immersion effect, technosublime, Onírca Mecánica.

---

## Referencias

- Bolt, B. (2007). *The Techno-Sublime: Towards a Post-Aesthetic. Sensorium: Aesthetics, Art, Life*, ed. Barbara Bolt, Felicity Coleman, Graham Jones, y Ashley Woodward. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Press.
- Crowther, P. (1989). *The Kantian Sublime: From Morality to Art*. Oxford: Oxford UP.
- Onírca Mecánica (2019). *RONEM RAM\_ Ficción especulativa sobre un planeta dañado*. [imágenes]. Recuperado de: <http://oniricamecanica.com/?p=1306>
- Turner, J. (2016). Sound and Subjectivity in the "Technosublime: Autobiographer and Ring. *Journal of dramatic theory and criticism*, 30(2), 21-37. DOI: 10.1353/dtc.2016.0014





# El efecto de inmersión en los nuevos formatos escénicos contemporáneos y su capacidad para emocionar (RONEM RAM ejemplo de este tipo de prácticas)

Bernal Molina, Alicia  
 Contrato predoctoral en Universitat Politècnica de València  
 y profesional de las Artes escénicas

## Óptica mecánica

### Introducción

El concepto de percepción sensorial está siendo modificado por la tendencia imperante de la tecnología. Hasta ahora se ha desarrollado sobre todo la parte visual, pero en la actualidad se está dando prioridad a la experimentación y progreso de otros sentidos perceptivos (tacto, oído y quíntica) como resulta en las nuevas dramaturgias escénicas que hibridan entre la instalación y el teatro.

Un claro ejemplo de esto es el trabajo de **RONEM RAM**, *Ficción espacial/na Meccánica*, compañía teatral que se interroga sobre la capacidad que tiene la tecnología actual para generar poesía en escena.



Detalle de objeto que el espectador se encuentra y utiliza en la pieza. Fuente: *Óptica Mecánica* (2019) <http://onticamecanica.com/?p=1306>



Espacio por el que deambula el espectador. Fuente: *Óptica Mecánica* (2019) <http://onticamecanica.com/?p=1306>

### Cuerpo

Los niños y los adolescentes de ahora, acostumbrados a la tecnología en su día a día (pizarras digitales, tablets, smart TV, sonido envolvente, pantallas 3D...), son mucho más receptivos y, para ellos, son más accesibles algunos de los espectáculos inmersivos actuales en los que la figura del espectador sentido en una butaca contemplando unos actores en escena queda completamente obsoleta. Y es que, en cierta manera, está anclada a un imaginario y una concepción de la percepción antigua.

La nueva tecnología de realidad virtual y las experiencias inmersivas están siendo implementadas en las piezas de teatro contemporáneo. Para el desarrollo tecnológico por se, no es (solo) la clave para conseguir que nuestros órganos sensoriales, que permiten percibir los sentidos y relacionarse con el medio, puedan emocionarnos. Así pues, la capacidad de inmersión en el hecho teatral es consecuencia directa de la manera en el que el espectador es confrontado con el espectáculo (tanto espacialmente, quínticamente, visualmente, sonoramente y olfativamente).

El desarrollo del espectáculo **RONEM RAM** incide precisamente en estos nuevos modos de

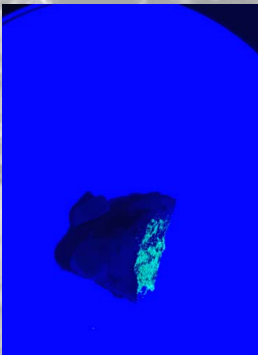
percibir la escena contemporánea. Plantea una mirada reflexiva y crítica hacia nuestra sociedad, consiguiendo que el espectador sea el protagonista de esta experiencia. La pieza consigue provocar en el espectador una experiencia tecnosublime, definida por Turner como una experiencia sublime mediada específicamente a través del uso de la tecnología digital (2016, p.21). Creemos como Turner apunta que los eventos teatrales inmersivos tratan de allanar la brecha estética, o la distancia crítica, entre el público y/o el intérprete, y el público y el mundo ficticio, justificando así la necesidad de una perspectiva crítica que aborde la disolución de la distancia desinteresada. En este espectáculo ocurre que inicialmente asumimos el papel de espectador como observador externo, con distancia crítica, pero a medida que la actuación avanza la distancia crítica se evapora para dar paso a la emoción.

Así pues, estamos de acuerdo con Warstenstein al comentar que la experiencia tecnosublime es una consecuencia de la inmersión espacial y auditiva, y de la desorientación tecnológica que se compone al crear simultáneamente espacio crítico para la reflexión y el efecto de inmersión (como aparece en Turner, 2016, p. 33).

### Conclusiones

Los nuevos formatos de inmersión en las Artes vivas, se replantean la intervención del espectador en la obra incluyendo dentro de la dramaturgia. La utilización de la tecnología en las dramaturgias contemporáneas es importante, pero no fundamental para conseguir este efecto de inmersión.

Este efecto de inmersión es espacial y auditivo, y junto con la extrañeza que originan en el espectador estas nuevas formas de enfrentarse al hecho escénico, pueden provocar en él una experiencia tecnosublime. Todo esto es consecuencia directa del desarrollo de la capacidad de percibir y de emocionarnos, y de los cambios que estamos sufriendo en nuestra percepción gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías.



Detalle de pieza que el espectador observa en la pieza. Fuente: *Óptica Mecánica* (2019) <http://onticamecanica.com/?p=1306>

## Choreographic composition in traditional dance: Collaborative experiential learning

**Margarida Moura, Maria João Alves**

*Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana,  
Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança (INET-md), Portugal*

---

### Abstract

The creative processes inherent to traditional choreographic creation, based on an instructional model of Artistic Education, employ inventive movement production, which leads to original and ethno-artistic products. Usage of traditional/folk dances repertoire in choreograph composition enables new and original learning, facilitating, and optimizing teaching dynamics. When we propose a non-traditional process, with a creative component, we respect the correlation between rhythmic structure and gesture/movement, suggesting to the group the search for a logic of combining inter-relational elements. Based on our intervention in dance in university education, it was possible to identify in student's choreograph composition the following main evidences: 1) contemporary creative language crosses traditional language, 2) compositional structure is a consequence of the interconnection between a theoretical configuration and a rhythmic-motor and technical-expressive practice, and 3) folk choreographic composition expands creative learning in an educational, playful, and artistic context.

*Keywords:* choreographic composition, folk dance, higher education, artistic education.

### Composición coreográfica en danza tradicional: aprendizaje vivencial colaborativo

#### Resumen

Los procesos creativos inherentes a la creación coreográfica tradicional, basados en un modelo instruccional de Educación Artística, llaman a la producción de movimiento inventivo, dando lugar a productos originales y etnoartísticos. La composición utilizando el repertorio de danzas tradicionales / folclóricas permite un aprendizaje nuevo y original, facilitando y optimizando las dinámicas de enseñanza. Al proponer un proceso no tradicional, con un componente creativo, llamamos al respeto por la correlación fundamental de la estructura rítmica con el gesto / movimiento, sugerimos al grupo la búsqueda de una lógica de combinación de elementos interrelacionales. Nuestra intervención en la danza en la educación universitaria indica la evidencia esencial de la composición coreográfica del alumno. 1) el lenguaje creativo contemporáneo cruza el lenguaje tradicional, 2) la estructura compositiva es una consecuencia de la interconexión entre una configuración teórica y una práctica rítmico-motora y técnico-expresiva, y 3) la composición coreográfica folclórica expande el aprendizaje creativo en un ámbito educativo, contexto lúdico y artístico.

*Palabras clave:* composición coreográfica, danza folclórica, educación superior, educación artística.

---



## Introduction

The choreographic creation process in traditional dance is essentially based on composition tasks. This type of task comprises decision-making accountability when selecting movement, based on rhythmic-motor, technical-expressive, predefined or improvised behavior. When applied in an educational context, composition becomes a strategy of movement production that allows traditional dance teaching to become more dynamic.

Alves and Moura (2020, in press) adapted different models of instruction proposed by Gurvitch and Metzler (2010) for dance area, assuming that the Artistic Education instruction model is the preferred model to intervene in a university educational context. In this model, the teacher acts as a mediator of a collective and individual construction, where students interact actively and collaboratively. Learning is based on the development of cultural and aesthetic-artistic knowledge. A varied range of functions is used between the creator and the interpreter, in which students produce and compose movement according to their ideas or teacher suggestions. The Artistic Education model focuses on learning to express oneself, to become an interpreter, a creator with cultural literacy.

Activities that favor the creation and production of movement are frequently privileged with regard to the reproduction tasks and leads to the development of innovative and creative thinking, a fundamental ability in the artistic production process. In this sense, in our artistic practice in higher education, we encourage the practice of choreographic composition using traditional Portuguese and International dances as a dance production task. Through the Artistic Education model, students are asked to attend to a logic of actions, without time pressure, to create their chains, their combinations, with the various group elements, i.e., shaping collaborative experiential learning.

## Choreographic composition in traditional dance in a higher education context

Traditional choreography, using the repertoire of traditional and folk dances, is characterized by being an original and authorial product consequential of a combination of rhythms, technical gestures, postures, expressive movements, and interactions that the body performs at a time and in its own space. Composition is based on body relationships with movement, with theme or motif, and with accompanying audio. Process is structured on elements of dance, such as action, dynamics, time, space, and very especially interactions and relationships - with the partner, with the group, with objects, and with the audience (Alves, 2013; Moura, 2017; Walsh, Leray & Maucouvert, 1997).

The spatio-temporal evolution of motor behavior in traditional choreography is structured in three levels of analysis. At the *macro-level* of analysis, we find the specificity of compositional structure, normally characterized in traditional dance by simplicity, repetition, and variation of theme or sub-theme. At this level, group situations and their interactions are taken into account, which is numerous and can be schematized. *Meso-level* analysis deals with intra- and inter-partners relationships coordination, considering interactions' stabilization. It integrates different figures of traditional dances, taking into account the experiential and performing space. *Micro-level* privileges intersubjective relations and integrates movement patterns, technical gestures, postures and intra-partners contact.

Alves (2013) defends that in the *macro-level* analysis the variations of theme and of parts seem to be more even and predictable than those observed in other dance forms such as creative, modern, or contemporary dance. In the *meso* level, the similarity from experiential and performative space is relevant and the circle formation possibly is prevalent in dances from over the world, despite the folk diversity of each dance community. In the *micro* level the similarities in dance patterns are possible but stylistic differences in performance are very frequent in this compositional process. The intrinsic complexity of dance comes from speed, accuracy, and the difficult combinations in which these steps are arranged.

In the process of composing new and original traditional choreographies, the teacher should promote different experiential learning, where each student/interpreter participates in a collective dimension and investigates individually, exploring different choreographic structures and representations. In a way, the student self-organizes and forms his expressive and performative pattern: he conceives, innovates, and dares original and contemporary creative practices, with fusion between cultural and traditional. This type of learning incorporates specific learned codes of the repertoire, as well as benefits interdependence and creative autonomy.

### **Creative process in traditional choreography**

The choreographic composition activities in traditional dance that we defend for higher education, include open tasks of a playful, educational, and artistic nature. These activities are organized by teachers, with applied rules, objectives, and success criteria to evolve in learning. The definition of activities varies in the decision-making accountability that the teacher delegates to students. Reproduction, modeling, improvisation, or movement production, are the 4 types of tasks that these activities integrate. Depending on the pedagogical planning, and when considering the production of movement, they can take a character, more or less structured (structured, poorly structured or not at all structured).

The process of choreographic composition follows the process of experiential assimilation and of analysis of traditional repertoire (specific to each region/community). Desirable as varied as possible for subsequent reorganization, is in accordance with strategies of choreographic combination as proposed by Humphreys & Kimbrell (2013) - retrograde, expansion, transposition, diminution, accumulation, canon, and repetition -, pursues a logic in the combination of inter-relational elements (Walsh *et al.*, 1997). Traditional Portuguese and International dances are first experienced in learning to reproduce choreographic models, from the most accessible to the most elaborate in complexity and variability. It is only subsequently that the composition of the traditional choreography is progress, based on the learned ethno-choreographic repertoire, as well as other repertoire researched by students in a creative and collaborative learning context, between them and between them and the teacher.

Students are challenged to maintain the correlation of the rhythmic structure with gestures, movements, spaces, and interactions characteristic of traditional dances. Accordingly, we propose collective brainstorming situations of gestural, rhythmic-motor, and socio-relational that challenges spontaneous emerging elements, and a diversity of actions and creation procedures, such as: experiencing, choosing, repeating, creating, recreating, add, combine, replace, transform, complexify, exchange, structure, overlap, interpret, articulate, produce and appreciate (Moura, 2017; Walsh *et al.*, 1997).

We also support moments of individual creativity as a complement, appreciation, symbolism, or highlight in collaborative creativity (Montuori & Donnelly, 2016), mostly collective (small and large groups, duos, trios, etc.). We privileged the nature of this form of dance, social, communal, and with great interaction between partners, the group and the audience. In fact, the interactions are one of the main elements of analysis in the traditional dance creation process. We value its diversity as Walsh *et al.* (1997) suggests, through interactions taking into account space, group, movement, objects, signs, and the role played by interpreters (see table 1.).

The technical and orthodox view is declined in favor of creative freedom of the learned forms but at the same time preserving the collective and friendly nature that characterizes and defines traditional dances. The close relations between tradition and creation, freedom and constraints, pre-existing codes versus new and creative situations are valued (Moura, 2017). This unconventional process in an educational context, argued by Alves (2011) and Moura (2007; 2016; 2017) implies a constant transformation between history (identity, style, and authenticity), experience, and culture.

Table 1.

*Features of analysis of the dance factor: interactions (adaptation from Walsh, Leray & Maucouvert, 1997).*

Interactions in the traditional dance creation process			
SPACE Interaction		GROUP Interaction	ROLE TO PLAY Interaction
Relationship	Actions		
Face to face Back to back Side by side Close Far In touch Around One behind the other	Approach Separate Intersect ...	Contact Common structures Independent structures	Identical Opposites Different Complementary Be or Follow the model Mirror Action-Reaction
OBJECTS Interactions		TEMPO Interaction	SIGNALS Interactions
Action support Mediation element Transformation source		Simultaneity/Unison Alternation Successive Canon	Contact Gestures Sounds

As a process that wants to be creative, dynamic, and collaborative between students simultaneously interpreters and choreographers (Butterworth, 2004), it can be taking into account different phases as defined by Mason and Dalman (2009). These authors predict movement changes through variation, selection, organization, memorization and awareness of complexity. Also, Schrader (1996), for dance in general, and Moura (2017), for traditional dance, suggest working with the following principles of choreographic composition: sequencing, contrast, repetition, transition, variation, development, climax and resolution. Even in relation to the traditional dance Fontana and Sebire (2010), indicate aspects such as theme, structure, alternation of the parts, accumulation of movements, dancing with partner and with group, contacts and social relations, and exchange of pairs in the mixers. Moura (2016), also notice function, idea, script or reason for the creation, materials involved (fixed, or mobile), and audience (Table 2.).

Table 2.

*The fundamental principles and strategies of choreography in traditional dance.*

Alves (2011)	Fontana & Sebire (2010)	Humphreys & Kimbrell (2013)	Mason & Dalman (2009)	Meyer (2010)	Moura (2016, 2017)	Schrader (1996)
Alternation Accumulation Diversity Complexity	Theme Structure Alternation Accumulation Exchange of partners Group dancing	Retrograde Expansion Transposition Diminution Accumulation Canon Repetition	Variation Selection Organization Memorization Complexity	AB ABA Rondo Canon Theme and variation Call and response Narrative	Idea/Reason Materials Court hearing Selection Sequence Contrast Repetition Transition Organization Development Variation Climax Memorization Resolution	Sequence Contrast Repetition Transition Development Variation Climax Resolution

The formative, creative and ethno-artistic richness of this type of work with undergraduate dance students strongly depends on the quality of the interpreters, their experience as choreographic creators, the relationship between these and the choreographer/teacher, the research developed by the diversity

and audacity of the approaches and, also, on the random, the unexpected and contingencies. Meyer (2010) identifies the following structures: AB, ABA, rondo (ABACADA), canon, theme and variation, call and response, and narrative. In this model of artistic education and choreographic creation in traditional dance, we work with sequences of composition in synchronization and simultaneity - differentiated or opposite - as well as sequences in convergent alternation (*Rondo*) or temporally differentiated (*Canon*) (Humphreys & Kimbrell, 2013; Meyer, 2010; Moura, 2017) (Table 3.).

Table 3.

*Composition sequences in traditional and folk dance choreography (adaptation from Moura, 2017).*

Sequence Types	Description
<i>Sequence in synchronization and simultaneity</i>	Interpreters simultaneously perform the same sequence, the same pattern in the same choreographic and musical evolution.
<i>Sequence in differentiated simultaneity</i>	Interpreters simultaneously perform the same movement sequence but use different space, or relationships, or rhythm or dynamics.
<i>Sequence in opposite simultaneity</i>	Interpreters simultaneously perform the same movement pattern but use contrast from other variables: space (circle - quadrille), direction (inner-outer circle), relationships (partner - other partner), or dynamics (slow-fast).
<i>Alternating sequence</i>	Interpreters make different patterns and movement sequences.
<i>Sequence in converging alternation / Rondo</i>	Interpreters perform different sequences, interspersed with a choreographic chorus.
<i>Temporally differentiated sequence / Canon</i>	Interpreters experience the same sequence starting at different times (one or more waiting times). The sequence ends either at different times or at the same time.

The achieved choreographic structures assume variety and compositional complexity as the following composition forms: ABCD, ABCADE, ABCBDB, ABCDEFGEHIE, or A1,2,3,4. They result in structures closer to the common composition pattern used in folk dances, in which appears repetition of figures and patterns elaboration that shows considerable stability evolution. There is also less stability of patterns and figures, with shorter changes and greater diversity between and in figures (meso analysis).

## Evidences

Our professional intervention in the dance undergraduate course promotes the exercise of dance composition in the process of teaching learning of traditional Portuguese and International dances and choreographies. The qualitative and descriptive analysis carried out on this pedagogical and artistic practice, allows us to highlight the following formative, artistic and ethno-choreographic main evidences: 1) the contemporary creative language crosses the traditional language on the creation of new choreographic and ethno-artistic products; 2) the collective and collaborative compositional logic in traditional dance integrates a theoretical structuring (terminology and specific concepts, principles of creation, or graphic representation of compositional structures), and a practical structuring (rhythmic-motor and technical-expressive) of the performative contents; 3) the constant relationship between the theory that supports the choreographic practice and the practice that operationalizes the theoretical dimension of learning, facilitates and clarifies the quality and richness of choreographic creation; 4) new dynamics and greater density (shorter and more diversified changes) emerge from the diversity of evolutions in the composition structure, tending to be collective, and assisted by moments of compositional stability; and 5) the process of choreographic composition in traditional dance using ethno-artistic, playful and educational approach expands creative and collaborative learning in the context of dance training in higher education.

## Conclusions

In the Artistic Education intervention model, we defend the balance between choreographic reproduction and the production of new and original ethno-artistic products. These are the result of a collective process based on the balanced development of the participants' cognitive, socio-affective, and psychomotor domains. It is recommended that students, concurrently choreographers and interpreters, maintain a didactic, dialectical, and collaborative dialogue between them and theirs with the teacher, during the creative process. For that purpose, the teacher uses a variety of models and strategies for transmission, application, analysis, creation, and choreographic appreciation, in addition to encourage and stimulate the use of autonomous research by students.

We also defend the systematic interdependence between theoretical structuring and practical structuring of learning, based on diversity and variability of social, spatial, temporal, rhythmic, and expressive interactions. The compositional richness in traditional dance also benefits from the constant curiosity to investigate and experiment with different and new traditional choreographic repertoires with their own characteristics and specificities.

## References

- Alves, M. J. (2011). International dances – an outlook on global, creative, and cultural work. In S. Lira, R. Amoêda, C. Pinheiro (Eds.), *Proceedings of the 2nd International Conference on Intangible Heritage, Sharing Cultures 2011* (pp. 165-169). Greenlines Instituto para o Desenvolvimento Sustentável.
- Alves, M. J. (2013). Fundamentals of traditional dance: Similarities and differences from international folk dances. In S. Lira, R. Amoêda, C. Pinheiro (Eds.), *Proceedings of the 3rd International Conference on Intangible Heritage, Sharing Cultures 2013* (pp. 325-335). Greenlines Instituto para o Desenvolvimento Sustentável.
- Alves, M. J., Moura, M. (2020, no prelo). Estratégias para o ensino e aprendizagem de dança. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 10(1).
- Butterworth, J. (2004). Teaching choreography in higher education: A process continuum model. *Research in Dance Education*, 5, 45-67.
- Fontana, I., Sebire, A. (2010). Danse Traditionnelle à L'école. In *Académie De Paris - USEP Paris*, 17. Recuperado de: [http://eps-premier-degre.scola.ac-paris.fr/danse trad/document Danse Traditioellecomplet en PDF.pdf](http://eps-premier-degre.scola.ac-paris.fr/danse%20trad/document%20Danse%20Traditionnellecomplet%20en%20PDF.pdf)
- Gurvitch, R., Metzler, M. (2010). Theory into practice: Keeping the purpose in mind: The implementation of instructional models in physical education settings. *Strategies*, 23(3), 32–35. doi: <https://doi.org/10.1080/08924562.2010.10590875>
- Humphreys, K., Kimbrell, S. (2013). Best instructional practices for developing student choreographers. *Journal of Dance Education*, 13(3), 84–91. doi: <https://doi.org/10.1080/15290824.2013.812790>
- Mason, H., Dalman, C. (2009). Brain, dance and culture 2: Evolutionary characteristics in the collaborative choreographic process of Elizabeth Cameron Dalman. *Brolga: An Australian Journal about Dance*, 31, 19-26.
- Montuori, A., Donnelly, G. (2016). The creativity of culture and the culture of creativity research: The promise of integrative trans-disciplinarity. In V. P. Glaveanu (Ed.), *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research* (pp. 743–765). doi: [https://doi.org/10.1057/978-1-137-46344-9\\_36](https://doi.org/10.1057/978-1-137-46344-9_36)
- Meyer, F. (2010). *Implementing the National Dance Association Standards*. Human Kinetics
- Moura, M. (2007). Coreografia tradicional: Princípios de composição. In M. Moura & E. Monteiro (Eds.), *Dança em Contextos Educativos* (pp. 167-178). FMH edições.
- Moura, M. (2016). Criatividade na Dança tradicional: composição e inovação em movimento. In A. Macara, A. P. Batalha & K. Mortari (Orgs.), *Corpos (Im)Perfeitos: Reflexões para o entendimento da diversidade do performer contemporâneo* (pp. 113-126). FMH Edições.
- Moura, M. (2017). Traditional dances and choreographic composition: Sharing and creating together. In S. Lira, R. Amoêda, C. Pinheiro (Eds.), *Proceedings of the 4th International Conference on Intangible Heritage, Sharing Cultures 2017* (pp. 305-312). [CD-ROM]. Greenlines Instituto para o Desenvolvimento Sustentável.
- Schrader, C. (1996). *A sense of dance – exploring your movement potential*. Human Kinetics.
- Walsh, N. G., Leray, C., Maucouvert, A. (1997). *Danse: De l'école... aux associations*. Revue E.P.S.

## Music as a teaching tool in the construction of knowledge

Leonardo Augusto Pistolato, Raoni Rocha Simões

*Universidade Federal de Itajubá – Campus Itabira, Brazil*

---

### Abstract

This paper aims to show the impact of music on the construction of knowledge. For this, the authors based on an experience carried from a project that seeks to understand the history of work in Brazil through the songs produced between the years 1930 and present. Questionnaires were applied to the two participating students, at two different times, generating answers that were analyzed to understand the relationship between learning and music. These results showed that music has enabled a significant increase in the engagement of students in carrying out the proposed task and, consequently, allowed deeper learning about the history and concepts discussed in the original discipline. We consider that projects like the one developed in the experience reported in this article are in line with the logic of a liberating education, that places the student as a central element of their learning process.

*Keywords:* music, teaching, knowledge, pedagogical practice.

### La música como herramienta didáctica en la construcción del conocimiento

#### Resumen

Este artículo tiene como objetivo mostrar el impacto de la música en la construcción del conocimiento. Para ello, los autores partieron de una experiencia llevada a cabo desde un proyecto que busca comprender la historia del trabajo en Brasil a través de las canciones producidas entre los años 1930 y la actualidad. Se aplicaron cuestionarios a los dos estudiantes participantes, en dos momentos diferentes, generando respuestas que fueron analizadas para comprender la relación entre aprendizaje y música. Estos resultados mostraron que la música ha permitido un aumento significativo en el compromiso de los estudiantes en la realización de la tarea propuesta y, en consecuencia, ha permitido un aprendizaje más profundo sobre la historia y los conceptos tratados en la disciplina original. Consideramos que proyectos como el desarrollado en la experiencia relatada en este artículo están en línea con la lógica de una educación liberadora, que coloca al estudiante como elemento central de su proceso de aprendizaje.

*Palabras clave:* música, enseñanza, conocimiento, práctica pedagógica.

---



## Introduction

Music is a language that allows the human being to create, to express themselves, know, and even transform reality (Tavares, 2000). Therefore, it has been longly used as a pedagogical tool, from basic education (Gaiza, 1998) to higher education, in courses such as Biology (Paixão *et al.*, 2017), Geography (Oliveira *et al.*, 2005), and Law (Junior, 2018). When the proposal to use music is presented to students, the tendency that is observed in them is to become curious, with receptivity almost always satisfactory, since music favors the concentration and absorption of ideas more naturally (Oliveira *et al.*, 2005). In the teaching-learning process, music is therefore an extremely important strategic opportunity, being a tool to assist the learning of other disciplines (Romanelli, 2009).

Thus, learning is closely linked to music, through several concrete experiences. Based on this, a professor and two musician students from the Federal University of Itajubá (UNIFEI) - Brazil of an Engineering undergraduate course create the project entitled "Work n'roll: Cantando o Trabalho", in which 12 songs are played, dating from the 1930s to the present, related to human work. For each song played, an oral analysis is made by the trio about the historical context of the work in Brazil at the time this song was composed. Presentations of this project were made in 3 different environments, as well as a virtual material was created, made available on the internet. All this material produced was then used during classes in different subjects of this graduation.

The process of choosing the songs and analyzing the lyrics went through long periods of study and dedication by the students and the teacher involved. However, even if it started in the context of a specific course discipline, the project went beyond the discipline itself and remained active for at least the next three years. Thus, a question arises in this context: why did the teacher and students become so involved in the project, given that there was no objective assessment for them? The answer to this question necessarily involves a reflection of the potential of music in the learning process.

Based on this, the objective of this article is to analyze the project carried out as a teaching tool for the two students involved, seeking to understand the potential of music as a teaching-learning pedagogical tool with students involved in the project.

## Methodology

The methodological approach to understanding the learning generated by the musical project was the use of questionnaires in the form of open interviews with both project participants students. Five questions were asked, shown below: 1) Describe in your words how you consider that the project has brought learning about ergonomics content; 2) In your opinion, what are the main differences in the learning process between traditional methods (in the classroom) and the methods provided by this project ?; 3) Despite all the effort and time required to carry out the project, and knowing that it is not worth a grade and does not have any objective assessment, describe why you decided, nevertheless, to remain in the project over time; 4) Give concrete examples of how learning has been built through the project; 5) Describe here what was most relevant during this process.

The questionnaire was applied at two different times, in February 2018 and in July 2019, so that we could understand the difference in student's perception over time. The answers to the questionnaire applications were analyzed and treated, and are shown below.



## Results

The results of the analysis of the answers to the questionnaires show that the student's perceptions regarding the impact of music in their learning process can be classified into three fields: music makes university projects more motivating and stimulating; music facilitates the learning of contents, both from a historical and technical point of view; and music is a powerful pedagogical tool. These fields will be detailed below.

### *Music makes university projects more motivating and stimulating*

The answers to the questions show that students find the project in which they are involved more motivating and stimulating than other academic projects because music is involved and makes them active subjects in the design of the project. Features such as '*challenging*' and '*environment*' were explained, emphasizing both the pleasure that music provides and the importance that the students had in the design process and construction of the project, by forcing them to study the technical and musical content they should perform to accomplish this step. Therefore, it was not a ready and pre-defined proposal, with clear rules a priori, but a joint construction with the students, involving them in the process and, thus, motivating them to actively participate in it, as shown in the verbalization below of student 1.

Work n 'Roll gave me another perspective on the conventional way of learning in the Engineering course. The project, from the beginning, seemed to me at the same time challenging and involving dealing with subjects covered in the specific disciplines of the undergraduate course, but also using extracurricular skills. The entire process, since its elaboration, was the responsibility of all participants: the search for songs, structuring repertoire, investigating historical context and designing arrangements were shared responsibilities. It was up to me to go after the knowledge and consider what might be relevant to the job. So, I had to evaluate what I already knew and what I had to learn to achieve the results. It was an evident opportunity to develop skills such as argumentation, creativity, and flexibility to divergent ideas. Student 1.

### *Music facilitates the learning of contents, both from a historical and technical point of view*

As the project is considered motivating and stimulating, both students expressed greater ease in learning the historical and technical content involved in the original discipline because the music is linked to the learning process. From the historical perspective, students reported the context of work in the first half of the last century, its relationship with slavery, the role of music as an act of political resistance in times of oppression (like during slavery itself or the military dictatorship), the relationship between work, censorship and music, and the place of music and work in the 1980s and 1990s, a period of great economic opening in Brazil. The verbalization below, of Student 2, illustrates this discussion well.

The project's proposal as an integrator of previously learned content and as an explorer of new knowledge provided that teaching was a permanent process. Through investigations in readings or documentaries, information improved the subjects studied. For example, the censorship suffered by the authors Wilson Batista and Ataulfo Alves in the 1940s, which, under the influence of the government, had their lyrics changed. What used to be a disdain for work, 'the São Januário tram takes another sucker partner, I am the one who is not going to work', became an exaltation: 'the São Januário tram takes another worker, I am the one who is going to work'. The study of the historical context of the songs proved to be fundamental to situate the theme analyzed by the project, deepening the discussion, and also guiding the interpretations of the songs. Student 2

Besides the historical elements about the work, the project also made it possible to learn technical aspects of the original discipline, according to the student's reports. Concepts such as "activity", "regulations", "tacit knowledge", "variability", "man-machine relationship", "difference between what is prescribed and what is real", "lack of workers in management processes" or "in the creation of standards",

were reflected and explained by them through the analysis of the songs, as noted in the verbalization below.

In the project, a series of concepts that are studied in a very structured and theorized way in the classroom, are complemented and exemplified through these reports. Concepts involving worker participation in the creation of standards, the relationship between tacit and explicit knowledge in the workplace, the variability present in the worker's activity, and others. This exemplification allows greater understanding and appreciation of the studied concepts, it is a way of showing the student that there is a connection between content and reality. Student 1.

### *Music is a powerful pedagogical tool*

Finally, the importance of music as teaching tools was strongly emphasized by the participating students. According to them, artistic and musical elements greatly facilitated the learning of the concepts worked in the discipline of origin of the project, such as: "task", "activity", "accident", "work organization", since the interpretations made of the songs worked led to deep reflections on these concepts. Below follows a verbalization of Student 2 in this regard.

The reports have significant reflective and emotional potential. When interpreting a song, a character is incorporated, who tells a story and exposes feelings. In a way, this allowed me, to organically do the empathic exercise of understanding work from the perspective of those who do it. Student 2.

## **Conclusions**

The project "Work n'roll: Cantando o Trabalho" allowed new forms of learning for the students involved, enhancing the student's previous skills and their passion for music and integrating them with the content discussed in the project's original discipline, to make these students participate not as those who passively receive tasks, but as active protagonists in the construction process. This method led them to a deep engagement in the project, to understand music as a pedagogical tool, and to reach the basic objective of any academic work: learning.

In this sense, we can think of music as a tool that helps education as a liberating practice, that brings the learner to the center of learning, making him the protagonist of his process. If we consider, as Freire (2011) would say, that only truly learns the one who appropriates learning, making it learned so then he can reinvent it in his way, we conclude that the learning process has an important individual component, in which the subject transforms what was learned into something apprehended. For this to occur, as shown in the experience told in this paper, we cannot neglect a powerful tool that can help the student's protagonism in his learning process: music.

## **References**

- Freire, P. (1969). *Extención o Comunicación?* São Paulo: Paz e Terra.
- Gaiza, V.H. (1988). *Estudos de Psicopedagogia Musical* (2ª ed.). São Paulo: Summus.
- Junior, I.S.T. (2018). A importância da música como ferramenta de ensino nos concursos preparatórios para concursos públicos. *Revista Âmbito Jurídico*, 169, ano XXI.
- Oliveira, H.C.M. et al. (2005). A música como um recurso alternativo nas práticas educativas em Geografia: algumas reflexões. *Revista Caminhos de Geografia, Uberlândia*, 8(15).
- Paixão, G.C., Lima, L.A., Colaço, N.J.O., Lima, R.A., Casimiro, T.C., Castro, L.H.P., Pantoja, L.D.M. (2017). Paródias no ensino de microbiologia: a música como ferramenta pedagógica. *Recis – Rev Eletron Comun Inf Inov Saúde*, 11(1).
- Romanelli, G. (2009). Como a música conversa com outras áreas do conhecimento. *Revista Aprendizagem, Pinhais*, 14, 24-25.
- Tavares, F.M.M. (2000). *Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental*. Ceará: UVA.

## La sociedad del pastel de patata de Guernsey. Un caso de creación escénica online

**Iratxe Hernández Simal**

*Profesora Adjunta en el Departamento de Escultura de la Facultad de Bellas Artes  
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Artista y performer, España*

---

### Resumen

Se presenta el proceso de creación y puesta en escena de la pieza "La sociedad del pastel de piel de patata de Guernsey" -adaptación de parte de la novela epistolar homónima- bajo las circunstancias de excepcionalidad de un confinamiento y posterior desescalada. La imposibilidad primero y extrema limitación posterior del elemento ontológico del convivio en teatro, sustituido por medios videográficos y aplicaciones multipantalla, han forzado la implementación de metodologías y procedimientos alternativos. Las conclusiones a las que ha dado lugar, están basadas en la experiencia de un caso particular pero que cabe extrapolar a otros escenarios y medios.

*Palabras clave:* teatro, convivio, registro, presencialidad.

### The Guernsey potato pie society. A case of online scenic creation

#### Abstract

The process of creation and staging of the piece "The Guernsey Potato Peel Pie Society" -adaptation of part of the homonymous epistolary novel- is presented under the exceptional circumstances of lockdown and subsequent de-escalation. The first impossibility and extreme later limitation of the ontological element of coexistence in theater, replaced by videographic media and multi-screen applications, have forced the implementation of alternative methodologies and procedures. The conclusions to which it has given rise are based on the experience of a particular case but which can be extrapolated to other settings and media.

*Keywords:* theater, conviviality, registration, presence.

---

### Introducción

La pandemia que ha asolado al conjunto del planeta en pleno 2020 forzó en marzo un confinamiento global que alteró, cuando menos temporalmente, nuestras formas de aprendizaje habituales basadas en la co-presencia física. La totalidad de los campos de conocimiento, pero especialmente aquellos de corte más experiencial, han sufrido un menoscabo grave en su dimensión formativa a pesar del esfuerzo imaginativo que hemos desplegado equipos docentes y alumnado. Dentro de las materias en que la co-presencia física cumple un rol insustituible, se hallan inequívocamente las artes escénicas. De hecho, tal y como defiende el teatrólogo Jorge Dubatti, el convivio constituye, precisamente, uno de los factores de su esencia (Dubatti, 2015), diferenciándose ontológicamente de otros medios próximos como el cine o la vídeo-creación. Las artes de acción se alinean en este mismo sentido, si bien encontramos en la cuestión del convivio frente al registro la raíz de profundos debates esencialistas como el que enuncian desde posiciones divergentes Phelan y Auslander (Ayerbe, 2017).

Partiendo de las anteriores premisas, considero que el análisis de la experiencia de ensayos y montaje de una pieza teatral desarrollada a lo largo del periodo de confinamiento y posterior desescalada, provee de enseñanzas que podrían orientar la formación teatral en situaciones de excepcionalidad similar y, en cualquier caso, evidenciar similitudes y diferencias entre medios. Concretamente, se expondrá la metodología desarrollada en circunstancias ciertamente hostiles al desarrollo de capacidades interpretativas y sus enseñanzas derivadas de la preparación y montaje de la adaptación escénica de la novela epistolar “La sociedad literaria del pastel de piel de patata de Guernsey”.

### **Situación de partida**

La noticia del confinamiento sorprendió al grupo de creación escénica de los martes de Kabia –espacio de formación de la Compañía Teatral homónima- a principios del segundo cuatrimestre, cuando apenas nos disponíamos a abordar la pieza a poner en escena. La actividad durante los primeros meses de formación había consistido primeramente en juegos y ejercicios básicos orientados a tomar contacto les unos con les otros en orden a conformar un equipo a partir de un grupo de desconocidos. A continuación, clases especializadas en voz y palabra, juego escénico y clown, presencia escénica e iniciales lecturas de tanteo para la búsqueda-construcción de personajes. Hasta ese momento las dos horas semanales habían transcurrido en circunstancias físicas normales, pero súbitamente hubo de elegirse una alternativa: posponer el proyecto o seguir adelante con los recursos tecnológicos disponibles. La decisión fue unánime, aunque no exenta de incertidumbre. Se optó por mantener las reuniones a través de una plataforma virtual durante el encierro y recuperar la presencialidad restringida según cada fase de desescalada, con las dudas lógicas en torno a las posibilidades de adaptación y la capacidad de aprehensión por parte de los componentes del grupo. Tales circunstancias influirían de una forma evidente tanto en la puesta en escena final como en el propio proceso de ensayos y montaje.

### **Texto y espacio escénico**

La novela original es de carácter epistolar y, por tanto, la adaptación del texto al medio teatral realizada por la directora Juana Lor se desarrolló a nivel estructural en una sucesión de monólogos-carta encabezados por un saludo y cerrados por una despedida formal que ayudaban al público a identificar a los personajes y a denotar tanto su carácter individual como la evolución de los vínculos mutuos. El argumento dibuja la relación que se establece poco después del final de la Segunda Guerra Mundial entre una joven escritora londinense y un grupo de personas que formaron una sociedad literaria durante la ocupación alemana de las islas británicas de Guernsey a su finalización.

La primera y más evidente de las consecuencias impuestas por las circunstancias fue un mayor peso del texto con respecto al movimiento escénico. No obstante, mostrar sobre tablas una serie de monólogos exentos de acción tampoco se asumió como escénicamente válido, de forma que se promovió, en la medida en que las restricciones cambiantes lo permitieran, intervenciones de distintos personajes en las cartas a modo de apuntes dialogados y acciones paralelas desarrolladas de facto, y sólo en el más limitante de los casos, narradas. La naturaleza epistolar del texto fue indiscutiblemente un elemento fundamental para poder llevar la obra a término. La ausencia de escenas articuladas como conversación y la reducción de acciones conjuntas apuntaba a un registro interpretativo más orientado al cuentacuentos, lo que, a nivel de espacio escénico se tradujo en la eliminación de la cuarta pared e incorporación de una quinta en mitad del propio escenario que distinguiera los dos polos geográficos entre los que se establecía la correspondencia – Londres y Guernsey-. Tal separación iba deshaciéndose a medida que la distancia metafórica en el trato de los personajes también iba remitiendo -de desconocidos a amigos a distancia-. A nivel interpretativo, esta cuestión se materializaba fundamentalmente mediante un creciente contacto visual entre las dos zonas y su paralelo acercamiento físico hasta el culmen final de la transgresión.

### **En convivio y frente a cámara · diferencias y descubrimientos**

El crecimiento actoral en condiciones de encierro exige un compromiso personal superior puesto que el trabajo individual de cada cual sobre sí mismo resulta clave en ausencia de encuentro físico. Además, la excepcionalidad del encierro provocó cierta falta de motivación asociada al estado general de incertidumbre y el peso de las semanas en aislamiento, también la falta de guía específica e integral y la imposibilidad de mostrar ante una mirada presente los resultados de la investigación propia. En este sentido, cabe señalar que la ausencia de dicha mirada provocó en los miembros del grupo diferentes reacciones. En algunos, una falta de la tensión necesaria para rendir adecuadamente y en otros un sentimiento más profundo de libertad para explorar y arriesgar en sus propuestas.

La mediación de la pantalla y la reducción a representaciones exclusivamente audiovisuales impide percibir todo un conjunto de sensaciones que en el contacto directo conectan al intérprete con el público al punto de percibir su grado de atención e incluso el impacto que la actuación está generando. A esto añadiríamos el conjunto de estímulos adicionales a los que cada receptor está expuesto en el contexto específico de su ubicación física particular.

También pudimos comprobar que los procesos comunicativos pierden fluidez en la virtualidad de la multipantalla pues el irremediable decalaje temporal interfiere en el ritmo orgánico, ralentizando e interfiriendo en el proceso de acción-reacción que aporta credibilidad a las conversaciones, no sólo por puntuales problemas de conectividad sino también en condiciones tecnológicas óptimas. De esta forma, el texto en monólogo facilitó la labor durante los ensayos.

Si el aprendizaje del texto en soledad apenas varió con respecto a una situación común, el desarrollo de la interpretación a nivel corporal resultó mucho más complicado de generar y hubo de plantearse siguiendo pautas específicas. La interpretación tanto frente a cámara como frente a un público sin cuarta pared se orientaba fundamentalmente a un foco frontal -pues la pieza teatral se concibió en formato a la italiana, diferenciado del teatro multifocal de calle o arquitecturas de tipo circular como las arenas circenses-, sin embargo, la cualidad interpretativa se vio alterada en diferentes aspectos: el grado de intensidad que se entiende como sobreactuación, específicamente en la proyección de la palabra o la apertura de la gestualidad y los movimientos.

Por otra parte, ante la imposibilidad de desarrollar ejercicios no ya grupales sino siquiera por parejas, la directora optó por plantearnos un entrenamiento corporal individual de ejercicios basados en la propuesta pedagógica de Roberta Carreri, actriz, pedagoga y escritora con larga trayectoria en colectivos como el Odin Teatret y a la ISTA (International School of Theatre Anthropology). Orientando un proceso experimental personal en torno a la introversión-extroversión del cuerpo por partes, luego disociando la apertura o cierre de dichas partes, primero en estático y luego incorporando la exploración cinética. Buscar la organicidad de tales formas para encontrar una coherencia interna y encontrar las formas pre-expresivas que permitan descubrir a través del cuerpo un protopersonaje.

Una vez el reparto de papeles y el texto fueron deviniendo definitivos, procedimos a grabar en vídeo algunas de nuestras cartas, previo trabajo de lecturas dramatizadas, luego memoria en bruto, después incorporando el vestuario, añadiendo un objeto y, finalmente, diseñando un set escenográfico que fuera coherente con la situación del personaje (Figura 1).



Figura 1. personaje de Amelia Mauguery con vestuario, objeto y set ideados en domicilio

Tal proceso permitió una serie de descubrimientos que paso a describir. Por un lado, cada componente del reparto amplió su compromiso creativo con los diferentes aspectos del hecho teatral y pudo desarrollar una idea más holística del mismo en lugar de ajustarse a departamentos estancos especializados –escenografía, atrezzo, vestuario, etc.- más alineados con la idea de directora erigida en teatro a finales del siglo XIX y principios del XX y cuestionada en la segunda parte a favor de propuestas de carácter más colaborativo.

Por otra parte, la práctica de grabar nuestras interpretaciones en vídeo para enviarlas al equipo nos permitió tener otra forma de feedback a través de la auto-observación por medio del registro además de mantener el punto de tensión que aporta la mirada externa, aun siendo mediada. En cuanto a la auto-observación cabe significar la diferencia en la percepción de la actriz con respecto a su propia representación desde dentro, esto es, desde las sensaciones internas que manan durante la actuación y desde fuera, esto es, desde la distancia necesaria para constituirse en público. En este sentido, el registro videográfico y su revisión realiza distintos aportes:

- Reduce las posibilidades de visualización del movimiento en el espacio (necesariamente reducido a zonas específicas de nuestro domicilio con la cámara fija en un encuadre concreto) pero fijarse más específicamente –e incluso repetir la visualización- en detalles gestuales, esquema corporal en estático.
- Facilita el aprendizaje de cuestiones asociadas al lenguaje propio del dispositivo videográfico en la medida en que debes elegir un encuadre, tu posición en su interior, las posibilidades espaciales específicas de tu personaje jugando con él (acercarte y retrasarte, incluso salir de plano, susurrar, etc.)
- Permite repetir las tomas, eludiendo la necesidad de seguir adelante con la interpretación incluso en caso de error propia del convivio.
- Permite analizar al detalle los aspectos de tu actuación desde el exterior.



- Desaparece la percepción comunicativa con el público donde sientes las reacciones inmediatas, mientras que, en este caso, quedaban totalmente opacadas por la pantalla, esa comunicación extraverbal sutil y fundamental queda anulada.

Cabe apuntar asimismo las diferencias en cuando al dispositivo videográfico funcionando como registro a posteriori y cuando realizábamos una interpretación en directo en multipantalla. Por supuesto que la calidad de imagen y sonido mejoraba en la grabación, pudiendo repetir cualquier problema técnico o de imagen que surgiese. En el caso del directo, cada cual ve su imagen en la pantalla durante su interpretación, cuestión que no contribuía precisamente a la concentración del intérprete. También el hecho de que el objetivo de la cámara esté situado en la parte superior de la pantalla del ordenador provoca que la mirada del intérprete no esté centrada en la imagen recibida sino desviada hacia abajo (o requiere de un acomodo diferente a la cámara de vídeo, donde el foco es perfectamente localizable).

Las diferentes fases de desconfinamiento produjeron una situación de vuelta al convivio pausada que redundó en el desarrollo de nuevas herramientas. Además de las perceptivas medidas de seguridad que implicaban estar con mascarilla – lo que reduce las posibilidades de ejercicios intensos físicamente por imposibilidad de respiración adecuada-, hubimos de realizar turnos en que se ensayaban escenas a las que no podían asistir todos sus componentes, de forma que hubo que explicar a les demás vía telemática el planteamiento escénico de la escena en cuestión con la consecuente proliferación de medios que suplieran la adquisición corporal del asunto (Figura 2).

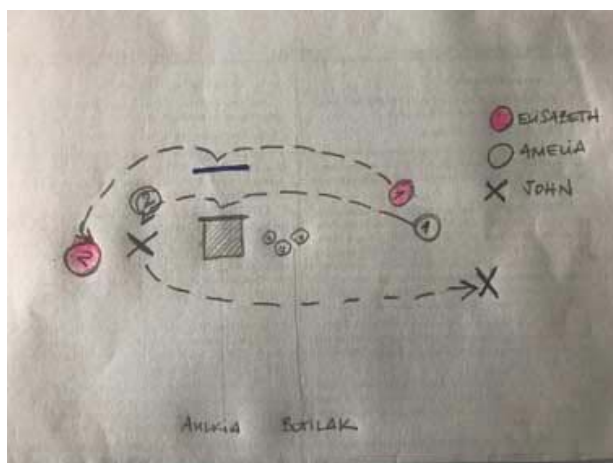


Figura 2. Esquema de escena con tres personajes

## El montaje

El propio montaje se vio afectado por unas circunstancias protocolarias que llenaban de incertidumbre las posibilidades de proximidad en escena. Así, la directora hubo de descartar algunas escenas corales que se sugirieron con anterioridad al confinamiento y armar un todo a partir de partes atomizadas que evitara el estatismo extremo.

Pocas fueron las escenas grupales y hubo que armarlas en conjuntos separados [Ilustración 3]. Se trabajó de una forma muy segmentada y las entradas y salidas de personajes hubo que definir las con toda claridad siendo sometidas a varios cambios. El hecho de no poder aprehender la totalidad del espectáculo llenaba de incertidumbre la cuestión del ritmo de la función, que duró finalmente unos 80 minutos.

Dividimos el escenario por cuadrantes desde y hasta los que desplazarnos ante la imposibilidad de ensayar en el escenario concreto. Trabajamos aproximaciones y alejamientos, diagonales, posibi-



lidades relacionales progresivas entre uno y otro cuadrante, formas de relación entre personajes que se sustentaban fundamentalmente en un contacto visual y de reacción corporal sin contacto.

La distribución de las butacas en sala también sufrió alteraciones como la reducción del aforo aparejada a una distancia importante entre ellas, circunstancia que puede derivar en una reducción de la reacción comunitaria en el público.



Figura 3. Imagen de escena espaciada (autor: Aitor Arana)

## Conclusiones

Las circunstancias del confinamiento y desescalada han servido para trabajar en esta pieza escénicas desde unas limitaciones que rayan la negación de la esencia teatral. Si, por una parte, han dado lugar a descubrimientos que pudieran derivar en metodologías interesantes de interés, fundamentalmente contribuyen a asentar la idea de que lo interpersonal constituye un elemento irrenunciable en artes escénicas, así como para hacer visible y poner en valor lo específico del convivio.

Reflexionando sobre las posibles aplicaciones docentes a futuro, especialmente en atención a la situación de pandemia cuyo fin se desconoce, cabe apuntar que se extraen descubrimientos positivos que podrían ser incorporados como un complemento enriquecedor la docencia habitual, si bien la sustitución resultaría del todo insuficiente.

## Agradecimientos

A todo el equipo Ian Arkaute, Alain García, Jon Vicente, Blanca, Ohian, Laura, Uxue y especialmente a Juan Lor. A Pabellón N°6 por arriesgar programando la obra.

## Referencias

- Carreri, R. (2011). *Rastros: Training e historia de una actriz del Odin Teatret*. Artezblai.
- Dubatti, J. (2015). Convivio y tecnovivio: el teatro entre infancia y babelismo. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 9, 44-54.
- Dubatti, J. (2011). *Introducción a los estudios teatrales*. Libros De Godot, México.
- Shaffer, M.A., Barrows, A. (2018). *La Sociedad del Pastel de patata de Guernsey*. Salamandra.

## La recuperación del patrimonio rural como experiencia de aprendizaje en restauración de bienes culturales

**Valle Blasco Pérez, Alejandra Navarro Quiles**

*Universitat Politècnica de València, España*

---

### Resumen

Con esta comunicación queremos compartir la experiencia docente que desde hace más de quince años se lleva desarrollando como parte de las prácticas en el Grado de Conservación y Restauración de Bienes Culturales (antes Licenciatura en Bellas Artes) y el Máster en Conservación y Restauración de Bienes Culturales de la Universitat Politècnica de València. Impulsadas por la necesidad de recuperación de un patrimonio cultural prácticamente olvidado, en el año 2003 surgieron estas prácticas dirigidas a completar la formación de estudiantes universitarios y que desde entonces se desarrollan en los meses de junio y julio en pequeños municipios de la comarca del Señorío de Molina de Aragón, en Guadalajara, donde se ha recuperado ya una gran parte de bienes culturales muebles e inmuebles por destino pertenecientes principalmente al patrimonio eclesiástico. Se forman tres grupos de unos diez estudiantes cada uno, que conviven durante quince días no solo con compañeras/os de profesión, sino también con los habitantes de la población que les aportan su particular y valioso punto de vista sobre las tareas que están llevando a cabo en ese patrimonio con el que se identifican y que consideran parte de su historia. Con esta experiencia, los estudiantes tienen la posibilidad de afianzar su aprendizaje universitario y vivir experiencias personales y profesionales altamente enriquecedoras, por el hecho de tener entre sus manos la responsabilidad de recuperación de la materialidad y los valores de un patrimonio cultural que forma parte de la identidad de un pueblo.

*Palabras clave:* Patrimonio rural, España vacía, restauración, conservación.

### The recovery of rural heritage as a learning experience in the restoration of cultural heritage

#### Abstract

With this communication we want to share the teaching experience that has been developed for more than fifteen years as part of the internship in the Degree in Conservation and Restoration of Cultural Heritage (in the past Degree in Fine Arts) and the Master in Conservation and Restoration of Cultural Heritage at the Universitat Politècnica de València. Driven by the need to recover a practically forgotten cultural heritage, in 2003 these practices arose aimed at completing the training of university students and since then have been developed in the months of June and July in small municipalities of the Señorío de Molina de Aragón, in Guadalajara, where a large part of movable and immovable cultural property by destination has already been recovered, mainly belonging to the ecclesiastical heritage. Three groups of about ten students each are formed, who live for fifteen days not only with colleagues by profession, but also with the inhabitants of the town who contribute their particular and valuable point of view on the tasks they are carrying out. Carried out in that heritage with which they identify and that they consider part of their history. With this experience, students have the possibility of consolidating their university learning and living highly enriching personal and professional experiences, due to the fact that they have in their hands the responsibility of recovering the materiality and values of a cultural heritage that is part of the identity of a people.

*Keywords:* Rural heritage, empty Spain, restoration, conservation.

---

## Introducción

Desde el año 2003, el Departamento de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de la Universitat Politècnica de València (UPV), a través de convenios firmados con varios Ayuntamientos de las Sesmas de Molina de Aragón, oferta prácticas de empresa dirigidas a los estudiantes del Grado y del Máster en Conservación y Restauración de Bienes Culturales.

Debido a que en la mayoría de los casos, estas campañas de restauración suponen el primer contacto entre el alumnado y el tratamiento de la obra real como parte fundamental de su futuro profesional, estas experiencias formativas permiten a los estudiantes conocer de primera mano cómo se lleva a cabo un proceso de intervención de una obra artística (principalmente retablos barrocos y esculturas policromadas), así como poner en práctica los conocimientos que adquieren durante sus estudios universitarios.

A través de estas prácticas formativas, los alumnos tienen acceso al estudio de la obra y sus problemáticas, estableciendo criterios de intervención y pautando los procesos de conservación y restauración, a la vez que se desarrolla el trabajo en equipo. Todo esto es llevado a cabo bajo la supervisión de una tutora-profesora perteneciente al Dpto. de Conservación y Restauración de la UPV y de la jefa de obra, otra estudiante de niveles superiores (máster) que refuerza su formación mediante esta experiencia. Para ello, se plantean una serie de objetivos que son:

- Facilitar que haya un contacto entre los estudiantes y la intervención de obra real, además del estudio de las problemáticas que esta comporta.
- Elaborar y establecer criterios de actuación para la restauración de la obra concreta que va a ser intervenida.
- Determinar los procesos de conservación y restauración de la obra.
- Desarrollar pautas para la organización de un trabajo interdisciplinar y de equipo durante todo el proyecto.

## Metodologías y procesos

Este proyecto se ha llevado a cabo desde sus inicios en pequeños municipios pertenecientes a la comarca del Señorío de Molina de Aragón (Guadalajara) con el objetivo de recuperar un patrimonio cultural, mayormente eclesiástico, que está prácticamente olvidado debido a la despoblación que existe en esta zona (Blasco Pérez, 2019). No obstante, para los habitantes del lugar esta recuperación del patrimonio es fundamental, ya que reconocen en sus bienes culturales sus señas de identidad y su acervo que, al ser salvaguardado, hace que pueda ser transmitido a las generaciones venideras.

La campaña de restauración tiene una duración total de un mes y medio cada año, que se desarrolla durante los meses de junio y julio. Esta se divide en tres quincenas y en cada una de las cuales se acoge a un máximo de diez alumnos. Durante quince días los estudiantes conviven en las pequeñas localidades, que en la mayoría de los casos no superan los 40 habitantes (Alonso Concha, 2015), cohabitando con sus compañeros y con los vecinos de cada municipio. De esta manera, y gracias a los procesos de convivencia y enriquecimiento cultural que se generan, tienen la oportunidad de intercambiar con las partes implicadas impresiones acerca de las labores de conservación y restauración que se están realizando. Esta proximidad con los habitantes de los pueblos brinda a los alumnos la oportunidad de conocer de primera mano la historia de cada uno de los municipios, lo que acaba creando un vínculo especial con ellos y que, a su vez, hace que la experiencia de trabajar allí sea aún más intensa.

Además, se produce un mecanismo que deriva en la implicación de la población en el proyecto e incluso la colaboración con las acciones que forman parte de los procesos de intervención, aportando para ello sus conocimientos ancestrales (Ruiz Urrestarazu, 2001). Esta aportación forma parte del aprendizaje de los estudiantes y enriquece enormemente su bagaje profesional, principalmente porque los alumnos que forman parte de este proyecto, como ya se ha mencionado, pertenecen a la carrera de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, por lo que valoran enormemente el conocimiento de oficios antiguos que a través de esta experiencia tienen la oportunidad de experimentar de primera mano.

Como se ha comentado previamente, en la mayoría de las campañas de restauración que se han llevado a cabo, se han intervenido retablos en las iglesias de los diferentes municipios. Sin embargo, también se han restaurado esculturas y lienzos. Participar en la restauración de un retablo hace que el trabajo se deba desarrollar en equipo por las dimensiones de la obra entre otros condicionantes (Carrassón López de Letona *et al.*, 2003). Para ello, durante las prácticas, se adjudica a los alumnos un espacio determinado, en el que cada uno realiza todos los procesos de intervención, desde el inicio hasta el final. Se procura siempre distribuir las tareas de intervención de tal forma que el beneficio sobre el aprendizaje sea el máximo, siempre respetando las necesidades materiales de la obra intervenida. A esto se le suma el hecho de que la colaboración entre los estudiantes (principalmente entre los que se encuentran adyacentes) debe ser continua, ya que, en muchas ocasiones es fundamental trabajar en conjunto para realizar una tarea correctamente y obtener el resultado esperado.

A través de esta experiencia, los alumnos adquieren conocimientos relacionados con los procesos de intervención que se llevan a cabo en esta tipología de obra, los materiales empleados para la construcción de la obra y los materiales utilizados para su restauración, alcanzando y fortaleciendo una serie de competencias transversales como son el trabajo en equipo y la resolución de problemas.



Figura 1. Iglesia de Pradilla y su entorno



Figura 2. Equipo de estudiantes durante el proceso de intervención. Retablo Mayor de la Iglesia de Tartanedo, Guadalajara

Estas prácticas están basadas en el aprendizaje a través de la experiencia como metodología docente, ya que, partimos de que la experiencia es la mejor forma de adquirir conocimientos, aptitudes, competencias y habilidades, en definitiva, de aprender (Gutiérrez Fernández et al., 2011). En este caso, se podría hablar de aprendizaje significativo, que es aquel en el que el alumno pone en práctica los conocimientos teóricos que aprende en el aula. Al fomentar este tipo de aprendizaje, los estudiantes interiorizan de una forma más sólida los conceptos y procesos, sacando sus propias conclusiones acerca de esos conocimientos relacionando el conocimiento previo con nueva información. Al vivir esta experiencia, los alumnos consiguen tener una visión más global sobre los procesos de restauración, que potencia su carrera como futuros profesionales, ya que, logran una mayor autonomía y confianza cuando realizan de manera exitosa una intervención. No debemos olvidar el doble trasvase de conocimientos que se produce mediante esta experiencia docente, en la que el estudiante recibe y da, al igual que la población de estas zonas rurales de la España “abandonada”, produciéndose así un enriquecimiento cultural recíproco.

### **Conclusiones**

Ya hemos visto, por tanto, que en estas experiencias prácticas se producen diferentes fenómenos educativos que resultan muy interesantes para las partes implicadas. Por un lado, el colectivo estudiantil tiene la oportunidad de enfrentarse a una situación muy semejante a la que experimentaría en un primer empleo tras su titulación, lo cual supone ya un acercamiento muy aproximado a una de las vías dentro de su trayectoria profesional. Por otra parte, se produce una convivencia profesional y personal, en parte condicionada por las circunstancias, que hace que esa experiencia se magnifique y entren en juego otras condiciones que llevan al límite el concepto de “trabajo en equipo”.

Con esta actividad, los estudiantes no solo tienen la posibilidad de afianzar su aprendizaje universitario, sino que además viven experiencias personales y profesionales a las que dentro del aula no tendrían acceso, y adquieren así otras muchas competencias apropiadas para su desarrollo profesional y humano. Como experiencia de enriquecimiento personal se encuentra la convivencia íntima con los habitantes de la zona, con los que comparten inquietudes y emociones, creando vínculos tan fuertes que, a día de hoy, y tras todos estos años llevando a cabo este proyecto, en muchos casos aún se conservan. Además, no lo olvidemos, contribuyen a la recuperación de un patrimonio cultural de enorme valor artístico que se encuentra casi abandonado con el que devuelven la identidad a la población que los acoge, produciéndose así un agradecimiento mutuo que es para ellas/os una gran satisfacción.

Esta experiencia educativa permite además la puesta en valor de un patrimonio cultural de enorme valor histórico y artístico, que, si no fuera por iniciativas de esta índole, estaría condenado a su desaparición. Cabe mencionar que como en otros miles de proyectos, la Covid-19 ha truncado la continuidad en este año 2020, sin embargo retomaremos la actividad con más entusiasmo si cabe cuando toda esta desagradable situación termine.

### **Agradecimientos**

Encarecidamente y con todo nuestro afecto, a la doctora Enriqueta González Martínez, precursora de este proyecto y quien, con la dedicación y el entusiasmo que la caracterizan, lo hizo y lo sigue haciendo posible. A los alcaldes que a lo largo de estos años han contribuido mediante este y otros proyectos al desarrollo de los territorios rurales. Queremos destacar especialmente la encomiable labor de Teodoro Gaona Martínez y Francisco Larriba Alonso. Al Departamento de Conservación y Restauración de Bienes Culturales y el Servicio Integrado de Empleo de Facultad de Bellas Artes de la Universitat Politècnica de València.

## Referencias

- Alonso Concha, T. (2015). *Historia de Tartanedo: Una aldea en el mundo*. AACHE Ediciones de Guadalajara S.L.
- Blasco Pérez, V. (2019). El patrimonio rural eclesiástico y su conservación sin uso en el antiguo señorío de Molina de Aragón (Guadalajara). *Revista PH*. Recuperado de: <http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/4503>
- Carrassón López de Letona, A., Bruquetas Galán, R., Gómez Espinosa, T. (2003). Los retablos: Conocer y conservar. *Bienes culturales: revista del Instituto del Patrimonio Histórico Español*, 2, 13-48.
- Gutiérrez Fernández, M., Romero Cuadrado, M. S., Solórzano García, M. (2011). El aprendizaje experiencial como metodología docente: Aplicación del método Macbeth. *Argos*, 28(54), 127-158.
- Ruiz Urrestarazu, E. (2001). Patrimonio rural y políticas europeas. *Lurralde: investigación y espacio*, 24, 305-314.



---

## **El libro de no ficción en la educación literaria y artística: *Todo en un museo* (2016), de Katy Couprie y Antonin Louchard**

**Lucía Hernández Heras, Diana Muela Bermejo, Rosa Tabernero Sala**

*Universidad de Zaragoza, España*

---

### Resumen

La producción en España de libros no-ficción para lectores de todas las edades ha aumentado en las últimas décadas, desde la irrupción de la posmodernidad. De este paradigma remeda la selección revisada de la información, que limita su espacio al contenido que abren las cubiertas; la convergencia entre texto e imagen y la red de relaciones que surgen de ellos, su apuesta por la interdisciplinariedad y el fomento de la curiosidad del lector como objetivo primordial. Todas estas características aparecen en *Todo en un museo*, que se va a analizar con la intención de descubrir sus posibilidades para la educación artística y literaria, incidiendo en los procesos sintácticos que le dan sentido.

*Palabras clave:* no-ficción, posmodernidad, educación artística.

### **The non-fiction book in literary and artistic education: *Todo en un museo* (2016), by Katy Couprie y Antonin Louchard**

#### Abstract

The production in Spain of non-fiction books for readers of all ages has increased in recent decades, since the emergence of postmodernity. From this paradigm, it mimics the revised selection of information, which limits its space to the content that opens the covers; the convergence between text and image and the network of relationships that arise from them, its commitment to interdisciplinarity and the promotion of the reader's curiosity as a primary objective. All these characteristics appear in *Everything in a museum*, which is going to be analyzed with the intention of discovering its possibilities for artistic and literary education, focusing on the syntactic processes that give it meaning.

*Keywords:* non-fiction, postmodernity, arts education.

---

## Introducción

Este trabajo se sitúa en el marco de un Proyecto I+D+i (Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción. RTI2018-093825-B-I00) en el que participan el grupo ECOLIJ (Educación Comunicativa y Literaria en la Sociedad de la Información. Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de identidades) de la Universidad de Zaragoza y las Universidades de Cádiz y Granada. Se van a analizar los beneficios para la educación artística y literaria de *Todo en un museo*, concebido como un libro de no ficción al que alumbra un enfoque posmoderno. Esta obra reivindica el valor comunicativo de las imágenes a través de la sintaxis y de un planteamiento híbrido en la que convergen el arte, la historia, el cine y el lenguaje, con el objetivo de introducir a los lectores en el mundo del patrimonio artístico, la museología y las distintas manifestaciones de la cultura (alta y baja) que el hombre ha convertido en objetos dignos de ser admirados. Además, se postula como un resorte de calidad para la Educación artística, puesto que enseña a mirar y a disfrutar la obra de arte desde un concepto lúdico y desmitificador, que aúna tradición y vanguardia y aproxima el arte a nuestra cotidianeidad.

### *El libro de no-ficción en la posmodernidad*

Actualmente, el libro de no ficción está experimentando un período de esplendor, en cuya raíz ha desempeñado un papel fundamental la posmodernidad, paradigma histórico-cultural presidido “por un rechazo radical de todo ideal de fundamentación y de toda ambición de totalidad” (Muñoz, 1986, p. 66). Basado en la transferencia de información, el libro de no ficción comparte con la ideología posmoderna una mirada “desquerarquizada de lo real y el saber” (Garralón, 2013). Esto se concreta en estructuras transfronterizas en las que se invalida la sumisión del lector con respecto al autor, de modo que la obra ya no goza del estatuto de única, simbólica o visionaria, sino que “ha pasado a ser un texto cuya lectura tiene lugar por diferenciación más que por unificación” (Jameson, 1996, p. 51). Desde esta óptica, el libro de no ficción reacciona contra la querencia prescriptivista y hegemónica de los libros de texto, en los que los datos se presentan de forma unidireccional, sin contar con la participación activa del lector. Así se distancian de cualquier univocidad al realizar “su escritura entre la ficción y el realismo, para resignificar ‘literalmente’ la actualidad informativa incursionando en el terreno de las subjetividades” (Mosello, 2007, p. 209). Por ello, confieren un espacio privilegiado en la exégesis textual al lector, cuyo concurso va más allá de “repetir lo que lee”, puesto que se reclama su capacidad para “organizar los elementos intentando dar sentido a lo nuevo” (Garralón, 2013, p. 52).

En sintonía con el espíritu subversivo del tiempo, los géneros literarios prescinden de su carácter normativo y operan como categorías descriptivas y analíticas (Guerrero, 2012), que se redefinen, se subvierten o se llegan a disolver. Por ello, es habitual que los libros de no ficción combinen explicaciones, narraciones, anécdotas o experimentos que, desde un enfoque interdisciplinar, concuerdan el lenguaje literario y el científico, la literatura y el arte. Además, incorporan la representación visual y simbólica de algunos elementos, que participan del proceso de transmisión y de generación de ideas (Nodelman, 1992). Finalmente, la aparición de la imagen contribuye a facilitar la transitividad del mensaje (González Lartitegui, 2018), en virtud de su función connativa y representativa, al tiempo que se erige como un código diferenciado que exigirá en el lector una cierta alfabetización visual (Arizpe y Styles, 2004).

### ***Todo en un museo: imagen como representación***

El álbum infantil sin palabras *Todo en un museo* (2016), de Katy Couprie y Antonin Louchard, recrea, a modo de imagiario (Durán y Ros, 1995), un paseo lúdico por las salas del Museo Louvre a través de la amalgama de imágenes, cuyos títulos se especifican en un sumario final. Respecto a los títulos,

algunas obras clásicas conservan el original y otras sufren ciertas modificaciones en función del nuevo significado que los autores deseen atribuirles; en el caso de los montajes ideados absolutamente por los autores, el título siempre es inventado. A lo largo de este recorrido, donde convergen la creatividad, la belleza y una visión original del mundo, se reivindica el valor comunicativo de las imágenes, concebidas como representación: “Una imagen es sólo un medio: el mundo se nos escapa y cada uno lo reinventa a su manera”, por lo que “dependiendo de si usamos una herramienta en particular, las imágenes no nos dicen lo mismo de los objetos”, observan sus autores (Bosch, 2015). Así, el libro emplea distintos recursos, como el título, la parodia, la copia, el collage o el pastiche, para distorsionar el significado de las obras clásicas en su sentido original, dotándolas de nuevos matices semánticos. Por ejemplo, los autores reformulan la obra Victoria alada de Samotracia colocando sobre el cuello de la deidad una cabeza de ave. De este modo, la escultura ya no representa a la diosa alada, Victoria de Samotracia, sino a un pájaro

La superación del concepto de originalidad y autonomía del arte, de filiación posmoderna, que fundamenta el ideario de *Todo en un museo*, estimula el diálogo intertextual entre obras de todas las épocas, artistas y tendencias con reinterpretaciones que realizan los autores desde sus propios parámetros. Ello invita al receptor a participar en el proceso hermenéutico: al identificar los guiños intertextuales, evidentes por el engarce sucesivo de las imágenes, el lector infantil o juvenil disfruta, en mayor medida, de la experiencia de lectura, mientras visita las producciones de grandes artistas. En esta voluntad por ensamblar imágenes de base clásica con otras que muestran elementos de la cultura pop o introducen temas como el fútbol o el mundo digital, vibra otro rasgo determinante de la leva posmoderna: la amistad entre la cultura de élite y la cultura popular. A través de esta convergencia transcultural, las diferencias entre el pasado y el presente se diluyen y el arte se vive como un placer mucho más cercano y accesible, lo que apela a la complicidad del alumno: lo artístico, que pierde su aura canónica, forma parte de su vida.

### *Caracterización de las imágenes*

Aunque *Todo en un museo* presente la sucesión de imágenes con una disposición aparentemente aleatoria, su orden, en realidad, responde a una lógica más profunda que atrae la atención del lector para que, conforme avancen las páginas, sea capaz de extraer un sentido. Por medio de distintas relaciones, ciertas imágenes se estructuran en torno a una idea, que a su vez se relaciona con otra idea codificada por medio de otra cuantía de figuras. Este rico diálogo visual se entabla desde un planteamiento lúdico y didáctico: la movilidad que generan estas asociaciones tan diversas, así como la reversibilidad de los procesos de lectura y de interpretación dinamizan la lección y ayudan al alumno a trabajar la estructura del pensamiento en oposiciones, paralelismos y relaciones de causa-efecto (Garraón, 2013).

En primer plano, por tanto, la sintaxis, ya que la lectura únicamente adquiere sentido a través de la correlación semántica de las imágenes: en virtud de ello, las imágenes que acompañen a determinada obra clásica pueden, incluso, alterar su argumento. Como caso paradigmático, en *De San José carpintero* lo que llama la atención del lector no es San José, sino la luz que alumbró a los protagonistas, porque es lo que se ha destacado en la anterior hoja (*Petassou lee*), donde en el centro de la composición una vela ilumina la lectura de Petassou, personaje inventado por los autores, y en la posterior hoja (*Lámpara roja*), en la que solo se muestra una encendida lámpara roja. De ahí, por tanto, la importancia del montaje, entendido no como la simple concatenación de las figuras, sino como la pléthora de procedimientos que definen las vinculaciones entre ellas. En consecuencia, el significante del signo icónico se instituye a partir de una combinación determinada de imágenes.

Las relaciones que traban las imágenes se engloban en varios grupos:

- **Metonímicas:** se alude a una entidad implícita a través de otra explícita por vinculaciones de causalidad y de procedencia. Un ejemplo es la sucesión entre la fotografía Katy haciendo un boceto de Marcellus, donde se observa a la protagonista de la composición bosquejando en su cuaderno la figura clásica Marcellus que tiene ante sus ojos, y la siguiente fotografía, Interior romano, en la que se muestra el dibujo que ha realizado con algunas nuevas anotaciones. De esta forma, la acción (Katy haciendo un boceto de Marcellus) se presenta como causa del producto (Interior romano). Al tratarse de un proceso cognitivo, el lector se ejercita en un fenómeno presente en todos los niveles de la lengua que, además, requiere esfuerzos metalingüísticos que permiten la construcción de esquemas de pensamiento (Ibarretxa y Valenzuela, 2012).
- **Sinecdóquicas:** con esta figura de desplazamiento semántico se establecen nexos de inclusión e integración cuantitativa entre un conjunto con sus partes y viceversa, tanto del todo por la parte, como de la parte por el todo. En representación del primer fenómeno, sobresalen, por ejemplo, Guardian palmeado y Zambullida en el mosaico: mientras en la primera imagen un hombre vestido de buceador posa en una fotografía delante de un mosaico, la segunda representación incluye una fotografía cenital de los pies con aletas del buceador pisando ese mismo mosaico. En la primera, por tanto, se exhibe la totalidad del cuerpo, en tanto en la segunda solo los pies. Con respecto a la segunda combinación, Ojos que probablemente han pertenecido a leones y León de Mesopotamia son paradigmáticos: en la primera se descubren unos ojos y en la segunda el rostro entero.
- **Similitud formal:** en esta categoría se registran imágenes que se relacionan con voluntad paródica y aquellas que solo guardan cierto parecido. Como muestra de la primera correlación, el cuadro clásico San Sebastián es parodiado por Las ventosas de San Sebastián a través de un dibujo en una ventana. Y del segundo: la obra Tejido copto y Rigoletto –cuadro diseñado por los autores– que se asemejan en la composición y en el cromatismo. Mediante la parodia, el lector entra en contacto con “la tradición y los viejos estilos con una nueva mirada”, de modo que traslada el discurso de origen a un nuevo sistema (Guerrero, 2012).
- **Oposición formal:** basada en el cambio de ángulo, contribuye a que el alumno piense a través de binarismos antagónicos. Por ejemplo, en una página se muestra una fotografía con el título de Dominique en page, en la que aparece un niño de frente. En la siguiente, en cambio, Galota por detrás, los autores han dibujado a una joven de espaldas.
- **Mismo campo semántico:** se establecen relaciones intralingüísticas e isotópicas que, como cadenas nominativas, mantienen un referente común. Por ejemplo, La batalla de San Romano, Campo de Batalla, Napoleón en el campo de batalla y Beresina comparten un universo de referencia: la guerra, representada a través de diferentes técnicas, formatos y perspectivas.
- **Analogía funcional,** es decir, “la inserción de la información replicada por inferencia en áreas análogas de los respectivos repertorios culturales de cada sujeto” (Rodríguez, 2016), conmina al alumno a situarse en otros contextos. Por ejemplo, se equiparan Los trabajos agrícolas del antiguo Egipto, obra clásica, con las Labores cotidianas contemporáneas, diseñada con viñetas siguiendo una cadencia enumerativa por los autores.

Durante este proceso, el receptor se instruye en reglas de interrelación y de separación, que resultan fundamentales para la organización del conocimiento. Como obra plurilingüística, *Todo en un museo* recoge propiedades del código cinematográfico, como el montaje, técnicas del artístico, como el óleo o el pastiche, y operaciones en términos lingüísticos para incluir entre sus páginas una infinidad de temas, como la naturaleza, la moda, el artista, el fútbol o el amor, para confirmar, como prefigura el título, que el arte es una expresión del mundo.

## Conclusiones

El libro de no ficción *Todo en un museo*, de acuerdo con el paradigma posmoderno, se presenta como un modelo abierto que no obedece una lógica teleológica. Partiendo de que no se pueden conocer los objetos como tal, sino su representación, los autores alteran el argumento original de muchas obras clásicas, que se ubican en el Museo Louvre, a través de la intertextualidad, la unión entre alta y baja cultura y entre pasado y presente.

La estructura de la obra, reticular, comprende distintos acervos de imágenes que codifican ideas. Para extraerlas, el lector debe descifrar las relaciones que se entablan entre ellas, que pueden ser metonímicas, sinecdquicas, por similitud formal, por oposición formal, mismo campo semántico o por analogía funcional. A través de estos mecanismos de coherencia y cohesión, el lector se erige en copartícipe de la experiencia creadora del autor, ya que la naturaleza de las relaciones, pese a poseer una identidad más o menos evidente, acepta varias lecturas.

## Referencias

- Arizpe, E., Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bosch, E. (2015). *Estudio del álbum sin palabras*. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/66127>
- Durán, T., Ros, R. (1995). *Primeres literatures. Llegir abans de saber llegir*. Barcelona: Pirene.
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Madrid: Tarambana Libros.
- González Lartitegui, A. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Zaragoza: Pantalia Publicaciones.
- Guerrero, L. (2012). *Posmodernidad en la literatura infantil y juvenil*. Universidad Iberoamericana.
- Ibarretxe-Antuñano, L., Valenzuela, J. (2012). Lingüística Cognitiva: origen, principios y tendencias. *Lingüística cognitiva*, 13, 38.
- Jameson, F. (1996). *Teorías de la postmodernidad*. Madrid: Trotta.
- Mosello, F. (2007). Operadores de ficción en prácticas mediales. *La Trama de la Comunicación*, (12), 207-213. Recuperado de: <http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/handle/2133/2077>
- Muñoz, J. (1986). Inventario Provisional. Modernos Postmodernos Antimodernos. *Revista de Occidente*, (66), 5-22.
- Nietzsche, F. (2000). *El libro del filósofo; seguido de Retórica y lenguaje*. Madrid: Taurus.
- Nodelman, P. (1992). *The Pleasures of Children's Literature*. Logman: New York.
- Rodríguez, J. H. P. (2016). La analogía funcional como estrategia de replicación de la información cultural. *El Genio Maligno: revista de humanidades y ciencias sociales*, (19), 9.

## **ARTE-VIDA: La Casa Invita!**

### ***The Pollock-Krasner House and Study Center como caso de estudio***

**David Llorente-Ávila, Sara Torres-Vega**

*Universidad Complutense de Madrid, España*

---

#### Resumen

Los talleres de los artistas son espacios llenos de estímulos que influyen en los procesos de creación. En este artículo nos preguntamos ¿qué podemos aprender sobre los procesos de creación artística visitando los espacios en los que las obras de arte ven la luz? La casa estudio de Jackson Pollock supone un caso paradigmático dada su relevancia histórica pero, ¿podemos identificar rasgos que hagan que un entorno sea particularmente conductivo para la creación artística y por tanto extrapolable a otros lugares como pueda ser una clase de arte? En torno a estas preguntas planteamos una metodología basada en la investigación narrativa, utilizando como estudio de caso un ensayo basado en la experiencia vivencial de David Llorente-Ávila, profesor de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid al visitar la Pollock-Krasner House and Study Center en Long Island, Nueva York.

*Palabras clave:* expresionismo abstracto, investigación narrativa, taller de artista, creatividad, escuela.

#### **Art-Life: On The House!**

##### **The Pollock-Krasner House and Study Center as case study**

#### Abstract

Artists' studios are spaces full of stimuli that influence the creation process. In this article we ask ourselves, what can we learn about the processes of artistic creation by visiting the spaces where works of art come to light? Jackson Pollock's home and studio is a paradigmatic case given its historical relevance, but can we identify features that make an environment particularly conducive to artistic creation and therefore extrapolate those to other places such as art classes? Around these questions we propose a methodology based on narrative research, using as a case study an essay based on the observations of David Llorente-Ávila, professor at the Faculty of Fine Arts of the Complutense University of Madrid when visiting the Pollock-Krasner House and Study Center on Long Island, New York.

*Keywords:* abstract expressionism, narrative research, artist's studio, creativity, school.

---



## Introducción

Puede parecer un poco exagerado considerar el estudio del artista o el aula como “tierra santa”. Incluso la palabra “santa” puede hacernos estremecer cuando se usa fuera del púlpito. Pero aunque en nuestras reuniones profesionales podemos discutir la ciencia del crecimiento creativo, los últimos métodos de enseñanza, o los mejores materiales y equipamientos, en nuestra mente tenemos como objetivo final el crecimiento del espíritu creativo, que creo que es lo más cercano a la santidad o la divinidad que podemos alcanzar los mortales.<sup>1</sup>

Víctor D'Amico, 1961.

Poco podía imaginar Víctor D'Amico lo acertado de su apreciación. A pocos kilómetros de su casa en Long Island, la casa-estudio de su vecino iba a convertirse en un centro de peregrinación de artistas y curiosos por pisar el lugar sagrado en el que se consolidó lo que para muchos es un “milagro”: “el triunfo de la pintura norteamericana” (Sandler, 1996) que impulsó la madurez cultural estadounidense frente a la hegemonía Europea pre-existente. El vecino de Víctor D'Amico no era otro que Jackson Pollock, paladín del expresionismo abstracto y uno de los artistas más importantes del siglo XX a nivel mundial. Por esto, no es de extrañar que su casa-estudio (una casita que poco se diferencia externamente de cualquier otra de la zona), tenga ahora el estatus de “tierra santa” del arte moderno.

Más allá del halo de devoción que impregna hoy la atracción turística, en este artículo queremos centrarnos en su potencial para ayudarnos a comprender la influencia de los espacios de creación sobre los artistas que los habitan. Nos preguntamos ¿qué podemos aprender sobre los procesos de creación artística visitando los espacios en los que las obras de arte ven la luz? La casa-estudio de Jackson Pollock supone un caso paradigmático dada su relevancia histórica pero, ¿podemos identificar rasgos que hagan que un entorno sea particularmente conductivo para la creación artística?

En torno a estas preguntas planteamos una metodología basada en la investigación narrativa, utilizando como estudio de caso un ensayo basado en la experiencia vivencial de David Llorente-Ávila, profesor de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid al visitar la Pollock-Krasner House and Study Center en Long Island, Nueva York.

Utilizando el relato como hilo conductor, extraemos aquellos rasgos del lugar que puedan ser especialmente conductivos para la creación artística. De este modo, especulamos si las características de los estudios de los artistas deben estar presentes en otros entornos de creación y aprendizaje.

### El relato: *El arte va primero* de David Llorente-Avila

Se nos iba el verano una tarde de finales de agosto. El bosque quiso perdernos o quizá exhibirse ante nosotros sabedor de su belleza plena para ser pensado. Nos costó hallar el refugio del artista, su lugar de huida ante la vorágine neoyorkina. Cuentan que cuando Pollock quería salir de sus estados de hibernación creativa o de destrucción personal a él recurría, y no es de extrañar. Cobra sentido el que nos perdiéramos. Entre arboledas de extraordinaria belleza el taller de Pollock pasaba totalmente inadvertido. En este entorno secreto, al abrigo del manto de las hamadriades y las hecatérides, la discreta estancia pintada de gris desprendía aires de sencillez refinada.

---

<sup>1</sup> It may seem a little awesome to regard the art studio, or the classroom, as holy ground. Even the word “holy” may cause us to wince when used outside of the pulpit. But although in our professional meetings we may discuss the science of creative growth, the latest teaching methods, or the best materials and equipment, in our mind's eye we have as our ultimate goal the growth of the creative spirit, which I believe is as close to holiness, or godliness, as we mortals will ever get. Víctor D'Amico.

Llegamos tarde. La casa museo estaba cerrando y la responsable nos invitó a venir otro día, pero no lo teníamos... antes de marchar nos dejamos ir por el lugar mágico de la creación llegando a las inmediaciones del taller. Nos asomamos furtivos. El vigilante vio en nuestras miradas resonar la suya, y con complicidad inolvidable abrió la capilla en donde inesperadamente aún olía a pintura, y dijo:

*“Pasad, el arte va primero”.*

Caen gotas, muchas. El espíritu del artista viaja en las formas simples que habitan el mar primigenio, arrojadas al vacío conforman ritmos yuxtapuestos entre lo celular y lo cósmico. Micelos o hilvanes de pensamiento convertido en un látigo de sinergia circular nos zarandean. La planta de mi pie desnudo detiene su caminar un instante al sentir un relieve mínimo sobre el piso de madera, salpicaduras leves pero orgullosas de ser galaxia que un día no alcanzara su órbita; antes de salir de la realidad cromática del chamán, soy ritmo.

En su homenaje, Sara, Sonia, Isabel, Rachel, Sergio y yo seguimos sus pasos al caminar alrededor de la nada del paño que era el propio suelo salpicado. Lo hicimos intuitivamente, marchamos en círculo para conmemorar la acción de un artista emboscado en la idea de abstracción. Lo inexistente determina en nuestra mente simbólica un significado, a saber, la idea de un mundo abstracto convertido en imagen, en mito o vivencia aprehendida: yo estuve allí.

No hubo tiempo de hacer lo que había que hacer; una acción a la altura del lugar. Pero nuestro amigo, el hombre sensible, se estaba jugando el puesto de trabajo. Su gesto hacia nosotros, algo que estas líneas no alcanzan a explicar con exactitud, como el trazado que sale de una lata agujereada, de pura sencillez permanece intacto en el tiempo. No hubo plan más allá de unos ojos abiertos y estas frases que intentan fijar el recuerdo de una experiencia estética y la posibilidad de encontrar en el taller de artista un lugar de encuentro entre lo humano y los procesos de creación.

Al salir del santuario, quise alejarme del resto para observar el entorno en intimidad. En un volver a empezar se paró el tiempo; pensé haber viajado al país de las libélulas. Su llegada a mi cercanía, como si de un escuadrón de cazas se tratara, propició mi cuerpo a tierra. Sobre la espalda tumbado, contra el lienzo del cielo vi nubes de cuerpos alados alimentarse de mosquitos; jamás divisé, ni pude imaginar tal asamblea. Su vuelo articulado formidablemente rápido, de sonido metálico, de trayectoria sin sentido aparente para los humanos me iba hipnotizando; sumido en un estado de paz reflexiva caló en mí un pensamiento:

*“Quién sabe si esta salpicadura aérea, destellante y primitiva como el primer sol envuelto en nebulosa giratoria, si el movimiento artrópodo intuitivo y aleatorio como el propio dripping, llevaron al artista de Wyoming a centrar su atención en lo performático”.*

Por fin entendía su pintura.

## Conclusiones

Partiendo del reconocimiento de que cada creador puede tener unas necesidades ambientales diferentes, a través de la narración de David Llorente escrita en agosto de 2019 identificamos una serie de elementos comunes y presentes en otros lugares dedicados al aprendizaje y creación artística que merecen consideración a la hora de generar entornos para el desarrollo creativo. Estos son:

- Un espacio propio: “el refugio del artista”. El primer elemento que llama la atención es lo escondido del lugar como en un intento de buscar un aislamiento. En parte justificado por las necesidades de tranquilidad de Pollock con respecto al bullicio neoyorkino, la búsqueda de un lugar para evasión para la creación artística coincide en casos como la casa-escuela Taliesin en Wisconsin y Arizona creada por Frank Lloyd Wright o Black Mountain College en Carolina del Norte.

- Naturaleza: “el bosque quiso perdernos”. El contacto con la naturaleza también fue un componente importante en escuelas experimentales de arte como Taliesin y Black Mountain College. Por diferentes motivos, ambas comunidades se fundaron en lugares alejados de las ciudades y ambas comunidades dedicaron mucho tiempo a la agricultura. Un experimento anterior, la Hillside Home School, dirigido por Nell y Jennie Lloyd-Jones (tías de Frank Lloyd Wright) se basó en la creencia de que el entorno de la ciudad era demasiado emocionante y estimulante para un crecimiento saludable. La finca de Hillside Home School fue considerada como “un gran laboratorio” (Lloyd-Jones, 1910, p.3). La palabra naturaleza en estos casos significaba no solo el “exterior, las nubes, los árboles, las tormentas, el terreno de la vida humana, sino que se refiere a su naturaleza material, a la naturaleza de un plan, un sentimiento, una herramienta”(-Lloyd-Wright, 1953, p.1).
- Experimentación: “aún olía a pintura”. Pollock no pintaba en la naturaleza sino en su estudio. La naturaleza como gran laboratorio encuentra su traducción en un estudio que permite un comportamiento sin trabas ni limitaciones más allá de las puramente arquitectónicas. El espacio con los suelos salpicados de pintura es propio de un espacio de permisividad que nos interpela a imaginar amplias posibilidades expresivas. “Quien sabe, si estas salpicaduras aéreas destellantes, si estos dibujos coleópteros de movimientos giratorios, aleatorios como el propio dripping, llevaron al artista de Wyoming a centrar su atención en lo performativo” escribe Llorente. Este laboratorio de experimentación facilita conexiones inesperadas como establecer relaciones entre los movimientos de las libélulas que pintan con sus trayectorias una impresionante obra de expresionismo abstracto.
- Arte y vida. Pese a que pudiera parecer que Pollock vivía en una realidad paralela potenciada por el entorno que creó para sí mismo, la decisión de tener su estudio adyacente a su vivienda nos hacen imaginar fácilmente una existencia en la que el arte impregnaba su vida cotidiana. No es este un caso aislado. Malevich (1927) consideraba que “el arte siempre y en todas las circunstancias juega un papel decisivo en la vida creativa y que los valores del arte por sí solos son absolutos y perdurables para siempre”(p.97). Hale Woodruff (1959) entendió que “puede que no siempre veamos la vida como arte, pero ciertamente podemos ver la vida a través del arte. Tampoco se puede negar que el arte brota de la vida, de lo que somos, lo que hacemos, lo que amamos y apreciamos, lo que esperamos ser y lo que soñamos”(p.50). Kandinsky (1913), por su parte, sintió que la mayor revelación es darse cuenta de que todos los ámbitos de la vida nunca han estado “tan fuertemente unidos y a la vez tan divididos”(p.38). El espacio donde “las interrelaciones de estos reinos individuales se iluminan como por un destello de luz”(p.38) es uno de los lugares donde el arte se integra plenamente en la vida cotidiana: la casa. Hay casas donde el arte y la vida se han entrelazado por completo por la forma en que sus dueños las han habitado.

La necesidad de un espacio propio, la presencia de la naturaleza como catalizador de los actos creativos, la posibilidad de experimentación sin trabas y la interrelación del arte y la vida están presentes no sólo en el relato en el que basamos este artículo sino que son comunes a otras casas y escuelas que han jugado un papel en el crecimiento creativo de sus inquilinos. Cabe preguntarse cuáles de estos elementos están presentes en las escuelas y facultades de arte y si una apuesta por ellos podría mejorar el rendimiento creativo. La aspiración de la educación plástica para que los alumnos lleguen a pensar como artistas promulgada por el Studio Thinking requieren, efectivamente, repensar los estudios, talleres y aulas de arte para que se puedan “habitar” en torno a parámetros propios de los artistas. Pensar y habitar como artistas es una cuestión que encuentra soluciones tan

diversas como artistas existen. Este artículo invita a especular cómo podríamos cambiar los espacios de creación observando un lugar concreto como la Pollock-Krasner House and Study Center partiendo del convencimiento de que los entornos dedicados al desarrollo creativo (los estudios de artistas, las escuelas o las casas) tienen el potencial de unir lo inseparable, esto es, hacer que las artes y la vida estén plenamente entrelazadas.

## Referencias

- D'Amico, V. (1961). Art, a Human Necessity. *School Arts*, February 1961. The Museum of Modern Art Archives. R&P 14.5
- Kandinsky, W. (1913). Reminiscences. In: H. Robert (1964), *Modern Artists on Art*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Lloyd Wright, F.(1910). *The Hillside Home School*.
- Lloyd Wright, F. (1953). *Square-Papers issue 16*. The Language of Organic Architecture.
- Malevich, K. (1927). The Constructive Idea in Art. In H. Robert (1964), *Modern Artists on Art*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Sandler, I.(1996). *El triunfo de la pintura norteamericana: historia del expresionismo abstracto*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Woodruff, H. (1959) *Committee on art education The Art in Art Education*, 17th Annual Conference of the National Committee on Art Education.

## **Metaspaces: Recoding of rural areas at risk of depopulation. Case study**

**Fernando Asensio Muñoz, M.Jose Martínez de Pison**

*Fac. Bellas Artes, Universitat Politècnica de Valencia, España*

---

### Abstract

The overall aim of this research project in artistic practice, is inserted in the research lines of: Prototyping and Electronic Manufacturing, and Activism and Critical Interfaces of the Visual Art and Multimedia Master. Thus, it explores some of the possibilities of artificial intelligence technology and machine learning applied to the field of New Media Art, to represent the small data (Ortiz 2018) that remains as a remnant in the rural areas at risk of depopulation and its natural surroundings. The project laid down on the design and develop of interactive rural objects and art installations. The Case II was studied for the master thesis that started a subsequent PhD project.

- Case I: Uninhabited area.
- Case II: Zone at risk of depopulation.
- Case III: Colonization town (special Spanish case)
- Case IV: Natural space
- Case V: Rural areas outside of Spain

The design of this installation seeks to establish an emotional relationship with the data that disappear from rural areas. For this, a datification process of the object of study is carried out consisting of a series of interviews with the population of this areas, and extensa audio-visual research through the use of different media. The interactive installation is a representation of a dystopic future on the rural areas.

*Keywords:* depopulation, recodification, artificial intelligence, machine learning, small data.

### **Metaespacios: Recodificación de zonas rurales en riesgo de despoblación. Caso de estudio**

#### Resumen

El objetivo general de este proyecto de investigación en la práctica artística, se inserta en las líneas de investigación de: Prototipado y Fabricación Electrónica y Activismo e Interfaces Críticas del Máster en Artes Visuales y Multimedia. Así, explora algunas de las posibilidades de la tecnología de inteligencia artificial y el aprendizaje automático aplicadas al campo del New Media Art, para representar los pequeños datos (Ortiz 2018) que quedan como remanente en las zonas rurales en riesgo de despoblación y su entorno natural. . El proyecto se basó en el diseño y desarrollo de objetos rurales interactivos e instalaciones artísticas. El Caso II fue estudiado para la tesis de maestría que dio inicio a un proyecto de doctorado posterior.

- Caso I: Zona deshabitada.
- Caso II: Zona en riesgo de despoblación.
- Caso III: Pueblo de colonización (caso especial español)
- Caso IV: Espacio natural
- Caso V: Zonas rurales fuera de España

El diseño de esta instalación busca establecer una relación emocional con los datos que desaparecen de las zonas rurales. Para ello, se lleva a cabo un proceso de datificación del objeto de estudio consistente en una serie de entrevistas a la población de estas áreas, y una extensa investigación audiovisual a través del uso de diferentes medios. La instalación interactiva es una representación de un futuro distópico en las zonas rurales.

*Palabras clave:* despoblación, recodificación, inteligencia artificial, aprendizaje máquina, pequeños datos.

---

## References

- Ben, F., Reas C. (2003). *Processing.org*. Retrieved from: <https://processing.org/>
- Fiebrink, R. (2020). *Wekinator | Software for Real-Time, Interactive Machine Learning*. Retrieved from: <http://www.wekinator.org/>
- Karras, T., Samuli L., Timo A. (2019). A Style-Based Generator Architecture for Generative Adversarial Networks. *ArXiv:1812.04948 [Cs, Stat]*. Retrieved from: <http://arxiv.org/abs/1812.04948>
- Mazza, E. (2020). *Mosaic, an OpenFrameworks Based Visual Patching Creative-Coding Platform*. Retrieved from: <https://mosaic.d3cod3.org>
- Ortiz, D. (2018). *Small Data, una vía alternativa para el aprendizaje automático y la IA*. Retrieved from: <https://hipertextual.com/2018/10/small-data-herramienta-grandes-problemas>
- Radford, A., Jeffrey W., Rewon C., David L., Dario A., Ilya S. (2019). *Language Models Are Unsupervised Multitask Learners*, 24.





**INTRODUCTION**

The overall aim of this research project in artistic practice, is inserted in the research lines of: Prototyping and Electronic Manufacturing, and Activism and Critical Interfaces of the Visual Art and Multimedia Master from the UPV. Thus, it explores some of the possibilities of artificial intelligence technology and machine learning applied to the field of New Media Art, to represent the small data (Ortiz 2018) that remains as a remnant in the rural areas at risk of depopulation and its natural surroundings. The project laid down on the design and develop of interactive rural objects and art installations. The Case II was studied for the master thesis that started a subsequent PhD project:

- Case I: Uninhabited area.
- Case II: Zone at risk of depopulation.
- Case III: Natural space
- Case IV: Rural areas outside of Spain

**GENERAL OBJECTIVE**

The design of this installation seeks to establish an emotional relationship with the data that disappear from rural areas. For this, a datification process of the object of study is carried out consisting of a series of interviews with the population of this areas, and extensive audio-visual research through the use of different media. The interactive installation is a representation of a dystopic future on the rural areas.



**CASE II: POZUEL DEL CAMPO**

Located in the Jiloca´s region, is with a population of 65 inhabitants one of those villages at risk of depopulation. The national stabilization plan in 1959 amplified a project that emptied this villages also breaking its self-sustainability. This was the location where the main interviews were conducted. We did the main interview to Angeles Gregorio, forced rural exile in 1970 decade.

**RECODING OF RURAL AREAS AT RISK OF DEPOPULATION. METASPACES: CASE STUDY**

AUTHOR: FERNANDO ASENSIO MUÑOZ; TUTOR: M.JOSE MARTÍNEZ DE PISÓN RAMÓN; FAC. BELLAS ARTES, UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA



**INTRODUCTION**

The overall aim of this research project in artistic practice, is inserted in the research lines of: Prototyping and Electronic Manufacturing, and Activism and Critical Interfaces of the Visual Art and Multimedia Master from the UPV. Thus, it explores some of the possibilities of artificial intelligence technology and machine learning applied to the field of New Media Art, to represent the small data (Ortiz 2018) that remains as a remnant in the rural areas at risk of depopulation and its natural surroundings. The project laid down on the design and develop of interactive rural objects and art installations. The Case II was studied for the master thesis that started a subsequent PhD project:

- Case I: Uninhabited area.
- Case II: Zone at risk of depopulation.
- Case III: Natural space
- Case IV: Rural areas outside of Spain

**GENERAL OBJECTIVE**

The design of this installation seeks to establish an emotional relationship with the data that disappear from rural areas. For this, a datification process of the object of study is carried out consisting of a series of interviews with the population of this areas, and extensive audio-visual research through the use of different media. The interactive installation is a representation of a dystopic future on the rural areas.



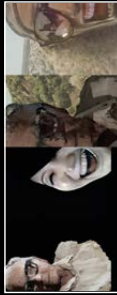
**CASE II: POZUEL DEL CAMPO**

Located in the Jiloca´s region, is with a population of 65 inhabitants one of those villages at risk of depopulation. The national stabilization plan in 1959 amplified a project that emptied this villages also breaking its self-sustainability. This was the location where the main interviews were conducted. We did the main interview to Angeles Gregorio, forced rural exile in 1970 decade.

**METODOLOGY**

The work sessions were organized by smaller objectives establishing the following typologies of methodologies:

- a. Compilation and synthesis: interviews, recordings, texts.
- b. Previous theoretical-practical knowledge and experimental practice based on the data collected (analytical-inductive method).



**MAIN TECHNIQUES**

**Codification:** This process refers to the audio-visual research including the interviews, the film/sound recording and the 3D scans at the location.

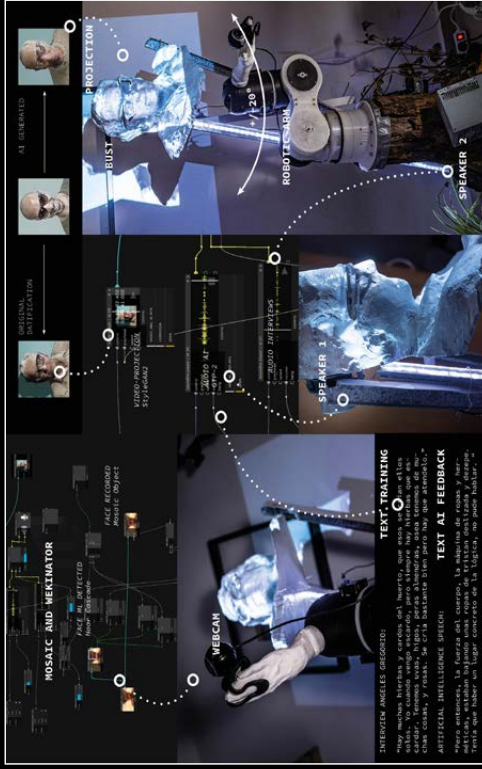
**Recodification:** Postprocessing the digital data with deep learning tools as the generative adversarial neural networks such a StyleGAN2 («Google Colaboratory», 2019) or the neural language programming model GTP-2 (Marcos 2019) that we used for generating the audio-visual content of the installation.

**Programming:** We modified with the python code that executed the pre-trained deep learning models, but also, we used visual patching programming for the interactivity of the installation in Mosaic. We adjusted the Processing (Ben y Casey 2003) code that controlled the Robotic Arm, to adapt it to our computer workflow with Wekinator (Fiebrink 2020) and Mosaic (Mazza 2020).

**Prototyping:** 3D printing and electronic design for the lights, sound and movement of the installation. We prioritized the upcycling of materials.

**RESULTS**

We have developed an interactive sculpture that symbolizes a dystopian object that would exist on this villages as a witness of this process of depopulation in the Anthropocene era. We chose to use the deep learning technology, the 3D printing technique and a robotic arm due to its symbolic value as a reference for the 4th Industrial revolution that is not happening on these depopulated areas.



**CONCLUSIONS**

There is an extensive number of deep learning tools for artists, however on these areas the lack of communication technologies makes the use and access to them extremely difficult. The pretrained deep learning models are missing the information generated in this villages which cause distorted results.

**FURTHER CONSIDERATIONS**

We want to simplify the workflow and condense it only in Mosaic and Wekinator. We want to continue the audiovisual research through the different cases of study and propose new dystopian objects. We would like to compare the situation with the Flemish region in Belgium.

**REFERENCES**

-Ben, Fry, y Reas Casey. 2003. «Processing.org». 2003. <https://processing.org/>.

-Fiebrink, Rebecca. 2020. «Wekinator | Software for Real-Time, Interactive Machine Learning». 2020. <http://www.wekinator.org/>.

-Karras, Leo, Samuli Laine, Y Timo Aila. 2019. «A Style-Based Generator Architecture for Generative Adversarial Networks». *CVPR* 1832-1843 (ICML).

-Mazza, Emanuele. 2020. «Mosaic: an OpenFrameworks Based Visual Patching Creative-Coding Platform». *Mosaic*. 2020. <https://mosaic.d3cod3.org>.

-Ortiz, David. 2018. «Small Data, una vía alternativa para el aprendizaje automático y IA». *Hiper textual*. 22 de octubre de 2018. <https://hipertextual.com/2018/10/small-data-herramienta-grandes-problemas>.

-Radford, Alec, Jeffrey Wu, Rewon Child, David Luan, Dario Amodei, y Ilya Sutskever. 2019. «Language Models Are Unsupervised Multitask Learners», 24.



## Legal case studies based on humor adapted to a virtual learning environment

Francisca Ramón Fernández<sup>1</sup>, Laura Osete Cortina<sup>2</sup>, Cristina Lull<sup>3</sup>, Maria D. Soriano<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Dept. of Urbanismo, Universitat Politècnica de València, Spain

<sup>2</sup>Dept. of Conservation and Restoration Universitat Politècnica de València València, Spain

<sup>3</sup>Dept. of Chemistry Universitat Politècnica de València València, Spain

<sup>4</sup>Dept. of Plant Production Universitat Politècnica de València València, Spain

---

### Abstract

The current situation caused by the COVID-19 has forced us as teachers to make a complete 180° turn from a face-to-face to a completely virtual teaching modality. This, in turn, makes us reflect on the teaching methodologies that we have been successfully using in face-to-face classes up to now, but which maybe require adaptation in an online environment. Certain aspects such as student motivation and participation need much more care, and monitoring of teamwork and its evaluation can be hindered in this virtual teaching. The teaching innovation group “Technological resources for legal learning, documentation and audio-visual communication” (RETAJUDOCA) has been working all over the last years on different teaching innovation projects (PIME) for improving learning and motivation. These projects are based on the use of audio-visual elements such as series or comedy films as learning resources to improve the understanding and application of legal concepts to different situations, as well as the development and assessment of the acquisition of skills such as critical thinking and ethical, environmental and professional responsibility. One of the fruits of these projects has been the development of a collection of legal case studies based on humor. This work analyses those aspects that characterize the case study methodology and that favor the cognitive processes necessary for achieving a significant learning and on the basis of the legal case studies based on humor we present a methodological proposal for their adaptation in virtual environments.

*Keywords:* Case study, humor, ITC, e-learning.

### Estudios de casos legales basados en el humor adaptados a un entorno de aprendizaje virtual

#### Resumen

La situación actual provocada por el COVID-19 nos ha obligado como docentes a dar un giro completo de 180° de una modalidad de enseñanza presencial a una modalidad de enseñanza completamente virtual. Esto, a su vez, nos hace reflexionar sobre las metodologías de enseñanza que hasta ahora venimos utilizando con éxito en las clases presenciales, pero que quizás requieran una adaptación en un entorno online. Ciertos aspectos como la motivación y participación de los estudiantes necesitan mucho más cuidado, y el seguimiento del trabajo en equipo y su evaluación puede verse obstaculizado en esta docencia virtual. El grupo de innovación docente “Recursos tecnológicos para el aprendizaje jurídico, la documentación y la comunicación audiovisual” (RETAJUDOCA) ha estado trabajando durante los últimos años en diferentes proyectos de innovación docente (PIME) para la mejora del aprendizaje y la motivación. Estos proyectos se basan en el uso de elementos audiovisuales como series o películas de comedia como recursos de aprendizaje para mejorar la comprensión y aplicación de conceptos legales a diferentes situaciones, así como el desarrollo y evaluación de la adquisición de habilidades

como el pensamiento crítico, y responsabilidad ética, medioambiental y profesional. Uno de los frutos de estos proyectos ha sido el desarrollo de una colección de estudios de casos jurídicos basados en el humor. Este trabajo analiza aquellos aspectos que caracterizan la metodología del estudio de caso y que favorecen los procesos cognitivos necesarios para lograr un aprendizaje significativo y en base a los estudios de casos legales basados en el humor presentamos una propuesta metodológica para su adaptación en entornos virtuales.

*Palabras clave:* estudio de caso, humor, TIC, e-learning.

---

## Introduction

Under the current framework for the European Higher Education Area (EHEA), the main objectives of official teaching in the universities are to ensure quality education, skills development, and lifelong learning with a clearly professional focus (EEES, 2003). In this sense, the so-called active learning (Michélene et al., 2009; Hagel et al., 2012) is becoming increasingly important. These teaching approaches start from the objective of arousing high levels of activity in students, associated with learning through experiences that involves interpersonal interaction between students and others, which promotes debate and reflection, and where students control and self-regulate their own learning process.

The case study approach is associated with this term of “active learning”, and is focused on the student’s inquiry into a real and specific problem, and it starts with the presentation of a concrete real case so that the student is able to understand and analyze the context and the variables involved in it to find a possible solution. This didactic strategy has a long history which began at Harvard University in law studies around 1914 with the aim of students seeking the solution to a specific case and defending it.

Through the discussion generated with other students, skills, knowledge, attitudes, and values are developed, according to the specific objectives formulated by the teacher. Since this methodology does not focus on the result but on the process to find the possible solution, students develop different competences such as critical thinking, information management, interpersonal and communication skills, and autonomous and teamwork. Some of the pedagogical benefits provided by the case study are: allowing the students to generate possible solutions analyzing real situations that develop creativity, favoring the application of previous concepts and their transference to a real context, the identification of key elements related with theories or another concepts, the integration of discussion and debate in the classroom, or the reinforcement of the social learning, among others (Tourón, 2019).

For these reasons, the case study methodology is considered as an optimal strategy in law education. However, in specific educational contexts, as in the case with technical careers, students normally lack a prior conceptual basis on which to build meaningful learning. This leads to difficulties in learning and understanding the concepts of legal figures, lack of motivation and interest in tackling the solution of the case studies and the search for related information, as well as impediments to making judgements about them.

In light with this situation, and interested in creating favorable learning conditions, the teaching innovation group “Technological resources for legal learning, documentation and audio-visual communication” (RETAJUDOCA) has been working all over the last years on different teaching innovation projects (PIME). These projects are based on the use of audio-visual elements such as series or comedy films as learning resources to improve the understanding and application of legal concepts to different situations, as well as the development and assessment of the acquisition of skills such as critical thinking and ethical, environmental and professional responsibility.

To this end, a repository of legal case studies based on the use of comedy series and films has been developed (Cabedo et al., 2019). Series such as *The Simpsons*, *Sherlock*, *Friends*, *Person of Interest* or “*La Casa de Papel*” and a wide variety of films are proposed as audio-visual elements of humor that provide a narrative plot or contextualization of situations related to legal concepts or the application of legislation.

With this work we wanted to make a self-reflection on the methodologies based on the study of cases applying audiovisual elements based on humour, which until now we had successfully applied in face-to-face teaching, but which in the face of the change of context to a virtual modality caused by the COVID-19 require a new analysis. Although the methodologies that we propose in the legal case studies based on humour present some characteristics that increase motivation and favour the understanding and application of legal concepts, in a totally virtual teaching environment like the one we are in at the moment, it is necessary to take even more care of certain aspects in relation to the active participation of the students, the teamwork and its monitoring and evaluation. It is also essential to attend to the needs and characteristics of the students and their diversity in terms of forms of learning and the difficulties they encounter in the development of this type of activities, including the greater dedication and involvement they require and the volume of information to be managed.

For all these reasons, the objectives set out in this study are:

- To provide an optimal learning environment that favors the understanding and application of legal concepts and legislation on a wide variety of situations
- To propose strategies for the application of humor-based legal case studies in a virtual teaching environment

### Analysis of the case study methodology and its application in virtual environments

The methodology of the case study we present in the legal case studies based on humor, consists of viewing the fragment of a series or a humorous film in which reference is made to certain legal concepts, legal figures or situations that are related to legislation. After an initial phase of individual reflection guided by a series of questions, work is carried out in small teams of 4-5 people to discuss individual responses and reach a consensus. The activity ends with a discussion with the group and a conclusion and reflection by the teacher. Figure 1 shows the general design of the proposed methodology.



Figure 1. General design of the methodology

As defined by Armengol Asparó et al, (2009) “case study is a teaching strategy based on the active and reflective learning of students, which incorporates the analysis of situations that may be equivocal, dubious, uncertain”. In general, the definitions put forward by various authors (De Miguel, 2006; Fernandez, 2006) place special emphasis on the essential aspects of active participation and reflection by the student, which when combined in the activity set in motion the cognitive processes necessary to achieve significant learning (Beltrán. 1993).

For this reason, it is very important to create appropriate conditions in the classroom that promote the active participation of students and debate about the situations that arise in the activity and their relationship with the theoretical concepts of the subject. However, the development of this methodology in virtual environments, in the absence of face-to-face contact, affects to a great extent to the detriment of essential aspects such as student participation.

With much learning moving to an at-home environment, motivation and engagement of students are more important than ever. In this sense, although due to the characteristics of this teaching methodology focused on facts linked to reality or problems that can be found in their future work environment, it manages to capture the student's attention, the use of audio-visual resources (series and films) and the humor, that are presented in this study, are additional elements that impact on an increase in the motivation or interest in the student (Cabedo et al., 2009; Ramón et al., 2019; Ramón et al., 2020)

In both face-to-face and online teaching, work in small groups of 4-5 people is essential for understanding and deepening individual work due to the debate or dialogue that is generated, and allows for contrasting opinions, as well as the development of interpersonal and communication skills. Current learning management systems (LMS) installed in all higher education institutions or organizations allow for this type of collaborative, non-face-to-face activity such as teamwork by creating various communication channels where small groups of students can meet and discuss among themselves, share documents or other information. The main challenge or aspect to be improved in the practice of the virtual modality lies perhaps in the greater difficulty in monitoring and/or supporting teamwork.

In order to minimize these difficulties, as well as to favor the participation of all the members of the group, it is proposed to establish roles to be developed by the members of each small group, as leader, spokesperson and secretary. In this way, the leader has the function of ensuring the balanced participation of each member and a good communication in the group. He or she tries to make the debate revolve around the answers to the questions, although he/she also promotes to share experiences and opinions if they are of interest to all the members of the group. The secretary takes notes on the ideas and proposals of the group and the spokesperson acts as a link with the teacher to communicate the conclusions reached by the group, consult doubts, etc.

Once the case study activity has been completed, an additional activity is proposed, providing the students with a questionnaire, with open answer questions with the following objectives: the first is for the students to be aware of their learning process, contributing to the development of competences such as learning to learn, and the second is in order to analyse what individual strategies they followed to solve the activity, the time spent, the difficulties encountered and suggestions for personal improvement, with respect to the teacher, the material, or resources provided or others. In this way, the teacher receives valuable feedback about the development of the activity and its possible improvements, and in addition, the questionnaire can be used as a further evaluation tool together with the results of the work developed in the online class session.

We should not forget, moreover, that a valuable source of information when it comes to evaluating the correct adaptation of the methodology in a virtual environment is the opinion of the students themselves. As the main agents involved in the development of the methodology, they can provide light on those aspects that require improvement, above all, taking into account the main difficulties encountered in carrying out the proposed learning activity.

Donoso-Vázquez (2014) includes the main difficulties that students usually encounter with the case study methodology, and mainly highlights the volume of work, the time spent, and the involvement required compared to other more passive methodologies. This difficulty is also associated with the extensive information that must be managed in the case study for its resolution. In this sense, limiting the number of documentary resources necessary for the development of the activity, that is, an adequate



prior curing of these, classifying them into basic or essential and complementary or additional, can help to limit the time required for the management and analysis of this information.

Another important aspect to consider would be the variety of formats of these information sources. Providing learning resources in various formats (videos, films or series, written documents, press, etc.) would imply a greater adaptation/personalization in learning, covering the needs of a wider spectrum of students who present different characteristics and ways of learning. Figure 2 shows an example of one of the audiovisual resources elaborated as support for the development of the activity.



Figure 2. Example of an audiovisual learning resource used for the learning activity

Another difficulty highlighted by the students lies in their insecurity when having to make decisions and judgements and get involved with real life people and situations. In this case, it must be considered that the implementation of learning activities based on case studies implies higher level cognitive processes such as analysis and evaluation (Bloom, 1956). The development of these cognitive processes requires a solid conceptual basis that must be achieved through the implementation of previous learning activities that favor the understanding and application of theoretical concepts on which students should later be able to debate and make judgements. In this sense, the methodological approach used in flip teaching would be adequately adapted to favor learning (Prieto, 2017). when used combined with the case study methodology.

## Conclusions

This work analyses the aspects that characterize the case study methodology and that favor the cognitive processes necessary to achieve significant learning. Motivation, active participation of students and discussion among them are essential for the development of the activity in a satisfactory way, however, in virtual environments in the absence of face-to-face contact they may be hampered.

Based on the collection of legal humor case studies developed by the teaching innovation group RETAJUDOCA, we put forward a methodological proposal adapted to the virtual environment in order to favour student motivation and participation and guarantee an improvement in learning and the development and acquisition of skills, and which considers the main difficulties presented by students in the development of these learning activities.

## Acknowledgments

Work done in the framework of the PIMEs "Design of teaching materials based on humorous audiovisual resources to improve learning and its evaluation in social and legal sciences", 2018-2020, Universitat Politècnica de València. Project "Design of teaching materials based on audiovisual humour resources for the improvement of learning and its assessment in Social and Legal Sciences", presented

within the framework of the call for Educational Innovation and Improvement Projects (PIMEs) carried out at the Universitat Politècnica de València for the 2017-2018 academic year, obtaining a favorable resolution from the Commission for the Evaluation and Monitoring of Innovation and Convergence Projects (CESPIC) in its session of 24 July 2018 and granted by the Vice-Rector's Office for European Studies and Convergence at the Universitat Politècnica de València. Year 2018-2020. Endowment of 1800 euros. Principal researcher: Francisca Ramón Fernández. Researchers: Vicente Cabedo Mallol, María Emilia Casar Furió, Vicent Giménez Chornet, Cristina Lull Noguera and Juan Vicente Oltra Gutiérrez, Enrique Orduña Malea and Amparo Soriano Soto.

## References

- Armengol, C., Castro, D., Durán, M., Essomba, M., Feixas, M., Gairín, J., Navarro, M., Tomás, M. (2009). La coordinación académica en la universidad. Estrategias para una educación de calidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(2), 121-144.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Cabedo, V., Casar, ME., Giménez, V., Lull, C., Oltra, J., Osete, L., Ramón, F., Soriano, M.D. (2019). *Casos prácticos jurídicos basados en el humor*, Francisca Ramón Fernández (coord.). Tirant lo Blanch, Valencia. Retrieved from: <https://libreria.tirant.com/es/libro/casos-practicos-juridicos-basados-en-el-humor-francisca-ramon-fernandez-9788413367613>
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York; Toronto: Longmans, Green.
- Chi, M.T.H. (2009). Active-Constructive-Interactive. A conceptual framework for Differentiating Learning Activities. *Topics in Cognitive Science*, 1(1), 73-105. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x>
- Donoso-Vázquez. (2014). El estudio de Casos en Educación Superior. In N. Pérez Escoda (ed.), *Metodología del caso en orientación*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- EEES. (2003). *Documento Marco para la integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Retrieved from: [http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco\\_10\\_Febrero.pdf](http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf)
- De Miguel, M. (Dir.) (2006). *Modalidades de Enseñanza centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Hagel, P., Carr, R., Devlin, M. (2012). Conceptualising and measuring student engagement through the Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE): a critique. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 475-86.
- Prieto, A. (2017). *Flipped learning: Aplicar el modelo de aprendizaje inverso*. Ed. Narcea, Madrid.
- Ramón, F., Cabedo, V., Casar, E., Giménez, V., Lull, C., Oltra, V., Soriano, MD., Osete, L. (2019). La valoración de la competencia transversal responsabilidad ética y profesional a través del visionado de la serie Sherlock. In *Proceedings of the Jornada de Innovación docente ETSINF*, Universitat Politècnica de València, (pp. 92-98). Retrieved from: [http://jdidinf.webs.upv.es/wp-content/uploads/2019/09/Actas\\_JIDINF2019.pdf](http://jdidinf.webs.upv.es/wp-content/uploads/2019/09/Actas_JIDINF2019.pdf)
- Ramón, F., Lull, C., Soriano, MD., Cabedo, V., Casar, E., Giménez, V., Oltra, J., Orduña, E. (2019). Diseño de materiales docentes basados en recursos audiovisuales de humor para la mejora del aprendizaje y su evaluación en ciencias sociales y jurídicas. Análisis del diseño de la actividad sobre las casas Cueva y "Los Picapietra". In *La docencia del Derecho en la sociedad digital*. Barcelona: Huygens Editorial, (pp.35-46).
- Ramón, F., Lull, C., Soriano, MD., Cabedo, V., Casar, E., Giménez, E., Oltra, J., Osete, L. (2020). Magia y humor en las aulas: experiencias con "Breakoutedu" en la Universitat politècnica de València. In *La innovación del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*. Barcelona: Huygens Editorial, (pp.381-395). Recuperado de: [http://symposium.uoc.edu/\\_files/\\_event/\\_38228/\\_editorFiles/file/DERECHO\\_TIC\\_2020\\_NAVEGABLE%20\(1\).pdf](http://symposium.uoc.edu/_files/_event/_38228/_editorFiles/file/DERECHO_TIC_2020_NAVEGABLE%20(1).pdf)
- Tourón, J., Martín, D. (2019). *Aprender y enseñar en la universidad de hoy. Una guía práctica para profesores*. Universidad Internacional de la Rioja. Logroño. La Rioja. Retrieved from: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/8628>



## **Transferencia de Medios Audiovisuales a Organizaciones y Comunidades Indígenas en México: un enfoque intercultural de la formación videográfica**

**Alberto Cuevas Martínez**

*Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México*

---

### Resumen

En México, durante 1989, el Instituto Nacional Indigenista (INI) implementó un proyecto denominado Transferencia de Medios Audiovisuales a Organizaciones y Comunidades Indígenas, con la finalidad de promover el video entre pobladores nativos para que capturaran la realidad a través de su propia mirada. Consistió en el desarrollo de cuatro talleres nacionales sobre producción videográfica, donde participaron 37 organizaciones indígenas. Después de extenuantes capacitaciones, los participantes –principalmente varones y algunas mujeres– realizaron videos sobre temas afines con su cultura e idiosincrasia.

*Palabras clave:* audiovisual, indígena, formación, interculturalidad.

### **Transference of Audiovisual Media to Indigenous Organizations and Communities in Mexico: an intercultural approach on videographic training**

#### Abstract

In Mexico, during 1989, Instituto Nacional Indigenista (National Indigenous Institute, INI) implemented a project called Transferencia de Medios Audiovisuales a Organizaciones y Comunidades Indígenas (Audiovisual Media Transfer for Indigenous Organizations and Communities), in order to promote video technology between native people to capture the reality through their own gaze. It consisted of the establishment of four national video production workshops, where 37 indigenous associations participated. After a hard training, the native students –mostly men but also women– directed videos about topics from their own culture and idiosyncrasy.

*Keywords:* audiovisual, indigenous, training, interculturality.

---



Figura 1. *Huichol de Cerro Gordo, Pueblo Nuevo, Durango, grabando con cámara de video*, César Ramírez Morales, 1993. Fototeca Nacho López, Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas

## Introducción

El presente escrito revisa una experiencia implementada desde el ámbito institucional mexicano durante el primer lustro de la década de 1990, sobre formación en el uso de tecnologías videográficas para integrantes de organizaciones y comunidades indígenas. Como se intentará argüir, los capacitadores aplicaron un enfoque intercultural que influyó en la concepción del quehacer videográfico entre las comunidades originarias de México, así como la forma discursiva de sus producciones audiovisuales. Este episodio, pionero en su tipo, es el punto de partida de la historia del video indígena en México (Cuevas, 2020).

## La transferencia como eje de la formación intercultural

Como parte de las políticas indigenistas implementadas en México durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), el Instituto Nacional Indigenista (INI) creó el proyecto de Transferencia de Medios Audiovisuales a Organizaciones y Comunidades Indígenas (TMA), que tenía como objetivo “ampliar las perspectivas de comunicación y formación de mensajes entre las poblaciones indígenas” (INI, c 1994b, p. 5), mediante la promoción “del video como medio de comunicación para [su beneficio]” (Ruiz, 2003, p. 34), y la apertura de “espacios [para] los propios indígenas[,] con el fin de que sean ellos mismos quienes plasmen su realidad a través de su propia mirada” (INI, c 1994a, sin página). De esta manera, entre 1991 y 1994 se organizaron cuatro talleres nacionales sobre producción videográfica, con lo cual se produjeron 120 programas y 1512 horas de material sobre diversos temas: agricultura, derechos humanos, rituales y medicina tradicional.

Los cursos o capacitaciones en tecnología videográfica fueron la médula del proyecto. Para ello, se remitía una convocatoria a organizaciones indígenas vinculadas con el INI; después, eran seleccionadas entre 8 y 10 grupos bajo ciertos criterios; por ejemplo, que tuvieran un plan de trabajo y mostraran solvencia para sostener una unidad de video. Cada organización enviaba 2 ó 3 personas al curso, cuya duración inicial fue de 8 semanas. Al concluir, se entregaba una unidad de video a cada organización mediante la firma de un convenio. En dicho período, se repartieron 37 unidades de video entre 19 grupos originarios, provenientes de 14 estados. En suma, cada unidad, incluía: una cámara en formato Súper VHS, tripié, isla de edición, dos videograbadoras, dos monitores, mueble para acomodar material, un regulador de voltaje y aditamentos.

Finalizada cada emisión, los talleristas realizaban tres visitas de seguimiento durante un año con las comunidades que habían recibido equipos. El objetivo era atender problemas técnicos e incentivar a la población general para que se interesaran en tales procesos de comunicación (INI, c 1994b). A partir del segundo curso, dadas las dificultades en torno del seguimiento, los talleristas pensaron en crear una casa productora donde no hubiera mucha inversión: con una sede central, las comunidades podían crear proyectos justificables, tomarían el equipo en comodato y lo devolverían al finalizar el rodaje, dando pauta a que otras organizaciones hicieran lo mismo. De esta manera, el 13 de mayo de 1994 se inauguró el Centro Nacional de Video Indígena (CVI) en la ciudad de Oaxaca, tras concluir el IV Curso de Capacitación para videoastas indígenas. Su primer director fue el realizador, editor y tallerista canadiense, Guillermo Monteforte Bazzarello (INI, julio-agosto 1994, p. 6).

### **Praxis de los talleres**

A inicios de 1990, Guillermo Monteforte trabajaba en el INI cuando fue invitado por el antropólogo Alfonso Muñoz para colaborar en TMA. Este reclutó dos personas más: los realizadores Carlos Cruz Barrera y Juan Cristián Gutiérrez Maupome. Así recuerda Monteforte su experiencia inicial dentro del proyecto:

Yo jamás había dado un taller en mi vida... estaba más metido en la cuestión de producción y edición... pero sí había andado mucho en comunidades, ya llevaba tres años metido en comunidades... en los Altos de Chiapas... [estaba] con cámara en mano, con la sensibilidad de cómo puede funcionar una cámara en una comunidad y cómo no funciona (G. Monteforte, comunicación personal, noviembre 2017).

Dicha sensibilidad se traduce en una intuición equilibrada del ejercicio didáctico entre la transmisión de conocimientos técnicos y una disposición dialógica para el intercambio con las comunidades originarias, principio que antecede su apuesta por un enfoque intercultural. Para el Primer Curso de Capacitación en el Manejo del Video, que culminó hacia noviembre de 1990, la selección de participantes fue acertada en ocasiones, “por distintas razones, entre ellas, el paternalismo mismo de la institución: más que pensar en quienes pudieran aportar a sus comunidades con este conocimiento, eran deudas, favores... otros [llegaron por] pura casualidad; personas que no sabían a qué llegaban” (G. Monteforte, comunicación personal, noviembre 2017).

Los talleres eran intensivos pues inicialmente duraban 8 semanas, con un horario de 8 a 20 hs. Se realizaron en una sede institucional de capacitación recién inaugurada, sita en Tlacolula de Matamoros, Oaxaca, dentro de la colonia Alférez. En dicho espacio, “había dormitorios... regaderas... una cocina, porque allí se comía también, y todo... hicimos 6 u 8 cubículos chiquitos como salitas de edición” (G. Monteforte, comunicación personal, noviembre 2017).

A inicios de 1991, “se llevó a cabo la planeación del seguimiento anual a las organizaciones participantes en el proyecto” (Proyecto TMA, foja 1). Dicho acompañamiento se hizo durante los meses de febrero y marzo en las comunidades donde habían instalado el equipo transferido: “se continuó con el proceso de capacitación, resolviendo dudas y ampliando los conceptos vertidos” (Proyecto TMA, foja 2). Entre marzo y mayo, el mismo personal docente realizó los preparativos para el segundo curso. Se amplió la plantilla para 5 capacitadores, integrándose una persona de la Subdirección de Imagen y Sonido del INI, Javier Sámano Chong, encargado de logística; y como asistente, el videasta zapoteco Crisanto Manzano, originario de Tanetze de Zaragoza y egresado del primer curso, descrito por el tallerista Juan Cristián Gutiérrez (c 1991) como “uno de los mejores elementos del proyecto” (p. 1). En dicha ocasión se recibieron 70 solicitudes de organizaciones aspirantes, de las cuales sólo fueron seleccionadas diez.

El Segundo Curso de Capacitación en el Manejo Básico del Video inició el 13 de mayo y culminó el 8 de julio de 1991. La selección fue más precisa debido a la conformación de un perfil específico, además que se realizaron entrevistas telefónicas con los aspirantes. Aunque llegó gente sin formación elemental, uno de los criterios de selección fue la familiaridad con el lenguaje audiovisual a través del consumo televisivo, “para ver cómo [reinventaban esa] forma de comunicarse” (G. Monteforte, comunicación personal, noviembre 2017). Las sesiones tuvieron un marcado carácter reflexivo pues, aunque su fortaleza era el enfoque técnico de la videograbación, se problematizaron ciertas categorías propias de la jerga audiovisual, al explicar:

[...] Encuadres, movimientos... hacíamos ejercicios muy sencillos para que aprendieran los movimientos y los encuadres... no queríamos meter anglicismos... todo esto de *two shot*, *close up*, pensamos que no era correcto porque era como meter otro idioma. A veces nos inventábamos los nombres de los planos para que ellos entendieran. Nos basábamos mucho en los nombres en español: primer plano... plano de dos en vez de *two shot* (G. Monteforte, comunicación personal, noviembre 2017).

Si bien abordaron conocimientos básicos de la imagen y la cámara, el guión, la producción y la edición, los talleristas anhelaban que el lenguaje cinematográfico se reconfigurara desde el interior de la cosmovisión indígena, como si se tratase de una eclosión un tanto esencialista: “intentamos al principio... tratar de no meter nuestro bagaje cultural a su forma de trabajar [o] concebir sus videos...” (G. Monteforte, comunicación personal, noviembre 2017). Era, como recuerda Javier Sámano, “tratar lo menos posible de contaminar” (J. Sámano, comunicación personal, marzo 2018). Paradójicamente, había que brindar reglas básicas y esperar para que luego las rompieran de forma «apropiada» y «coherente» con su cultura. En el plano didáctico, el proceso evaluativo se concibió como errado o ambiguo, incluso desde dentro, porque no había parámetros de producción que ponderaran si algo estaba bien hecho.

Conforme pasaron las emisiones de los talleres, los facilitadores entendieron que la extensión de 8 semanas era un obstáculo para los alumnos. De ahí que se redujeran, desde el segundo taller, dos semanas, mientras que la tercera emisión se realizó en dos partes (3 semanas de actividad en sede, 2 con tareas en casa o comunidad, y las últimas 3 de vuelta a Alférez). Para Monteforte, siempre hubo la preocupación por el desarrollo de una narrativa propia:

Estaba todo el tema de la estructura narrativa: cómo se cuenta una historia, los personajes, el desarrollo, el conflicto... siempre [decíamos], «esta es una estructura occidental, no es una estructura de narrativa indígena». Me queda la inquietud de buscar una estructura narrativa indígena, que sí hay en los cuentos... les decía, «busquen otra pero si se pierden, está esta que funciona muy bien...» (G. Monteforte, comunicación personal, noviembre 2017).

Para el ejercicio final, se elegía una comunidad cercana a la sede. La consigna era realizar una pequeña investigación y hablar con la gente de pueblos cercanos para emprender las gestiones correspondientes previas a la grabación. Algunos participantes dibujaron los planos del rodaje y visitaron los lugares donde querían hacer su trabajo. Conforme el desarrollo de los proyectos, se asignaron roles de producción: “queríamos que todos aprendieran de todo, no que sólo se especializaran en una cosa” (G. Monteforte, comunicación personal, noviembre 2017). Respecto de la edición, las producciones salieron con un especial acompañamiento por parte de los talleristas.

Una de las pocas alumnas que participaron en TMA, la artesana y partera Teófila Palafox Herranz –mujer *ikots* originaria de San Mateo del Mar, Oaxaca, quien tuvo una experiencia previa con el uso del soporte cinematográfico de Súper 8mm en 1985 (Cuevas, 2015)– recuerda que, para su ópera prima en video, hizo equipo con Cirenio López Simón, un compañero de Puebla, quien fue el camarógrafo de

*Ollas de San Marcos*: “ya que hice mi guión, pensé en qué plano lo voy a hacer... cómo lo voy querer, cómo lo voy a tomar, cómo lo voy a presentar, si lo voy a hacer en la mañana o en la tarde...” (T. Palafox, comunicación personal, julio 2018).

Palafox arguye que los cursos eran estrictos y muchos no alcanzaron a concluir el trabajo final; no obstante, ella persistió en la culminación y optó por un estilo que utilizaba tomas “no muy grandes” o largas pues le aburrían, donde ella no apareciera “adentro de la toma de video, sólo mi voz se va a escuchar... te hago la pregunta pero yo no me meto en el cuadro” (T. Palafox, comunicación personal, julio 2018).

*Ollas de San Marcos* fue presentada al concluir el segundo taller. Posteriormente, se le hicieron ajustes de terminado durante la etapa del CVI, que promovió su obra poco después, por lo cual recibió invitaciones del extranjero (National Museum, 1995). El contexto social y las dificultades que entonces vivía Teófila Palafox –el hecho que su marido no le permitiera trabajar, que sus hijos eran pequeños, así como las condiciones de humedad de su terruño que imposibilitaban un resguardo adecuado de los materiales y equipos– impidieron que continuara su carrera como realizadora audiovisual: “como mujer, no eres tan aceptada, tan bien vista [cuando trabajas] en una comunidad... en [un] trabajo más avanzado, más de hombres, no quiere mi gente...” (T. Palafox, comunicación personal, julio 2018).



Figura 2. Fotogramas del documental *Ollas de San Marcos*. D.R. Teófila Palafox Herranz, 1992, Acervo de Cine y Vídeo Alfonso Muñoz, Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas

## Conclusiones

El proyecto de Transferencia de Medios Audiovisuales a Organizaciones y Comunidades Indígenas surgió en la coyuntura de múltiples eventos y circunstancias: las acciones implementadas por el gobierno mexicano en turno, los lineamientos internacionales del indigenismo, el enfoque asimilacionista y pobrecista del INI, así como el adelgazamiento del gasto corriente, en contraste con un aumento presupuestal para el organismo estatal.

Si bien las presunciones institucionales eran de carácter asistencial y paternalista, el rol de los talleristas fue pieza clave en el impulso de un didactismo intercultural para la formación videográfica comunitaria, pues sus intereses –aunque fundamentados en el esencialismo– eran ciertamente coherentes al promover una participación integral de los alumnos, en atención de sus historias como suje-

tos. La convergencia de diversas organizaciones propició un reconocimiento identitario entre grupos étnicos, basado en el reconocimiento de semejanzas y diferencias culturales. Así el diálogo suscitado entre distintas tradiciones propició intercambios culturalmente diferenciados (Garrido, Moreno, Monteros y García, sin fecha, p. 20). Los alumnos forjaron una comunidad de aprendizaje interesada en los medios de comunicación. Además del conocimiento técnico y la expansión de horizontes en torno de lo comunitario, la mayor lección que se llevaron de vuelta a casa fue el profundo aprendizaje sobre el otro y su cultura.

## Agradecimientos

A los doctores David Wood y Deborah Dorotinsky de IIE-UNAM, así como Gabriela Zamorano de El Colegio de Michoacán; a los videoastas Teófila Palafox y Crisanto Manzano; a los extalleristas de TMA: los documentalistas Guillermo Monteforte, Javier Sámano y Carlos Cruz. Al Instituto Nacional para los Pueblos Indígenas de México; a mis colegas Elena Negrete Barajas y Alma Sofía Velázquez García por sus magníficas observaciones en este artículo.

## Referencias

- Cuevas, A. (2020). Historia y análisis del video indígena en México. Transferencia de Medios Audiovisuales a Organizaciones y Comunidades Indígenas, 1989-1994 (*tesis de maestría*). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Cuevas, A. (2015). La mirada estética en el cine comunitario. Análisis de Leaw amangoch tinden nop ikoods (La vida de una familia ikoods, 1987) de Teófila Palafox (*tesis de licenciatura*). Universidad del Claustro de Sor Juana, Ciudad de México.
- Garrido del Saz, E., Moreno Sainz, Y., Monteros Obelar, S., Sylvia Garcia. (s.f). *El diálogo intercultural a través del arte*. Madrid, España: Cruz Roja Española.
- Gutiérrez Maupome, J. (1991). *Reporte de actividades del proyecto Transferencia de Medios Audiovisuales a Comunidades Indígenas. Segundo trimestre de 1991*. (México: sin editorial, c 1991), 1/2. Fondo documental TMA, Biblioteca Juan Rulfo, INPI.
- Instituto Nacional Indigenista (1994a). *Encuentro Interamericano de Videoastas Indígenas. Transferencia de Medios Audiovisuales a Organizaciones y Comunidades Indígenas*. Ciudad de México, México: INI.
- Instituto Nacional Indigenista (1994b). *Muestra Interamericana de Videoastas Indígenas*. Ciudad de México, México: INI.
- Instituto Nacional Indigenista (julio-agosto 1994). Se inauguró en Oaxaca el Centro Nacional de Video Indígena. *Boletín indigenista* (1), 1-6.
- National Museum of the American Indian (1995). *Native American Film + Video. Festival NYC 1995 (programa de mano)*. Washington, D.C., EE.UU: Smithsonian Institution.
- Ruiz, L., Vargas, L., Teresa Rojas (2003). *Centro de investigación y documentación de los pueblos indígenas de México. Guía general*. Ciudad de México, México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- "Proyecto: Transferencia de Medios Audiovisuales a Comunidades Indígenas" (México: sin editorial, sin fecha), 2 fojas. Fondo documental TMA, Biblioteca Juan Rulfo, INPI.



## La construcción discursiva de la identidad del diseñador gráfico como investigador

**Karina Gabriela Ramírez Paredes**

*Universidad Autónoma de Nuevo León, México*

---

### Resumen

Hablar de diseño es hablar de una disciplina con múltiples aproximaciones y contextos, ya que ha asumido mayor campo de acción y responsabilidad. El objetivo de este proyecto es analizar la construcción discursiva del diseñador gráfico a partir de los imaginarios que proyecta la comunidad académica con el fin de encaminar una propuesta de nuevos perfiles educativos para la disciplina. Entre los resultados se ve a un diseñador gráfico con las siguientes características: a) alto desarrollo cognitivo, b) compromiso ético mediante actitudes y valores que se reflejan en sus hábitos profesionales y, c) capacidades y habilidades de interacción social; las cuales, en palabras de los académicos, se pueden desarrollar a partir de visualizar al diseñador gráfico como investigador. En este sentido, la investigación agrega una visión más lógica a una disciplina fundamentada en teorías para entender el discurso, la práctica, el aprendizaje y la complejidad del diseño.

*Palabras clave:* diseño gráfico, identidad, construcción discursiva, investigación.

### The discursive construction of the graphic designer identity as a researcher

#### Abstract

Talk about graphic design is to talk about a discipline with multiple approaches and contexts, since it has assumed a bigger field of action and responsibility. The objective of this project is to analyze the discursive construction of the graphic designer based on the imaginaries of the academic community in order to direct a proposal for new educational profiles for the discipline. The results include a graphic designer with the following characteristics: a) high cognitive development, b) ethical commitment through attitudes and values reflected in professional habits, and c) social interaction skills and abilities; which, in the words of academics, can be developed from visualizing the graphic designer as a researcher. In this sense, the research adds to the discipline a logical vision based on theories that allows to understand discourse, practice, learning and the design complexity.

*Keywords:* graphic design, identity, discursive construction, research.

---

## Introducción

La identidad del diseñador gráfico corresponde a una construcción identitaria que se puede abordar desde diversas visiones, como la del mismo profesional, la de los programas de estudio y la de los investigadores expertos en el tema; sin embargo, “un primer problema que se plantea para el estudio del diseño gráfico es el de su ubicación dentro de una definición que permita aclarar su especificidad” (Esqueda, 2003, p.17). En este sentido, y aunque la palabra diseño está muy presente en el vocabulario de la sociedad y pudiera significar un sinnúmero de cosas, el diseño gráfico como profesión o disciplina no tiene una identidad clara en la sociedad; incluso para los mismos diseñadores; por lo tanto, explorar, reflexionar e investigar en torno a los discursos que conforman a la disciplina se convierten en una tarea obligatoria para la academia.

A partir de lo anterior, se tiene como objetivo principal analizar la construcción discursiva del diseñador gráfico a partir de los imaginarios que proyecta la comunidad académica y las distintas perspectivas desde las cuales ven al profesional de la mirada, la finalidad es dar cuenta de cómo a través de los discursos textuales se construyen identidades y prácticas acorde a las distintas visiones. El artículo analiza la construcción discursiva del perfil ideal del diseñador gráfico visto desde el discurso de analistas e investigadores de la profesión, y; dichas formaciones identitarias serán comparadas con la realidad actual en cuanto al quehacer investigativo en la disciplina. Se pretende conocer las ideas más representativas y los imaginarios discursivos existentes acerca del profesional, además de presentar una conceptualización que permita conocer más a la disciplina.

## Diseño Gráfico

Definir el diseño gráfico y aclarar su quehacer no es cuestión simple, en palabras de Glaser “como diseñadores, nos ha preocupado durante mucho tiempo cuál es nuestra función en la sociedad” (2014, p.9); es decir, para nosotros, los diseñadores, es importante aclarar nuestra función y papel desempeñado en la vida civil.

La dificultad de consolidar la profesión se puede deber a las distintas etapas históricas-disciplinares por las que ha pasado el diseño, un ejemplo es la afirmación que hace Cardoso (2014):

De acuerdo con el sentido común (que todavía se enseña en algunas escuelas), un diseñador no es un artista, tampoco es artesano, ni arquitecto, ni ingeniero, ni estilista, ni mercadólogo, ni publicista, etc. Entre todas las advertencias sobre lo que no deben ser, muchas veces se olvida decir a los alumnos qué es lo que pueden llegar a ser en realidad. La respuesta tiene dos partes: por un lado, no son nada de lo anterior; por otro, son todo eso y más. (Cardoso, 2014, p.156)

Abordar al diseño gráfico como disciplina cuya actividad requiere de trabajo intelectual y práctico, deja ver a un profesional de la práctica del diseño, pero también de la práctica de la investigación consciente como actividad inherente. Ver al diseñador como investigador resulta pertinente, debido al compromiso que asume con la sociedad y los múltiples alcances que tiene la profesión; esta afirmación se vincula con la idea de Cardoso, “el diseño tiende al infinito, es decir, a dialogar en alguna medida con casi todos los demás campos del conocimiento” (2014, p.158).

En este sentido, la visión del diseño gráfico que se propone en esta contribución es la siguiente:

[...] el diseño gráfico es una disciplina que busca impactar a la sociedad y mejorar las situaciones o circunstancias sociales a través de la comunicación visual, por medio del diálogo con otros campos del conocimiento y el trabajo interdisciplinario. Es una disciplina que requiere trabajo intelectual e investigativo debido al compromiso que asume con la cultura, la ética, la responsabilidad social, el medio ambiente, entre otros; también requiere un trabajo práctico al tener que comprender, planear y proyectar ideas por medio de la visualidad. Tales son las orientaciones que guían el desarrollo de esta investigación. (Ramírez, 2018, p. 46)

## Construcción identitaria a través de los imaginarios discursivos

Este trabajo se desarrolla bajo la perspectiva de que las identidades se construyen a partir de las interacciones y los imaginarios sociales. En el diseño gráfico, Ibáñez (2002) afirma que en las variadas concepciones y definiciones del diseño, no hay acuerdo ni existe consenso, lo que refleja la falta de identidad propia de la profesión; es por eso que el concepto de identidad es clave; Páramo (2008) la define como una trama construida por diferentes fibras que corresponden a un discurso presente en la cultura y lo que resulta del entramado de todos estos discursos para cada individuo.

Para Vázquez (2015) la identidad, y por lo tanto la realidad, es integrada por la mente y lo imaginario. Es por eso que para formar la identidad del diseñador gráfico se toma como base la teoría de los imaginarios. Cabrera (s.f.) define al imaginario no como una "imagen", sino condición de posibilidad y existencia para que una imagen sea "imagen de". Estamos de acuerdo en que los imaginarios se encuentran en constante cambio, y que, como afirma Arribas (2008, p.106) "la sociedad no es simple agregación de individuos o de sus interacciones; es una red cambiante de significados que configura modos de comportamiento y creencias". En relación con los imaginarios y su operatividad en la identidad, Castoriadis (1983, p.254) afirma lo siguiente:

Toda sociedad hasta ahora ha intentado dar respuesta a cuestiones fundamentales: ¿quiénes somos como colectividad?, ¿qué somos los unos para los otros?, ¿dónde y en qué estamos?, ¿qué queremos, qué deseamos, qué nos hace falta? [...] El papel de las significaciones imaginarias es proporcionar a estas preguntas una respuesta, respuesta que, con toda evidencia, ni la realidad ni la racionalidad pueden proporcionar. (Castoriadis, 1983, p.254)

Mismas preguntas que se hacen en la colectividad del diseño gráfico, en donde hay una gran cantidad de imaginarios que dificultan su consolidación. La visión aquí expuesta conlleva la necesidad de brindar especial atención a la construcción de identidades discursivas que permitan establecer una concepción digna del quehacer profesional del diseñador.

### Marco metodológico

El presente artículo analiza la construcción discursiva de la identidad del diseño gráfico visto desde dos aristas: 1) el discurso académico o investigativo, y 2) el escenario actual de la investigación en diseño gráfico en México; dado que se explora la imagen que se tiene en estos dos campos se trabajó bajo el método cualitativo. Las principales características del método cualitativo son 1) su objetivo es la captación y reconstrucción de significado, 2) su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico, 3) su modo de captar información es flexible y desestructurado, 4) su procedimiento es inductivo y, 5) su orientación es holística y concretizadora (Ruiz, 2012, p.23). La investigación cualitativa se consideró pertinente ya que permite la aproximación a las representaciones discursivas del diseño gráfico que manifiesta la muestra elegida; además de situar a la profesión a un contexto real, y encontrar los sentidos, valores e ideología plasmados en su discurso. Para el análisis del discurso académico se tomaron cinco discursos emitidos por investigadores/as y analistas del diseño gráfico, quienes son referentes teóricos en la disciplina en Latinoamérica. Los textos seleccionados fueron:

- Rivera, A. 2013. *La Nueva Educación del Diseño Gráfico*. Designio,
- Vilchis, L. 2012. [Disponible en línea en <http://foroalfa.org/articulos/hermeneutica-de-lo-disenado>] *Hermenéutica de lo diseñado*. FORO ALFA [Consulta: 06 de enero de 2016],
- Tiburcio, C. 2015. *La sociedad red del siglo XXI y el diseño gráfico: Formación y ejercicio profesional de los diseñadores*. Universidad Iberoamericana Puebla y COMAPROD,

- Cardoso, R. 2014. *Diseño para un mundo complejo*. Ars Optika Editores y,
- Frascara, J. 2000. *Diseño gráfico y comunicación*. Ediciones Infinito.

El análisis de los datos se llevó a cabo en dos fases, 1) análisis discursivo y 2) análisis interpretativo. En términos del primero, se elaboró una matriz de análisis en la cual se organizaron los fragmentos localizados en los que se describe el trabajo del diseñador gráfico; y respecto a la fase 2, el análisis interpretativo, se buscó conformar la co-construcción de la identidad del diseño gráfico.

### Conclusiones: el diseñador gráfico como investigador

A partir del análisis realizado, la co-construcción de la identidad discursiva del diseñador gráfico contiene los siguientes rasgos: a) alto desarrollo cognitivo, b) compromiso ético mediante actitudes y valores que se reflejan en sus hábitos profesionales y, c) capacidades y habilidades de interacción social. Esto significa que la tarea de los programas de formación en diseño es dejar de ver al diseñador gráfico como un técnico o persona únicamente práctica, para comenzar a potenciar su capital intelectual y ubicarlo como un investigador, capaz de impactar a la sociedad mediante la valorización académica de la disciplina y la dimensión proyectual que ésta conlleva.

En la misma línea de ideas, Rivera (2013) afirma, sobre la formación del profesional proyectual, lo siguiente:

[...] las instituciones universitarias deben evitar convertirse en simples formadoras de maquiladores profesionales y, por el contrario, garantizar la formación de analistas simbólicos. Para tal labor, deben “orientar la formación profesional hacia un perfil centrado en la investigación (desarrollo de habilidades), la creatividad (desarrollo de aptitudes) y la capacidad de emprender (desarrollo de intereses). (Rivera, 2013, p. 18)

Investigar desarrollará la mente del diseñador al ver los problemas desde un punto de vista reduccionista y parcial, y comenzará a entender la complejidad de las interrelaciones de los componentes del diseño.

En particular en el diseño, la investigación agrega una visión más lógica a una disciplina, ayuda a construir una base teórico-metodológica más robusta, fundamentada en teorías para entender el discurso, la práctica, el aprendizaje y la complejidad del diseño, de esta manera, se convertirá en una actividad disciplinar que también hace ciencia, y que genera teoría en el desarrollo de sus proyectos diseñísticos, dejará atrás su identidad de oficio o tecnicismo y considerará a la intuición y la creatividad como una cualidad del espíritu del diseño. Sin embargo hay mucho trabajo por hacer, ya que, en el caso de México, se tiene registro de 11 miembros del Sistema Nacional de Investigadores bajo la especialidad de diseño gráfico, de los cuales tres forman parte universidades del Padrón de Posgrados de Calidad del país y cuyos programas de maestría o doctorado son de diseño gráfico (actualmente existen seis universidades con programas con este reconocimiento en la República Mexicana).

### Referencias

- Arribas, S. (2008). *Cornelius Castoriadis y el imaginario político*. Madrid: Foro Interno.
- Cabrera, D. (s.f.). *Imaginario social, comunicación e identidad colectiva*. Portal de comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de [www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/143\\_cabrera.pdf](http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/143_cabrera.pdf)
- Cardoso, R. (2014). *Diseño para un mundo complejo*. México: Ars Optika Editores, S.A. de C.V.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. I. Barcelona: Tusquets Editores.
- Esqueda, R. (2003). *El juego del diseño*. México: Editorial Designio .

- Frascara, J. (2000). Primera parte: El diseño gráfico. En Frascara, J. (ed.), *Diseño gráfico y comunicación* (2ª ed.) (pp. 19-60). Argentina: Ediciones Infinito.
- Glaser, M. (2014). *Diseñador/Ciudadano. Cuatro lecciones breves (más o menos de diseño)*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Ibáñez, P. (2002). La cambiante definición del diseño. En *Reconstrucción del término diseño* (pp.135-148). México: Asociación Mexicana de Escuelas de Diseño, ENCUADRE. ISBN 970-27-0360-3
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología* 40(3) 539-550. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511493010>
- Ramírez, K. (2018). La (re)construcción del perfil idóneo del diseñador gráfico a través de una formación centrada en la investigación. Una intervención educativa. (*Tesis doctoral*). Universidad Autónoma de Nuevo León. México.
- Rivera, A. (2013). *La Nueva Educación del Diseño Gráfico*. México: Designio, libros de diseño.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ta. ed). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Tiburcio, C. (2015). *La sociedad red del siglo XXI y el diseño gráfico: Formación y ejercicio profesional de los diseñadores*. México: Universidad Iberoamericana Puebla y COMAPROD.
- Vázquez, G. (2015). Lo imaginario y lo perceptivo como proximidades para la formación de una identidad. En *Lo imaginario seis aproximaciones* (pp. 67-92). México: Tilde editores.
- Vilchis, L. (24 de julio de 2012). *Hermenéutica de lo diseñado* [Mensaje en Foro]. Recuperado de: <http://foroalfa.org/articulos/hermeneutica-de-lo-disenado>

## Learning Cultural Literacy through Art

**Dr. Aino-Kaisa Koistinen**

*Department of Music, Art and Culture Studies, University of Jyväskylä, Finland*

---

### Abstract

The poster is based on the project *Dialogue and Argumentation for Cultural Literacy Learning in Schools*, which aims to develop young people's cultural literacy in formal education. The project began in 2018 and will continue until summer 2021. It is funded under the Horizon 2020 call 'Understanding Europe – promoting the European Public and Cultural Space' under the topic of Cultural Literacy of Young Generations in Europe (specifically promoting cultural literacy through formal education). By 2020, DIALLS has moved from theoretical innovations regarding *cultural literacy as concept* to the empirical implementation of *cultural literacy learning activities* in schools across nine different, mostly European, countries. The school lessons have focused on co-constructive dialogue and argumentation as necessary skills for the understanding of European identities, cultures and diversities. As coming to terms with diversity is becoming more and more vital in a world dominated by increasing migration, cultural literacy has become an increasingly important skill in European societies – as well as globally. In DIALLS, artistic practices have also been used in teaching cultural literacy. The students have, firstly, been introduced to a selection of carefully curated wordless texts that discuss questions relevant for cultural literacy, such as empathy, tolerance, and inclusion. Secondly, they have created their own cultural artefacts that reflect the themes raised by these wordless texts. We are currently in the process of analysing the students' artefacts in order to find out, how children have expressed the aforementioned themes – and how civic and cultural values are thus manifested in students' school art. In the analysis, school context (including the instructions given to the students) and the power relations inherent in it are carefully scrutinized.

*Keywords:* cultural literacy, wordless texts, empathy, tolerance, inclusion.

### Aprender la alfabetización cultural a través del arte

#### Resumen

El póster se basa en el proyecto Diálogo y argumentación para el aprendizaje de la alfabetización cultural en las escuelas, cuyo objetivo es desarrollar la alfabetización cultural de los jóvenes en la educación formal. El proyecto comenzó en 2018 y continuará hasta el verano de 2021. Está financiado en el marco de la convocatoria de Horizonte 2020 'Comprensión de Europa: promoción del espacio público y cultural europeo' bajo el tema de Alfabetización cultural de las generaciones jóvenes en Europa (específicamente promoción de la alfabetización cultural a través de educación). En el año 2020, DIALLS ha pasado de innovaciones teóricas con respecto a la alfabetización cultural como concepto a la implementación empírica de actividades de aprendizaje de alfabetización cultural en escuelas de nueve países diferentes, en su mayoría europeos. Las lecciones escolares se han centrado en el diálogo y la argumentación co-constructivos como habilidades necesarias para la comprensión de las identidades, culturas y diversidades europeas. A medida que aceptar la diversidad se vuelve cada vez más vital en un mundo dominado por la creciente migración, la alfabetización cultural se ha convertido



en una habilidad cada vez más importante en las sociedades europeas, así como a nivel mundial. En DIALLS, las prácticas artísticas también se han utilizado en la enseñanza de la alfabetización cultural. En primer lugar, se presentó a los estudiantes una selección de textos sin palabras cuidadosamente seleccionados que discuten cuestiones relevantes para la alfabetización cultural, como la empatía, la tolerancia y la inclusión. En segundo lugar, han creado sus propios artefactos culturales que reflejan los temas planteados por estos textos sin palabras. Actualmente estamos en el proceso de analizar los artefactos de los estudiantes para descubrir cómo los niños han expresado los temas antes mencionados y cómo los valores cívicos y culturales se manifiestan así en el arte escolar de los estudiantes. En el análisis, el contexto escolar (incluidas las instrucciones dadas a los estudiantes) y las relaciones de poder inherentes a él se examinan cuidadosamente.

*Palabras clave:* alfabetización cultural, textos sin palabras, empatía, tolerancia, inclusión.

---

#### **Further readings**

Maine, F., Cook, V., Lähdesmäki, T. (2019). Reconceptualizing cultural literacy as a dialogic practice. *London Review of Education*, 19(3), 383–392.

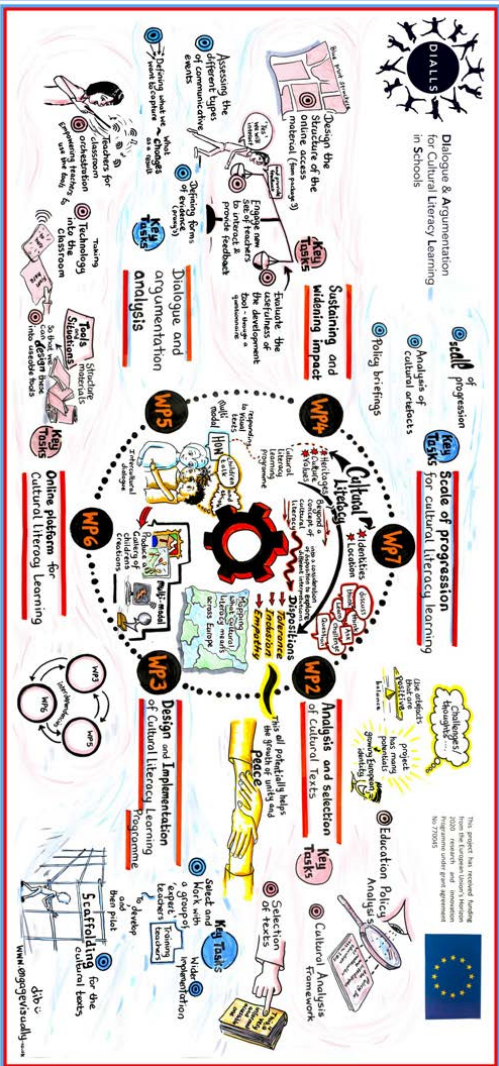
# Learning Cultural Literacy through Art

Dr. Aino-Kaisa Koistinen

Department of Music, Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Dialogue and Argumentation for Cultural Literacy Learning in Schools (DIALLS) is a three year project focusing on dialogue as the main value for cultural literacy. The project moves beyond traditional understandings of cultural literacy as knowledge of culture into a consideration of the disposition to explore different interpretations of culture(s). Cultural literacy thus becomes a tool for promoting tolerance, inclusion and empathy.

Project Leader: *Dr. Fiona Maine, Faculty of Education, Cambridge University,*



The focus of DIALLS is to teach cultural literacy through the use and creation of 'cultural artefacts'. In order to establish this, a Cultural Literacy Learning Project (CLLP) has been developed and tested in schools. In the CLLP lessons, students have responded to multi-modal texts (wordless picture books and short films) that reflect European cultural heritage and/or cultural values, such as tolerance, empathy, inclusion, and mutual understanding.

The project has put together a Bibliography of Cultural Texts, consisting of 145 wordless texts to be used in the CLLP lessons. The bibliography is freely available on the project's website.

With the help of these wordless texts, students have reflected on issues such as belonging and home and expressed these reflections by creating their own cultural artefacts. We are currently in the process of analysing these artefacts.

For project publications, tools & resources, and more, see: [dialls2020.eu/](http://dialls2020.eu/)



## Masificar el espacio en la escultura contemporánea

**Dr Francisco Gómez Jarillo**

*Profesor del Departamento de Escultura y Formación Artística  
Facultad de Bellas Artes de Madrid. Universidad Complutense, España*

---

### Resumen

Con esta comunicación se quiere hacer ver como existe una tendencia artística contemporánea que tiende a generar una masificación del espacio. Esta tendencia plasma en sus obras como el aire puede ser endurecido y solidificado de diversas maneras, materiales o técnicas. Ya de por sí la escultura es sólida tradicionalmente, pero es un volumen específico el que se ha creado a tal efecto y en esta tendencia busca algo diferente muestra como escultura un espacio sólido destinado a incluirse en un volumen determinado o a pertenecer a un espacio más generalista. Varios artistas han visto una posibilidad de jugar con ese espacio que antes o bien circunvalaba un objeto o era parte de su espacio interior, con materiales conglomerantes u objetos consiguen masificar el espacio.

*Palabras clave:* Escultura, masificar, espacio, solidificar.

### Massify space in contemporary sculpture

#### Abstract

With this communication we want to show how there is a contemporary artistic trend that tends to generate a massification of space. This trend is reflected in the works as the air can be hardened and solidified in various ways, materials or techniques. The sculpture is traditionally solid in itself, but it is a specific volume that has been created for this purpose and in this trend it seeks something different, it shows as a sculpture a solid space destined to be included in a specific volume or to belong to a more general space. Several artists have seen a possibility of playing with that space that previously either bypassed an object or was part of its interior space, with conglomerating materials or objects they manage to massify the space.

*Keywords:* Sculpture, massify, space, solidify.

---

### Introducción

Hemos de diferenciar este hecho de masificar el espacio de la escultura tradicional por moldes, es decir cuando un artista manda fundir una pieza en bronce está masificando un espacio que en ese momento está compuesto de cera perdida, o cuando rellenamos un molde de una pieza con escayola, ese positivado es una masificación, pero es una masificación de un volumen predeterminado. La diferencia de ese hecho es la importancia del volumen generado no del existente previamente.

Hay técnicas o tendencias en la escultura que nos pueden confundir en este sentido, como dentro del constructivismo las piezas de gran densidad matérica, no las de adición de piezas livianas, un ejemplo de ello son la serie de *Arquitectónico* 1924-1928 de Malevich.

También nos puede confundir la línea *Brutalista* arquitectónica de los años 50 a 70 tanto soviética como inglesa, pueden ser una estela que nos llega también en la escultura con las piezas de Chillida en su serie de hormigón de *Encuentros*, o la serie *Arquitecturas* de Ángel Mateos, todas ellas buscaban un objeto original no una masificación del espacio pese a su forma y tamaño

En estas últimas décadas aparecen distintas manifestaciones artísticas en las que se ha querido traspasar esa línea del volumen predeterminado de la escultura y se ha dado un paso más con la masificación del espacio circundante o la del espacio interior. Podemos dividir así estas dos vertientes de masificación, algunos de los artistas que a continuación se mencionan juegan en ambos sentidos.

### **Masificaciones interiores y exteriores**

Para dar un ejemplo de lo que es una masificación interior tomaremos un balón desinflado y lo rellenaremos de un conglomerante por ejemplo hormigón, una vez fraguado se retira la piel del balón y podemos apreciar el espacio que ocuparía el aire dentro del mismo masificado con hormigón. Por otra parte, si lo que pretendemos es masificar un espacio exterior o circundante a un objeto, si tomamos como ejemplo el mismo balón en este caso introducimos el balón en un recipiente y rellenaremos el espacio circundante de hormigón, de esta manera habremos masificado el aire que rodea al balón. Estos son un par de ejemplos muy básicos para hacer entender piezas de artistas que ahora se van a comentar.

### **Ejemplos de artistas contemporáneos que masifican el espacio**

#### *Bürgy, Fabián*

Bügy es un escultor de origen suizo tiene una serie de esculturas denominada *Concrete pillows* realizadas en hormigón y fueron compuestas en 2009, este artista masifica el espacio interior de almohadas y cojines demostrando gran maestría en la técnica de reproducción de objetos. Aparentemente dada la fidelidad de la reproducción de las almohadas parece que los moldes han sido directos con el objeto, con materiales elastómeros en su primera capa de registro como siliconas para moldes. La fidelidad reflejada es tal que parecen reales, confundiendo al observador, juega con el concepto de hacer pesado algo etéreo.<sup>1</sup>

#### *Lund, Marie*

Lund es una artista danesa que masifica el espacio tanto interiormente como exteriormente. En ambas vertientes lo hace con el mismo conglomerante, el hormigón, lo desarrolla de la siguiente manera utilizando objetos cotidianos para hacer las intervenciones.

Exteriormente lo hace con ropas como ejemplo la pieza *Torso* del 2016 introduce un jersey de lana gruesa en un recipiente que hormigona, una vez fraguado retira el jersey, al hueco dejado le da una pátina diferenciando del resto de la pieza que queda en el tono gris del hormigón, esa cavidad simula un espacio desocupado por una persona que no está, pero sí su espacio.

Interiormente con la obra *Loads* 2014 solidifica también con hormigón el interior de una mochila escolar, con el nombre de la pieza cargas nos está denunciando y haciéndonos preguntar por el peso de esas mochilas que llevan nuestros niños a las escuelas tantas veces innecesario que deteriora sus pequeñas espaldas.<sup>2</sup>

---

1 Para contrastar información sobre el escultor es conveniente visitar la página web <https://fabianbuergy.com/>

2 Para más información sobre la artista se pueden dirigir a la web de la Galería de Laura Bartlett <http://www.laurabartlettgallery.com/artists/marie-lund/>

*Muhs, Jeff*

Este artista complica las obras siendo doblemente original solidifica el espacio tanto interior como exterior. ¿Cómo lo hace? Dejado visto el objeto cotidiano que haya elegido, la técnica es la siguiente elije un objeto lo atraviesa con una bolsa de plástico este conjunto lo deposita dentro de un encofrado paralelepípedo y hormigona en el interior de la bolsa de tal manera que la bolsa no deja mezclar el objeto con el hormigón quedando nítido y el hormigón queda atrapado por el encofrado, al endurecer y quitar el encofrado y la bolsa que alojó aparece un espacio masificado y el objeto nítido entre el entre una masa de textura visual orgánica y dura. Como objetos ocupados utiliza zapatos de tacón con esmaltes fuertes y prendas de lencería que la presión del hormigón genera cuerpos orondos por la presión en su estado líquido.<sup>3</sup>

*De Leersnyder, Laurence*

En su exposición del 2011 en la Galería 14 de París con su obra *Blobs* traspasa los límites del volumen rompiendo moldes y nunca mejor dicho, ya que este artista masifica el espacio con un conglomerante polimérico, inyecta espuma de poliuretano dentro de un encofrado de madera el cual es rebasado, sobrepasado incluso a veces estallado al sufrir la expansión del polímero en su interior y no soportar la presión endógena.<sup>4</sup>

*Whiteread, Rachel*

La artista inglesa Rachel Whiteread es el máximo exponente en la masificación de espacios no solo por volumen sino por representatividad de la técnica y suma de acciones de este tipo. Ha masificado interiormente hasta edificios enteros como su intervención en Londres de 1993 estas piezas las realiza en hormigón con moldes previos de contramadre de escayola.

Desde principios de los noventa del siglo pasado masifica el aire de bañeras, habitaciones ca-baños, edificios, habitaciones, cajas... También masifica exteriormente el aire de objetos como sillas, pero esta vez en resinas poliméricas semitransparentes un ejemplo de ello es la pieza *Mesa y Silla Transparentes* de 1991, con la reproducción de muchas de ellas realiza instalaciones en distintas salas y museos de todo el mundo.

Hasta la fecha a continuado realizando este tipo de intervenciones y en espacio público podemos destacar la reciente obra para Yorkshire *Nissen Hut* del 2018.<sup>5</sup>

- El *Monumento al Holocausto de Judenplatz*, Viena del 2000.
- *La Torre de agua* de 1998 donde simula con poliéster transparente el contenido sólido de agua en una azotea de Nueva York.
- *Monumento de Trafalgar Square del cuarto plinto* del 2001 con la simetría del plinto granítico sobrepuesto en poliéster transparente.
- *Escaleras* del 2001 donde masifica en el espacio de aire en unas escaleras domésticas y lo traslada a una sala de exposición.

*Salcedo, Doris*

A diferencia de Whiteread Salcedo masifica el espacio interior de las sillas armarios y mesas con es-cayola, pero incluyendo los objetos dentro de esa masificación. Realiza collages con estos muebles de

---

3 Para obtener más información sobre Jeff Muhs visitar la página web del artista <https://www.jeffmuhsstudio.com/>

4 Para más información acerca del artista visitar la web: <https://laurence-de-leersnyder.com/>

5 Para más información sobre Rachel Whiteread visitar la página de la Tate Gallery en referencia a ella: <https://www.tate.org.uk/art/artists/rachel-whiteread-2319>

madera masificados con escayola entre 1995 a 2015. En su exposición en el Museo de Arte Contemporáneo de Chicago llena una sala con diferentes collages.

En algunas ocasiones dentro de las puertas de las alacenas de madera masificadas deja entrever lo que podría alojar ese mueble entre la escayola con una textura de tela superficial. Una manera muy original de masificar un gran espacio en este caso un solar entre dos casas ya edificadas en la intervención que realizó en la 8ª bienal Internacional de Estambul del 2003, rellenando todo el solar con sillas antiguas de madera.

## Conclusiones

La masificación es una nueva característica artística en la escultura contemporánea especialmente lograda con conglomerantes y en la mayoría de los casos con la utilización de objetos cotidianos para la obtención de las piezas, el motivo concreto de la utilización de esta técnica apunta hacia una opresión del espacio que nos rodea que por lo que entiendo con el uso de conglomerantes pesados en su mayoría tiende a generar presión y agobio, muy presentes en la sociedad actual.

## Referencias

- Bürgy, F (2020). *Fabian Bürgy* [en línea]. Recuperado de: <https://fabianbuergy.com/>
- De Leersnyder, L (2010). *Laurence-de-Leersnyder* [En línea]. Recuperado de: <https://laurence-de-leersnyder.com/>
- Muhs, J. (2018). *Jeff Muhs* [en línea]. Recuperado de: <https://www.jeffmuhsstudio.com/>
- VVAA (2010). *Rachel Whiteread, artists, Tate Galery* [En línea]. Recuperado de: <https://www.tate.org.uk/art/artists/rachel-white-read-2319>



## **Artistas en el aula, una experiencia de enseñanza artística mediada por tecnologías digitales**

**Martina Bailón, Elisa Llambías**

*Plan Ceibal, Uruguay*

---

### Resumen

El presente artículo presenta al programa Artistas en el Aula de Plan Ceibal y describe algunas categorías de análisis en relación al arte, educación escolar y los medios digitales. El artículo busca recuperar la experiencia donde artistas, docentes y estudiantes se encuentran en un dispositivo particular en el que se lleva adelante un proceso creativo mediatizado por diversos lenguajes y tecnologías. El programa es parte de una estrategia de formación desarrollada en Plan Ceibal (Uruguay) que explora nuevas formas de vinculación con el arte y los artistas.

*Palabras clave:* arte, educación, medios digitales, aprendizaje por experiencia, Plan Ceibal.

### **Artists in the classroom, an artistic teaching experience mediated by digital technologies**

#### Abstract

This article presents the Artists in the Classroom program of Plan Ceibal and describes some categories of analysis in relation to art, school education and digital media. The article seeks to recover the experience where artists, teachers and students find themselves in a particular device in which a creative process mediated by various languages and technologies is carried out. The program is part of a training strategy developed in Plan Ceibal (Uruguay) that explores new ways of linking with art and artists.

*Keywords:* art, education, digital media, experiential learning, Plan Ceibal.

---



Figura 1. Concierto didáctico en vivo y por videoconferencia en el Teatro Solís con la Banda Sinfónica de Montevideo. Plan Ceibal, 2019

## Introducción

Plan Ceibal busca inspirar a cada niña, niño y adolescente del Uruguay para que desarrolle al máximo su potencial de aprendizaje, su creatividad y su pensamiento crítico en la era del conocimiento. Para ello, se trabaja con docentes, educadores y diferentes referentes de la sociedad, promoviendo alianzas que permitan construir de manera conjunta una educación innovadora para el futuro. El plan surge en 2007 como una política pública con la función de apoyar e impulsar a la educación<sup>1</sup> a través de la inclusión digital. Desde su origen ha desplegado conectividad (acceso a internet) en centros educativos, entregado dispositivos (tablets y computadoras) en modalidad 1:1 a estudiantes y docentes de educación primaria y media básica, ha desplegado un sistema de videoconferencias que cubre la mayoría de los centros educativos y de la población escolar. Se han desarrollado diversos programas y planes de formación docente y desarrollo de habilidades digitales<sup>2</sup>. Todo el sistema educativo tiene acceso a una plataforma de gestión de contenidos (CREA, nombre de la plataforma que Plan Ceibal pone a disposición) y plataformas para el aprendizaje de la matemática. El plan cuenta con un repositorio de Recursos Educativos Abiertos y una biblioteca digital accesible para toda la población. Estos son algunos de los recursos y áreas de trabajo que han sido impulsados para ampliar los horizontes de la educación pública en Uruguay.

La apropiación efectiva de las diversas herramientas digitales con las que contamos en el Siglo XXI implica el desarrollo continuo en la construcción de ciudadanía desde una perspectiva crítica, responsable y creativa entre estudiantes, docentes y familia. Trabajar con abordajes integradores de la dimensión creativa que pongan en diálogo a cada uno de los contextos particulares con el aprendizaje colaborativo, en red y en la red constituye uno de los pilares del Plan Ceibal. Las dimensiones artísticas, críticas y creativas son centrales para la construcción de una sociedad justa e integrada y desde allí, es que se despliega el programa Artistas en el Aula.

1 La educación pública que comprende a más del 80% de los estudiantes del país.

2 Se han desarrollado programas de robótica, programación, pensamiento computacional, pensamiento de diseño, entre otros.

### Presentación del programa Artistas en el Aula.

El programa surgió en 2015 con dos objetivos: (1) instalar en Ceibal una línea de trabajo que vincule a las artes y las tecnologías digitales y acompañe su desarrollo en la educación; y (2) como estrategia para incorporar tecnologías digitales a la educación con sentido pedagógico.

Si bien en sus inicios el arte no era una de las disciplinas con las que se identificaba el Plan Ceibal, el origen del programa se dio en articulación con ProArte (Proyecto para la Generalización Educativa de la Experiencia Artística y Creativa) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Tuvo como objetivo impulsar la generalización educativa de la experiencia artística y creativa, fortaleciendo las existentes o propiciando nuevos espacios.” El programa tiene un nivel de coordinación con diversas instituciones públicas de acceso a la cultura y con artistas independientes.

Artistas en el Aula es un programa que ofrece cada año un ciclo de actividades que giran en torno al encuentro por videoconferencia entre artistas y grupos de estudiantes junto a sus docentes de educación primaria y media. Si bien la actividad central es el encuentro sincrónico, la experiencia incorpora actividades transmedia cuyo objetivo fundamental tiene que ver con la exploración de una disciplina particular a través de la implicación con los procesos creativos de artistas locales contemporáneos. La propuesta se despliega a través de diferentes medios digitales: plataforma CREA, encuentros por videoconferencia, contenidos web, recursos educativos abiertos, transmisiones en vivo, entre otros.

Cada encuentro propone una secuencia de actividades vinculadas a la obra del artista y los procesos creativos que la involucran. Se plantean desafíos creativos para que los estudiantes investiguen, desarrollen su propio proceso, desde su experiencia y contexto particular. Las etapas de trabajo propuestas implican: investigar / explorar; diseñar / crear; rediseñar y compartir, haciendo hincapié en el proceso, sin la necesidad de llegar a un producto final u obra.

La participación en Artistas en el Aula implica para los docentes y estudiantes 4 semanas de trabajo en las que se configura en una experiencia transmedia caracterizada por la interacción entre los sujetos (docentes, alumnos y artistas), los objetos culturales y los contenidos educativos en un formato transmedia (contenidos digitales, contenidos analógicos, plataforma de gestión de contenidos, videoconferencia y aula tradicional). La interacción entre artistas y estudiantes inicia en la plataforma CREA, tiene uno o dos encuentros sincrónicos intermedios y finaliza en la plataforma. CREA es al mismo tiempo el espacio donde se encuentran los materiales asociados a las actividades.

Las actividades diseñadas en el programa se construyen junto al artista, logrando que cada propuesta sea única tanto en la temática como en el abordaje. En muchos casos, los artistas no tienen vínculo previo con actividades de enseñanza, por lo que resulta central la orientación y apoyo que reciben desde el equipo de Plan Ceibal.



Figura 2. Ilustradores uruguayos, Nicolás Peruzzo y Alejandro Rodríguez en videoconferencia con escuelas públicas. Plan Ceibal, 2017

## *Desafíos*

Participando de este programa, los docentes pasan por una experiencia formativa junto a los estudiantes y esto refiere a una concepción de la política de formación como conjunto de condiciones que pongan en circulación saberes, que interpelen a los sujetos y que entren en diálogo con las formas de pensar sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje. “Explorar nuevos juegos de la relación forma/ contenido puede abrir al territorio a experiencias inéditas, que sean capaces de ofrecer horizontes, que pongan a disposición otros objetos de la cultura para repartirlos y hacer uso de ellos” (Birgin y Serra, 2012, p. 241).

### *¿Por qué el arte en la educación?*

Que el arte tenga centralidad en el diseño de una estrategia de formación habilita a instalar una lógica divergente al orden preestablecido. El arte se presenta en este programa desde distintas dimensiones: como disciplinas, como lenguajes, como oficios, pero también como perspectiva o metodología particular para la interrogación y comprensión del mundo.

Hace ya varios años que estoy trabajando con un concepto que llamo “art thinking” y que se traduce mal al español, aunque “pensamiento artístico” se le acerca. (...) Art Thinking trata de enfrentar lo desconocido independientemente del arte, con un máximo de imaginación antes de entrar a negociar con la realidad. Esto es la base de todo ejercicio educacional: conocer lo desconocido. Pero normalmente es algo que se hace desde un punto de vista cuantitativo y no imaginativo. Desde el punto de vista de una educación verdadera, no importa si al final hay un objeto de arte o no, importa la libertad y el poder que adquirimos en el proceso de ser libres. (Camnitzer, 2012)

Pasar por esta experiencia le permite al docente no solamente conocer y comprender una forma particular de abordar el arte en la educación sino que abre pistas que pueden ayudar a repensar la enseñanza de cualquier disciplina e incluso el rol docente. Camnitzer, recupera el rol del arte en relación a la pedagogía, dispara sobre los procesos tradicionales de enseñanza del arte y sus procedimientos y allí nos interesa detenernos. “Creo que los abordajes tradicionales de la educación de la apreciación del arte llevan a los estudiantes hacia mecanismos de consumo refinado en lugar de desarrollar su pensamiento crítico y creatividad.” (Camnitzer, 2018) Este mismo movimiento interpela también al sistema educativo todo y debería interpelar a cualquier disciplina o área del conocimiento.

Todo esto hace que prefiera ver el arte no como un medio de producción, sino como una forma de pensamiento-pensamiento artístico, de hecho. (...) El Art Thinking es mucho más que el arte, es una meta-disciplina que está ahí para ayudar a expandir los límites de otra forma de pensamiento. Aunque es algo tan autónomo como podría ser la lógica y aunque puede ser estudiado como una entidad cerrada, su importancia radica en lo que hace al resto de la adquisición del conocimiento.

Incorporar al arte desde esta perspectiva permite, no solo habilitar diversas vías de acceso al conocimiento sino también incorporar el pensamiento divergente, crítico y creativo (como alternativa complementaria a la supremacía del pensamiento lógico positivista que ahoga la escuela); el lugar del docente como intelectual, el trabajo colaborativo que aborde procesos complejos y el placer como elemento central para el aprendizaje a lo largo de la educación formal. Frente a los desafíos de la educación contemporánea, el Art Thinking propone:

Un juego que no solo intentará borrar los límites entre las disciplinas, así como re-significar las artes en los contextos educativos, sino que pretende hacer una demanda honrada y violenta: que las estrategias con las que tenemos que trabajar para transformar la educación del siglo XXI sean las artes contemporáneas. Demandar que la verdadera innovación en la educación del siglo XXI pasa irremediablemente por la incorporación de las artes choca con lo real, con lo exterior. Pero los cuestionamientos éticos deben recuperarse como base de los procesos de aprendizaje, y es en este proceso de restauración donde las artes cumplen su papel. (Acaso, 2017)

## Conclusiones

El presente artículo ha hecho un recorrido analítico de un programa particular que opera en torno a la formación de docentes con una perspectiva particular, que recupera a las tecnologías digitales y al arte en una experiencia que se instala, quizás, de forma disruptiva en el aula. Lo hace desde este lugar porque introduce dispositivos que pretenden dialogar o alterar algunas categorías clásicas de lo escolar: el tiempo, el espacio, los modos de circulación de la palabra, del saber, la posición de los sujetos. A la vez, la experiencia se instala en el ámbito del desarrollo profesional docente con una forma que escapa a estructuras y organizaciones clásicas. Los sujetos forman parte de la experiencia y allí acontece, en el orden subjetivo. Inevitablemente desbordan efectos, sensaciones, relatos o productos concretos que dejan huella más o menos visible. ¿Qué es lo perdurable en esta experiencia? El arte entendido desde el Art Thinking tiene que ver con una concepción de lo educativo y de la relación de los sujetos con el saber que pone en foco a los procesos de conocimiento más allá de los productos concretos a los que se llega. Esta perspectiva recupera entonces la centralidad de los sujetos en la educación y en la intervención en el mundo que nos rodea.



Figura 3. Intervención de estudiantes de la Escuela N°4 en la ciudad de Mercedes, Colonia. Plan Ceibal, 2018

## Referencias

- Acaso, M (2017). *Del Design Thinking al Art Thinking: cómo transformar la educación a través de las artes*. Recuperado de: [https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/49/Maria\\_Acaso.pdf](https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/49/Maria_Acaso.pdf)
- Artistas en el aula - Domo. (2016). Recuperado de: <http://domo.ceibal.edu.uy/news/artistas-en-el-aula>
- Birgin, A., Serra, M. S. (2012). Cultura y formación docente: viejas fórmulas y nuevas encrucijadas. En Birgin, A. (Comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 233-254). Buenos Aires: Paidós.
- Camnitzer, L. (2012). El arte como educación sigue siendo un fraude – [esferapública]. Recuperado de: <http://esferapublica.org/nfblog/luis-camnitzer-arte-profesion/>
- Camnitzer, L. (2018). *Thinking About Art Thinking*. [e-flux Supercommunity]. Recuperado de: <http://supercommunity.e-flux.com/texts/thinking-about-art-thinking/>



## El currículum artístico en educación infantil: una revisión bibliográfica

**Maria del Mar Oliver Barceló**

*Universitat de les Illes Balears, España*

---

### Resumen

El presente estudio revisa las investigaciones contemporáneas existentes sobre el currículum de educación artística en la primera infancia para identificar y analizar los temas más recurrentes. Para ello se han seleccionado 35 artículos de revistas arbitradas a través de una metodología sistemática de búsqueda, y se ha llevado a cabo un análisis crítico mediante el establecimiento de categorías. En términos generales, el análisis de la literatura señala la necesidad de incorporar del pensamiento crítico e inclusivo en la educación artística y de mejorar la implementación de los currículums al aula. También destaca la importancia del rol activo del adulto y el éxito de los programas que incluyen a un artista en la escuela. Cabe incidir que solamente una publicación hace referencia a las artes en el primer ciclo de educación infantil. Podemos concluir que todavía es necesario consensuar las bases de una educación artística de calidad en Educación Infantil, y continuar con las investigaciones sobre esta temática.

*Palabras clave:* Educación Infantil; Educación artística; Currículum.

### The artistic curriculum in early childhood education: a bibliographic review

#### Abstract

This study reviews existing contemporary research on the early childhood arts education curriculum to identify and analyze the most recurrent themes. For this, 35 articles from refereed journals have been selected through a systematic search methodology, and a critical analysis has been carried out by establishing categories. In general terms, the analysis of the literature indicates the need to incorporate critical and inclusive thinking in arts education and to improve the implementation of curricula in the classroom. It also highlights the importance of the active role of the adult and the success of programs that include an artist at school. It should be noted that only one publication refers to the arts in the first cycle of early childhood education. We can conclude that it is still necessary to agree on the bases of a quality artistic education in Early Childhood Education, and to continue with research on this subject.

*Keywords:* Early Childhood Education; Artistic education; Resume.

---

### Introducción

El objetivo general del presente estudio ha sido localizar las investigaciones recientes en EA (Educación Artística) y EI (Educación infantil) vinculadas con temas curriculares, para realizar un análisis sobre sus objetivos, enfoques y resultados. Los objetivos específicos son: 1. Identificar las temáticas recurrentes y los resultados en las investigaciones sobre currículum de EA en EI; 2. Analizar la cantidad, frecuencia, metodologías y origen geográfico de las publicaciones sobre esta temática; y 3. Analizar cuáles son los argumentos más frecuentes a la hora de justificar la EA en los currículums de EI.



## Metodología

Se ha realizado un análisis de la literatura a través de una metodología sistemática y rigurosa basada en los siguientes parámetros.

### *Fuentes de información y términos clave*

Para la búsqueda de documentos vinculados con EI, EA y currículum se seleccionaron las bases de datos SCOPUS y ERIC. Los términos utilizados para la búsqueda vinculada a EI fueron childhood education, early child education, preschool, early childhood, kindergarten y young children. En segundo lugar, para delimitar la búsqueda en EA se seleccionaron los términos: Art Education, Arts Education y Artistic Education. En último lugar también se incluyó el concepto curricular a través de las palabras currículum o currícula. Se realizó una búsqueda en la que se debían incluir los tres ámbitos, para garantizar la pertinencia.

### *Criterios de inclusión*

Se establecieron tres criterios de inclusión:

- Pertinencia al tema de la investigación.
- Publicaciones de los últimos 9 años, (2010 – mayo de 2019).
- Publicaciones que provengan de revistas arbitradas o “peer reviewed”, para garantizar que se trate de documentos evaluados en donde se establecen unos criterios básicos de calidad.

Después de descartar los artículos que no cumplieran los criterios de inclusión, y aquellos repetidos en Scopus y en Eric, se contó con un listado de 35 artículos.

### *Metodología de análisis*

Para el análisis se ha utilizado el software Nvivo, que permite la identificación de categorías a medida que se realiza la lectura y el análisis documental. Las categorías emergentes fueron los siguientes: Sentido e importancia de la EA; Currículum de EA en el primer ciclo de EI: 0-3; Currículum artístico y su implementación en el aula; Rol del adulto; STEAM.

## Resultados

### *Análisis bibliométrico*

El número de publicaciones por año es bastante reducido e irregular (entre 2 y 6). La mayoría de publicaciones proceden de los continentes americano y asiático (n= 13 y n=13 respectivamente), mientras que un número bastante inferior de publicaciones son de Oceanía y de Europa (n=7 y n=3 respectivamente), y ninguna publicación proveniente del continente africano.

En relación a la metodología utilizada, se observa como la cualitativa ha sido la predominante (n= 18), ante la mixta (n=9) y la cuantitativa (n=1). Siete publicaciones reflexionan sin presentar un trabajo experimental. La mayoría de los artículos proceden de revistas vinculadas con la EI (n=24).

### *Análisis de los temas de discusión*

#### 1. Sentido e importancia de la EA (N=27)

Quince publicaciones presentan un enfoque más integral y crítico, que enmarcaríamos en el modelo socioconstruccionista, entendido según el marco teórico. Estas publicaciones consideran que un objetivo fundamental de la EA es la construcción de la identidad social y personal, coherente con unos valores inclusivos. Algunos exponen de manera teórica como las artes tienen la capacidad de desarrollar al ser humano de manera integral, a través de un enfoque global y holístico para construir una sociedad mejor (Craw, 2015; Hartle, Pinciotti, & Gorton, 2015; Reynolds & Valerio, 2017; Shulsky & Kirkwood,

2015). Otros explican experiencias prácticas llevadas a cabo en el aula, vinculándose con temas como la multiculturalidad, el medio ambiente o las relaciones intergeneracionales (Acer, 2012; Bae & Jeong, 2017; Binder & Kotsopoulos, 2011; Boyd & Cutcher, 2015; Lum & Dairianathan, 2014; Lye, J. W. Y., Garces-Bacsal, R. M., & Wright, 2017; Smith et al., 2018; Sullivan & Umaschi, 2018; Ward, 2013)

Dos publicaciones se enmarcan en un enfoque curricular disciplinar, y defienden la exposición de los niños/as a obras de arte (Hancock & Wright, 2018; Hsiao, 2010). También aparecen aquellas que defienden la necesidad de la EA en nuestros currículums (Hanna, 2014; Österlind, Østern, & Thorkel-sdóttir, 2016; Zupančič, Čagran, & Mulej, 2015). Finalmente, aparece un grupo de artículos que hacen referencia al sentido de la EA exclusivamente como un medio al servicio de otras disciplinas (Morrison, 2012; Öztürk Yılmaztekin & Erden, 2017).

#### 2. Las artes en el primer ciclo de Educación infantil 0-3 (n=1)

Solamente una de las publicaciones referenciadas está dedicada al primer ciclo de EI (0 a 3 años) y destaca como trabajar la EA de manera global e integrada con actividades de experimentación y desarrollo sensorial impacta positivamente en el desarrollo y aprendizaje (Schwarz & Luckenbill, 2012).

#### 3. Brecha entre el currículum y la implementación en el aula (n=3)

Tres artículos concluyen que es necesario mejorar la implementación de los currículums de EA en el aula (Bautista, Moreno-Núñez, Bull, Amsah, & Koh, 2018; Leung, 2018; Smith et al., 2018), y que se requiere una mejor formación docente.

#### 4. Rol del adulto (n=13)

Encontramos un número de publicaciones importante vinculadas con el rol del adulto en la EA. Por otro lado, Eckhoff (2011) y Nutbrown (2013) proponen un marco de referencia teórico para estructurar las vías de aprendizaje y desarrollo en las artes, y en ambos casos podemos ver una intención de parametrizar el rol del adulto en la EA. Vemos múltiples experiencias en el aula que también inciden en la importancia del adulto como acompañante, que participa pero de manera no intrusiva y no autoritaria (Boyd & Cutcher, 2015; Cutcher & Boyd, 2016, 2018; Hartle et al., 2015; Sharapan, 2012; Shulsky & Kirkwood, 2015).

Por otro lado, solamente encontramos una experiencia que no se enmarca en esta visión del adulto acompañante. Jolley & Zhang (2012) presentan los beneficios de un aprendizaje del dibujo dirigido a través de la copia, en los primeros años, para luego fomentar también de manera dirigida la creatividad y la ruptura de las convenciones previamente aprendidas.

En relación al tema del docente en el aula Buldu & Shaban (2010) y Smith et al. (2018) comparan las ventajas y las desventajas de que la EA esté impartida por maestros especialistas o generalistas.

#### 5. Artistas colaboradores en el aula (N=5)

Se encuentra un amplio consenso es en los beneficios de incorporar un artista residente en el aula de EI. Arrojan resultados positivos tanto para el alumnado como para el personal docente y las artistas (Crow, 2015; Eckhoff, 2011; Hancock & Wright, 2018; Hui, He, & Ye, 2015; Nutbrown, 2013; Sharapan, 2012).

#### 6. Nuevas tecnologías (N=3)

Las nuevas tecnologías también tienen un impacto en la EA, a través de dos enfoques: facilitar la multiculturalidad gracias a los medios de comunicación instantáneos (Bae & Jeong, 2017; Sullivan & Umaschi, 2018) y aproximar la EA a la ciencia, añadiendo las artes al acrónimo STEM -> STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Math) (Sharapan, 2012; Sullivan & Umaschi, 2018).

## Conclusiones

Se observa que la bibliografía vinculada con este tema es bastante escasa. Destacamos la importancia de seguir investigando dentro de esta temática para subsanar este problema, y poder aprovechar todo el potencial de la EA en EI.

Del análisis bibliométrico se desprende que el número de publicaciones por año es bajo y que los lugares de procedencia son diversos. La metodología cualitativa es la predominante a la hora de abordar una investigación sobre el currículum de EA en EI. Se han encontrado muchos más artículos en revistas de educación y primera infancia que no en revistas específicas de EA.

Del análisis temático queda patente la necesidad de defender la EA como disciplina por mérito propio. También emerge la necesidad de incorporar la reflexión crítica y las diferentes maneras de ver el mundo en la EA, más vinculada con la sociedad contemporánea y con la construcción del sujeto individual y colectivo. Se presentan experiencias artísticas vinculadas con el desarrollo global del ser humano y de unos valores que fomenten la convivencia, el respeto y el pensamiento crítico. También destaca un número de artículos significativo que defiende el lugar de la EA en la Escuela y en el currículum, ya señalada en múltiples estudios internacionales (Bamford, 2009; Red Eurydice, 2007).

En tercer lugar, el rol de los adultos genera mucha discusión. Aparecen múltiples artículos que rechazando la no intervención. También destacan los buenos resultados y evaluaciones de todas las experiencias que incorporan un artista residente en el aula.

Como último punto del análisis bibliográfico, aparece la necesidad de investigar en el primer ciclo de EI, ya que solamente un artículo se centraba en esta etapa. Por otro lado, nos parece importante señalar la limitación del bajo número de artículos encontrado, que destaca la necesidad de seguir investigando en este campo. Consideramos necesario seguir buscando nuevos caminos de reflexión e implementación curricular de la EA en la primera infancia.

## Referencias

- Acer, D. (2012). Cross cultural practices. Lunch in turkey. *Childhood Education*, 88(6), 360-366.
- Bae, J. H., Jeong, K.-O. (2017). A study on the Internet-Based Intercultural Exchange Program to Develop Creative Art Curriculum for Young Children. *Advanced Science Letters*, 23, 9758-9762.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu!: el papel de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Bautista, A., Moreno-Núñez, A., Bull, R., Amsah, F., Koh, S. (2018). Early Childhood Research Quarterly Arts-related pedagogies in preschool education : An Asian perspective. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 277-288. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.12.005>
- Binder, M., Kotsopoulos, S. (2011). Multimodal literacy narratives: Weaving the threads of young Children's identity through the arts. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(July), 339-363. doi: <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.606762>
- Boyd, W., Cutcher, L. (2015). Learning from early childhood philosophy, theory and pedagogy: Inspiring effective art education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(1), 91-98. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=110075633&site=ehost-live>
- Buldu, M., Shaban, M. S. (2010). Visual arts teaching in kindergarten through 3rd-Grade classrooms in the UAE: Teacher profiles, perceptions, and practices. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(July), 332-350. doi: <https://doi.org/10.1080/02568543.2010.510073>
- Craw, J. (2015). Making art matter-ings: Engaging (with) art in early childhood education, in Aotearoa New Zealand. *Journal of Pedagogy*, 6(2), 133-153. doi: <https://doi.org/10.1515/jped-2015-0018>
- Cutcher, A., Boyd, W. (2016). Children as artists: The preschool as a community of creative practice. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 13(1), 5-17. doi: <https://doi.org/10.1080/15505170.2016.1143893>
- Cutcher, A., Boyd, W. (2018). Preschool Children , Painting and Palimpsest: Collaboration as Pedagogy , Practice and Learning. *The international Journal of art & design education*, 37(2), 53-64. doi: <https://doi.org/10.1111/jade.12113>
- Eckhoff, A. (2011). Art experiments: Introducing an artist-in-residence programme in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181(3), 371-385. doi: <https://doi.org/10.1080/03004430903388089>
- Hancock, D. R., Wright, S. W. (2018). Enhancing Early Childhood Development Through Arts Integration in Economically Disadvantaged Learning Environments. *The Urban Review*, 50(3), 430-446. doi: <https://doi.org/10.1007/s11256-017-0440-y>

- Hanna, W. (2014). A Reggio-Inspired Music Atelier: Opening the Door Between Visual Arts and Music. *Early Childhood Education Journal*, 42, 287-294. doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0610-9>
- Hartle, L. C., Pinciotti, P., Gorton, R. L. (2015). ArtsIN: Arts Integration and Infusion Framework. *Early Childhood Education Journal*, 43, 289-298. doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0636-7>
- Hsiao, C. Y. (2010). Enhancing children's artistic and creative thinking and drawing performance through appreciating picture books. *International Journal of Art and Design Education*, 29, 143-152. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01642.x>
- Hui, A. N. N., He, M. W. J., Ye, S. S. (2015). Arts education and creativity enhancement in young children in Hong Kong. *Educational Psychology*, 35(June), 315-327. doi: <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.875518>
- Jolley, R., Zhang, Z. (2012). How Drawing is Taught in Chinese Infant Schools. *International Journal of Art and Design Education*, 31, 30-43. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01726.x>
- Leung, S. (2018). An Exploratory Study of Early Visual Arts Education in Two Hong Kong Kindergartens An Exploratory Study of Early Visual Arts Education in Two Hong. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(4), 392-403. doi: <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1498414>
- Lum, C., Dairianathan, E. (2014). Mapping musical learning : An evaluation of research in music education in Singapore. *International Journal of Music Education*, 18. doi: <https://doi.org/10.1177/0255761413491206>
- Lye, J. W. Y., Garcés-Bacsal, R. M., & Wright, S. K. (2017). Young Children's Responses to Artworks: The Eye, the Mind, and the Body. *International Journal of Education & the Arts*, 18, 1-27.
- Nutbrown, C. (2013). Conceptualising arts-based learning in the early years. *Research Papers in Education*, 28(June), 239-263. doi: <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.580365>
- Österlind, E., Østern, A. L., Thorkelsdóttir, R. B. (2016). Drama and theatre in a Nordic curriculum perspective – a challenged arts subject used as a learning medium in compulsory education. *Research in Drama Education*, 21, 42-56. doi: <https://doi.org/10.1080/13569783.2015.1126174>
- Red Eurydice. (2007). *Arts and Cultural Education at School in Europe Spain*.
- Reynolds, A. M., Valerio, W. H. (2017). Early childhood arts education in the United States: A special issue of Arts Education Policy Review. *Arts Education Policy Reviews*, 118(3), 133-139.
- Schwarz, T., Luckenbill, J. (2012). Lets get messy. *Young children*, 26-34.
- Sharapan, H. (2012). From STEM to STEAM how early childhood educators can apply fred rogers' approach. *YC Young Children*, 67(January), 36-40. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.09.317>
- Shulsky, D., & Kirkwood, D. (2015). Beyond Tempera Paint: Authentically Exploring Visual Art in Early Childhood. *Childhood Education*, 91(October), 363-369. doi: <https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1090851>
- Smith, J., Pohio, L., Hoeberigs, R., Smith, J., Pohio, L., Cross-sector, R. H., ... Hoeberigs, R. (2018). Cross-sector perspectives : how teachers are responding to the ethnic and cultural diversity of young people in New Zealand through visual arts Zealand through visual arts. *Multicultural Education Review*, 0031(May), 1-20. doi: <https://doi.org/10.1080/2005615X.2018.1460895>
- Sullivan, A., Umaschi, M. (2018). Dancing robots: integrating art, music, and robotics in Singapore's early childhood centers. *International Journal of Technology and Design Education*, 28(2), 325-346. doi: <https://doi.org/10.1007/s10798-017-9397-0>
- Ward, K. S. (2013). Creative arts-based pedagogies in early childhood education for sustainability (Efs): Challenges and possibilities. *Australian Journal of Environmental Education*, 29(2), 165-181. doi: <https://doi.org/10.1017/ae.2014.4>
- Zupančič, T., Čagran, B., Mulej, M. (2015). Preschool Teaching Staff 's Opinions on the Importance of Preschool Curricular Fields of Activities , Art Genres and Visual Arts Fields Vrednotenje pomembnosti kurikularnih področij dejavnosti , umetnostnih zvrsti in likovnih področij med predšolskimi pe. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5, 9-29. Recuperado de: [http://www.cepsj.si/pdfs/cepsj\\_5\\_4/cepsj\\_pp\\_9-29\\_zupancic\\_et\\_al.pdf](http://www.cepsj.si/pdfs/cepsj_5_4/cepsj_pp_9-29_zupancic_et_al.pdf)

## Co-operative gaming experience: Breakout Edu to learn Soil Science

Maria D. Soriano<sup>1</sup>, Cristina Lull<sup>2</sup>, Francisca Ramón<sup>3</sup>, Laura Osete<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Dept. of Plant Production Universitat Politècnica de València València, Spain

<sup>2</sup>Dept. of Chemistry Universitat Politècnica de València València, Spain

<sup>3</sup>Dept. of Conservation and Restoration Universitat Politècnica de València València, Spain

<sup>4</sup>Dept. of Urbanismo, Universitat Politècnica de València, Spain

---

### Abstract

A humor Breakout Edu game was designed to develop an active learning environment in the subject of Soil Sciences taught at Universitat Politècnica de València (UPV). The main objective was to increase students' motivation in the learning of soil horizons and other soil concepts. The game was developed from different elements of learning. An alphabet soup and a worksheet were designed for the game. The results obtained show the students' acceptance of the game as a learning process. The design and structure of the activity helped to capture the attention of the students and improved their cognitive capacity, being an experience that can be extrapolated to other subjects. Moreover, the Breakout Edu was a reinforcement to assimilate the concepts worked on in the Didactic Units taught in theory classes and improved transversal skills worked in the Soils Science subject.

*Keywords:* Educational gamification, Breakout Edu, Soil Science, learning.

### Experiencia de juego cooperativo: *Breakout Edu* para aprender la ciencia del suelo

#### Resumen

Se diseñó el juego de humor *Breakout Edu* para desarrollar un entorno de aprendizaje activo en la asignatura de Ciencias del Suelo que se imparte en la Universitat Politècnica de València (UPV). El objetivo principal era aumentar la motivación de los estudiantes en el aprendizaje de los horizontes del suelo y otros conceptos del suelo. El juego se desarrolló a partir de diferentes elementos de aprendizaje. Se diseñaron una sopa de letras y una hoja de trabajo para el juego. Los resultados obtenidos muestran la aceptación del juego por parte de los estudiantes como un proceso de aprendizaje. El diseño y estructura de la actividad ayudó a captar la atención de los alumnos y mejoraron su capacidad cognitiva, siendo una experiencia extrapolable a otras materias. Además, el *Breakout Edu* fue un refuerzo para asimilar los conceptos trabajados en las Unidades Didácticas impartidas en las clases teóricas y mejorar las habilidades transversales trabajadas en la asignatura de Ciencias del Suelo.

*Palabras clave:* gamificación educativa, *Breakout Edu*, Ciencias del suelo, aprendizaje.

---

### Introduction

The development of materials for teaching improvement in different areas of science through the use of visual elements has been remarkable in recent decades. Gamification is attractive to students, promoting classroom dynamics and facilitating the learning of theoretical and practical concepts (Prieto, 2020, Ramón *et al.*, 2020).

The Soil Science Breakout Edu developed is a team game that includes activities, tests and puzzles with different clues related to soil horizons that will lead the the students to open a box with a padlock in which the final clue is located (Rouse, 2017). Breakout Edu is a micro gamification that encourages meaningful learning and that has multiple advantages such as developing critical thinking and the ability to solve problems, promoting teamwork, building deductive thinking, etc., (Negree. 2017). The results of these university teaching experiences in gamification with Breakout Edu are generally very positive (Bernabeu. 2018; O'Brien et al., 2019; Queiruga-Dios *et al.*, 2020). The game designed for the classroom favored the students' attention, promoting dynamic self-learning in the classroom. It is also interesting to assess the degree of acceptance of the students and the benefits it brings, in order to implement it in other groups and broader contexts.

## Methodology

The activity was carried out during a session of approximately one hour, with a total of 180 students distributed in the subject of Soil Science in the Bachelor's Degree in Agricultural and Biological Engineering and in the Bachelor's Degree in Forest and Environmental Engineering.

Firstly, in class the students received knowledge about soil horizons (FAO-Unesco 1988) and soil properties and later they performed the Breakout Edu game. Soils from various horizons sieved and dry were given to the students (Figure 1) in order to obtain at the end of the game the soil horizon classification.



Figure 1. Samples of soil horizons with which the students have to work.

The students determined on those soils, properties such as structure, texture and carbonate content. With these data and theoretical information they could solve the alphabet soup that was given to them with clues to open a padlock of a box. The alphabet soup was composed of words that define concepts related with Soil Science (Figure 2).

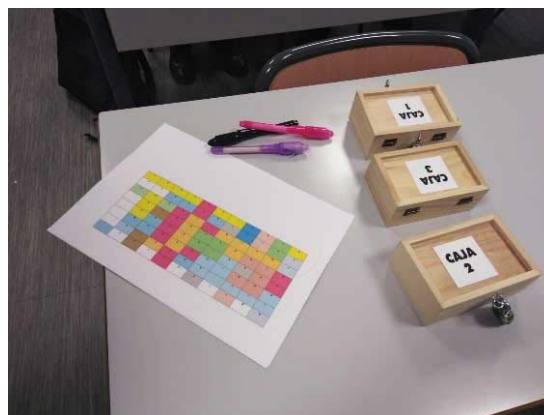


Figure 2. Material to carry out the activity: alphabet soup, ultraviolet light pens and locked boxes.





In the survey the students were asked about their recommendation for the activity (Figure 5). 93% of the students answered affirmatively and 7% answered that the game improved the learning of the subject (Figure 6).



Figure 5. Result of the survey on the question "Recommendation of the activity". N = 180

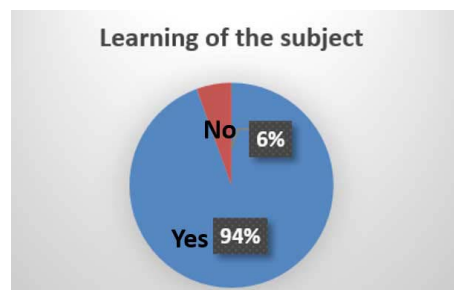


Figure 6. Result of the survey on the question "Learning of the subject". N = 180

The students considered that it is an interesting activity that allows to reflect on basic knowledge and expand it in a fun way, learning through fun. Therefore, in this experience the Breakout Edu is widely accepted by students and it can be extrapolated to other subjects.

## Conclusions

The use of BreakoutEdu in teaching increases the participation of students in the classroom, and it is one of the best tools within gamification for the dynamization of a subject. It is an ideal formula to motivate students, since they are involved in a game that includes a playful component that is rare in the activities carried out in the classroom (Corchuelo, 2018; Moreno, 2019).

The results obtained in the activity carried out in the BreakoutEdu have been highly positive, and the students have had a perception of the learning activity, more fun and enjoyable, since any gamification activity is an incentive in the study of different concepts.

## Acknowledgments

Work done in the framework of the PIMEs "Design of teaching materials based on humorous audiovisual resources to improve learning and its evaluation in social and legal sciences", 2018-2020, Universitat Politècnica de València.

## References

- Bernabeu, A. (2018). Mi primer BreakOut Edu, una emocionante experiencia: Venciendo a juglareitor. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 307-308, 36-40.
- Corchuelo, C. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, 29-41.
- FAO-Unesco (1988). *Mapa mundial de suelos 1:5 000 000*. Volumen III. México y América Central, 104p.
- Moreno, E. (2019). El breakoutedu como herramienta clave para la gamificación en la formación inicial de maestros/as», *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 67, 66-79.
- Negree, C. (2017). *BreakoutEdu, Microgamificación y aprendizaje significativo*.
- O'Brien, K., Pitera, J. (2019). Gamifying Instruction and Engaging Students With Breakout EDU. *Journal of Educational Technology Systems*, 48(2), 192-212.
- Prieto, J.M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios, *Teoría de la educación*, 32(1), 73-199. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20625>
- Queiruga-Dios, A., Santos, M.J., Queiruga, M., Gayoso, V., Hernández, A. (2020). Virus Infected Your Laptop. Lscensiónet's Play an Escape Game. *Mathematics*, 8(2), 166.
- Ramón, F., Lull, C., Soriano, MD., Cabedo, V., Casar, E., Giménez, V., Oltra, J., Osete, L. (2020). Magia y humor en las aulas: experiencias con «Breakoutedu» en la Universitat Politècnica de València in *La innovación del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*. (pp. 381-395). Barcelona: Huygens Editorial.
- Rouse, W. (2017). Lessons Learned While Escaping From a Zombie: Designing a Breakout EDU Game. *The History Teacher*, 50(4), 553-564.

## ***Identiart*, una exploración de los Fondos de Identidad a través de la expresión artística**

**Sarai García-Díaz, José Luis Lalueza**

*Universitat Autònoma de Barcelona, España*

---

### Resumen

Una estrategia de inclusión educativa para los adolescentes que provienen de entornos con alto riesgo de exclusión social consiste en proporcionar a estos estudiantes la posibilidad de explorarse a sí mismos, sus historias, intereses y conocimientos. En esta línea, desarrollamos *Identiart* un programa educativo basado en Fondos de Identidad a través de la creación artística. Tres aulas de secundaria participaron en este programa. Los resultados reflejan acontecimientos dialógicos en los que los estudiantes conversan sobre violencia diaria, sus estrategias para resistirla, su identidad y la negociación cultural. Mediante un análisis narrativo proporcionamos una revisión crítica de nuestro sistema educativo intercultural y el uso de la creación artística como manera de expresar los Fondos de marco de Identidad a través del lente de la teoría de la subjetividad.

*Palabras clave:* Fondos de Identidad, educación intercultural, subjetividad, arte.

### **Identiart, an exploration of the Funds of Identity through the artistic expression**

#### Abstract

A strategy of educational inclusion for teenagers coming from of surroundings with high risk of social exclusion, consists in that the school provide these young learners with the space to explore themselves and to foster self-reflection of their histories, interests and knowledges. In this line, we developed *Identiart*, an educational program based on Funds of Identity to enact self-exploration through art creation. Two secondary classrooms participated in this program. The results reflect dialogic events in which students talk about daily violence, their strategies to resist it, cultural negotiation and identity-construction processes. By means of a narrative-based analysis, we provide both a critical revision of our intercultural educational system and the use of artistic creation as a way to express the Funds of Identity framework through the subjectivity theory lenses.

*Keywords:* Funds of Identity, intercultural education, subjectivity, art.

---

### **Introducción**

En este estudio exploramos las oportunidades de legitimación de voces auténticas que nos ofrece la propuesta de los Fondos de Identidad (Esteban-Guitart & Moll, 2014), dado su potencial para centrar las prácticas educativas en las propias experiencias, saberes y elementos significativos del aprendiz. Más importante, consideramos oportuno realizarlo desde una exploración activa, libre y negociada, incluyendo aquellas cuestiones que en primera instancia nos puedan parecer no deseables (Kinloch, 2017; Zipin, 2009). Ello nos permitirá superar el *adult-centered scaffolding* (Gutiérrez, 2008) que ca-

racteriza al acompañamiento educativo y comprender que no se tratan de realidades o elementos *dark* (Zipin, 2009) sino que la pobreza, la violencia o el racismo son cuestiones que emergen cotidianamente en las experiencias de estos jóvenes (dentro y fuera de la escuela) y, por lo tanto, experiencias presentes en sus vidas que son necesarias a visibilizar, acompañar, debatir y/o problematizar en el acompañamiento educativo (Poole & Huang, 2018).

### El programa *Identiart*

Siguiendo la línea de trabajo de algunas propuestas con perspectiva de justicia social y educativa mediante los Fondos de Identidad (Cammarota, 2014; Esteban-Guitart, Subero & Brito-Rivera, 2015; Zipin, 2009), diseñamos *Identiart*, una propuesta educativa de siete semanas de duración que toma como finalidad acompañar los procesos identitarios de los aprendices de comunidades minorizadas. Para ello se propone explorar las múltiples dimensiones identitarias (fondos de identidad geográficos, institucionales, culturales, sociales y prácticas identitarias) mediante la producción de narrativas propias y situadas a través de canales artísticos plásticos, lingüísticos y teatrales. Esta diversificación en las formas de narrar supone reconocer múltiples vías de contar y dar cuenta de realidades, múltiples formas de expresión y creación de cultura (Matusov & Marjanovic-Shane, 2012). Así pues, la cultura escolar debe asumir la responsabilidad de contemplar los procesos subjetivos individuales dentro de los aspectos colectivos. En palabras de Guitiérrez-Castro, F. A. (2015) hablamos de la comprensión del ser humano desde su experiencia cotidiana social y culturalmente afectada, cambiante y complejizada por otros y desde otros. Las singularidades del sujeto vinculan las diferentes formas de cultura y se exteriorizan en el lenguaje visual. Un lenguaje que, más allá de mostrar formas de acción, hace posibles procesos de comunicación donde los seres humanos modifican su visión de la realidad y se manifiestan socialmente, cuando, mediante una imagen, dan a conocer su ideología y subjetividad. Es en el centro de dichos procesos, donde emerge la visibilización de cada chico y chica como productora de cultura.

De esta manera, el acompañamiento, la exploración y la creación sesión a sesión se resume finalmente en el *libro de artista* (Figura 1), un libro-folleto individual de seis páginas para plasmar todo lo explorado y cerrar el proceso de autoindagación y autoconocimiento, reificando y legitimando así su propia voz.

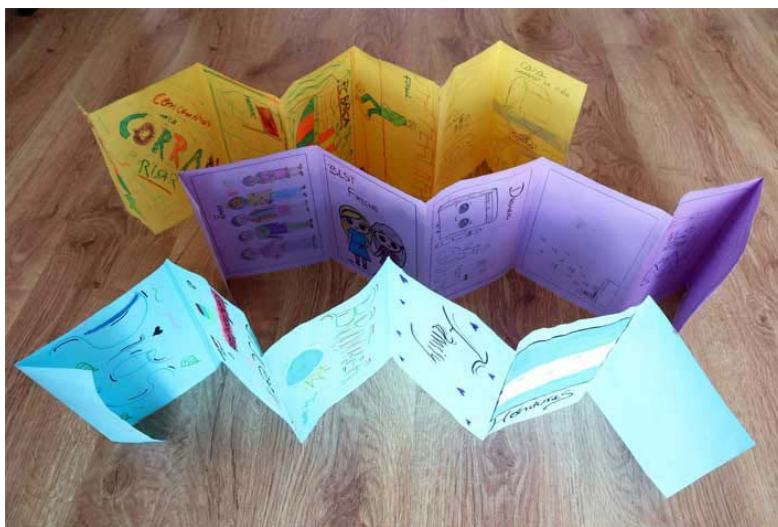


Figura 1. El libro del artista hecho por estudiantes que participaron en el programa *Identiart*

En el transcurso de las actividades diseñadas emergieron temas inesperados que se alejaban de la propia actividad y que traían a diálogo y discusión cuestiones relativas a la violencia, el racismo o la pobreza, entre otras. Es decir, ocurrieron múltiples situaciones o eventos (Bakhtin, 2000) donde los propios estudiantes compartían experiencias y vivencias que desde la posición de educadoras e investigadoras no contemplamos en el diseño. Esta emergencia genuina de intereses y voces que tratamos de recoger y acompañar es, precisamente, lo que consideramos interesante a presentar en este trabajo dado que nos permite explorar las posibilidades y dificultades en la legitimación incondicional de las voces de los jóvenes (Alim & Paris, 2017; Matusov, Smith, Soslau, Marjanovich-Shane & von Duyke, 2016) en contextos escolares.

Siguiendo los principios de la investigación por diseño (Cole, 2016; Engeström, 2011; Gutiérrez & Vossoughi, 2010), el foco de la investigación es la misma intervención y los fenómenos de construcción/negociación de significado que ésta genera. De esta forma, el conocimiento proporcionado por la investigación está orientado, además de a su difusión académica, a la mejora inmediata de la misma intervención en la que se genera, formando parte de los ciclos propios de la investigación-acción (Gutiérrez & Vossoughi, 2010).

Esta experiencia se sitúa en el marco del Proyecto Shere Rom, un proyecto de investigación acción que a lo largo de 20 años ha supuesto una incidencia real en distintos contextos educativos y de aprendizaje (Lalueza, Sánchez-Busqués & García-Romero, in press). Se basa en los principios de la Quinta Dimensión, un modelo de comunidades de prácticas que se desarrolla mediante la colaboración interinstitucional (universidad, escuelas y entidades locales), intergeneracional (niños, estudiantes universitarios y educadores) e intercultural (la cultura hegemónica del sistema educativo y las minorizadas familiar y comunitaria de los participantes), mediante un conjunto de actividades dirigidas a metas, basadas en el aprendizaje colaborativo y enmarcadas en un sistema de significados compartidos (Nilson & Nocon, 2005).

La experiencia se llevó a cabo durante el curso 2018-2019 en el Instituto-Escuela El Til·ler, situado en el Bon Pastor, un barrio del área de acción social prioritaria del río *Besòs* en la ciudad de Barcelona. Ha funcionado durante más de cuatro décadas como escuela de enseñanza infantil y primaria (3 a 12 años), con una alta presencia de alumnado gitano. Con la llegada de la inmigración a partir de los años 90 del pasado siglo, la composición étnica del centro se ha ido transformando, de manera que actualmente el 50% del alumnado autóctono es gitano y el otro 50% del alumnado es de origen migrante y/o racializado. En 2016 las autoridades educativas decidieron convertir la escuela de educación infantil y primaria (3 a 12 años) en un instituto-escuela (3 a 16 años), aprovechando los vínculos establecidos entre el centro y las familias y así afianzar la continuidad entre primaria y secundaria. Desde la *Universitat Autònoma de Barcelona* hemos acompañado al centro en esta transformación, con la participación de investigadores y estudiantes, y colaborando con las maestras así como con educadores gitanos de entidades comunitarias.

*Identiart* se llevó a cabo en primero y segundo curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-14 años). En primero participaron 1 profesora, 25 alumnos y alumnas y 3 investigadoras, mientras que en segundo participaron 2 profesoras, 18 alumnos y alumnas y 4 investigadoras. Algunas de ellas iremos apareciendo en este trabajo con pseudónimos.

## Conclusiones

Consideramos que el programa “Identiart” facilita la emergencia de un *tercer espacio* en tanto que permite establecer una relación de confianza entre el educador y el aprendiz en el que éste no corre el riesgo de ser descalificado. Su vivencia situada desde la colectividad minorizada y atravesada por



experiencias de pobreza, violencia y racismo, no es deslegitimada a pesar de que bajo los objetivos y valores morales de la escuela se consideren como *dark* (Zipin, 2009). Al contrario, lo esencial aquí es que se está reconociendo que existen y que forman parte de un holístico, del conjunto de experiencias humanas (Poole & Huang, 2018). El ejercicio de acompañarlos, permitiendo y legitimando su emergencia, transforma el espacio escolar para dejar de ser aquello que únicamente debe responder a las necesidades y prioridades de la agenda hegemónica. De esta manera, los eventos presentados en torno a los ejes de a) violencia y racismo y b) cultura e identidad, permiten acercarnos a la propuesta de la *Culturally Sustaining Pedagogies* (Alim & Paris, 2017), comprendiendo que la práctica educativa debe facilitar la emergencia de una conciencia crítica hacia los discursos hegemónicos y, a su vez, permitir generar unas narrativas . hacia la construcción de un sentido de pertenencia con los pares (Kinloch, 2017) y, por otro lado, ha permitido visibilizar la reproducción de estos mecanismos estructurales que impactan directamente en su escolarización (Camarota, 2014) tanto para sí mismos como para educadoras e investigadoras. En relación al tercer y cuarto evento, ambos ejemplifican cómo a partir de los Fondos de Identidad se puede articular un tercer espacio mediante el encuentro entre las agendas de las educadoras (en este caso explorar y acompañar los procesos de construcción de la identidad) y de los aprendices (expresión de sus vivencias en la relación familia y escuela y el relato de sus intereses). El acompañamiento mediante el diálogo legitima estas experiencias y, al colectivizarlas, permite explicitar las complejidades, tensiones y contradicciones de lo que implica crecer y aprender con diferentes marcos culturales (Ogbu, 1994). Los diálogos de descubrimiento de la propia cultura en los hechos de la vida cotidiana, de negociación de diferencias culturales y de mutua comprensión *en y desde* el diálogo y la interrelación con múltiples personas, favorecen el desarrollo de la propia voz y dotan de significado propio a la realidad, así como la autodefinición de sí mismos en múltiples contextos. Esto ocurre en el tercer evento cuando discuten entorno a sus propias experiencias entre lo escolar, social y familiar; y en el cuarto, en el que se dialoga en la deconstrucción de nociones esencialistas de las personas racializadas para llegar a conectar con la propia cultura.

Nos parece importante señalar que, al abordar cuestiones identitarias, ha emergido el tema del racismo que ha podido tratarse de forma explícita, lo que ha permitido tanto construir el significado de lo que implica en racismo en sus propias vidas al discutir sus vivencias, como también visibilizar que también ellos participan en la reproducción de narrativas estereotipadas. Este tratamiento explícito e interpelando directamente a las aprendices, nos proporciona un terreno fértil para cuestionar y deconstruir la reproducción de este racismo estructural que ha impregnado el espacio escolar y sus diferentes agentes, al no emanciparse de la historia colonial. La deconstrucción puede permitirnos desactivar en gran medida este tipo de violencias, e imaginar nuevas formas de relación. Para ello, es necesario apartarnos de la mirada deficitaria a las aportaciones de las estudiantes. Dejar de considerarlas *Dark* para poder acompañar nuevas creaciones desde vivencias relevantes para ellas, que las respeten de base y puedan florecer formas de hacer frente a las violencias y construir justicia que como educadores no podemos aún imaginar.

En relación a las limitaciones del presente estudio, éste ha sido una primera experiencia que nos ha permitido explorar lo que sucede dentro de las aulas de una manera situada. No podemos ni pretendemos generalizar a todos los centros educativos. Lo que venimos a hacer es un ejercicio de uso de los Fondos de Identidad como herramienta para la visibilización de los saberes de los aprendices, mostrando de esta manera algunas contradicciones en el marco del actual paradigma intercultural y, con ello, abrir espacios de debate y reconceptualización del mismo.

Por último consideramos que este ejercicio activo de visibilizar el sentido propio del alumnado legitimando la emergencia de sus voces e interés que no son contemplados en el marco cultural hegemónico, implica un acompañamiento crítico al *color-blindness* de nuestra sociedad. Ello nos lleva a

valorar la potencialidad de los Fondos de identidad para facilitar que el profesorado reflexione sobre sus propias asunciones de las culturas (DiGiacomo & Gutiérrez, 2017) para así poder acompañar a la propia reconceptualización de las mismas en los jóvenes.

## Agradecimientos

Este proyecto se ha podido realizar con la colaboración del equipo docente del Institut-Escola El Til·ler, el apoyo del Ajuntament de Barcelona y la financiación del proyecto EDU2017-83363-R inclusion y mejora del aprendizaje a través de la contextualización educativa. Avances en la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad

## Referencias

- Alim, H.S., Paris, D. (2017). What is Culturally sustaining Pedagogy and why does it matter?. En D. Paris y H.S. Alim (Coords.), *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World* (pp.1-21). Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Bajtín, M.M. (2000). *Yo también soy:(fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus.
- Camarrota, J. (2014). Misspoken in Arizona: Latina/o students document the articulations of racism. *Equity & Excellence in Education*, 47(3), 321-333. doi: 10.1080/10665684.2014.933067
- Cole, M. (2016). Designing for development: Across the scales of time. *Developmental Psychology*, 52(11), 1679-1689.
- DiGiacomo, D.K., Gutiérrez, K.D. (2017). Seven chilis: making visible the complexities in leveraging cultural repertoires of practice in a designed teaching and learning environment. *Pedagogies: An International Journal*, 12(1), 41-57.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*. 21(5), 598-628.
- Esteban-Guitart, M., Moll, L. C. (2014). Funds of Identity: a new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. doi: 10.1177/1354067X13515934
- Gutiérrez-Castro, F. A. (2015). Jóvenes, cultura escolar y comunicación. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(15), 97-116.
- Gutiérrez, K.D. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading research quarterly*, 43(2), 148-164.
- Gutiérrez, K.D., Vossoughi, S. (2010). Lifting off the ground to return anew: Mediated praxis, transformative learning, and social design experiments. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 100-117.
- Kinloch, V. (2017). "You ain't making me write": Culturally Sustaining Pedagogies and Black Youth's Performances of Resistance. In D. Paris & H. S. Alim (Eds.), *Culturally Sustaining Pedagogies. Teaching and Learning for Justice in a Changing World* (pp.25-41). New York, NY: Teachers College Press.
- Matusov, E., Marjanovic-Shane, A. (2012). Diverse approaches to education: Alienated learning, closed and open participatory socialization, and critical dialogue. *Human Development*, 55(3), 159-166. DOI: 10.1159/000339594.
- Matusov, E., Smith, M.P., Soslau, E., Marjanovic-Shane, A., von Duyke, K. (2016) Dialogic education from and for authorial agency. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 4, A162-A197, doi: 10.5195/dpj.2016.172.
- Nilson, M., Nocon, H. (Eds.) (2005). *School of Tomorrow. Developing Expansive Learning Environments*. London: Peter Lang.
- Ogbu, J.U. (1994). From cultural differences to differences in cultural frame of reference. En P. M. Greenfield y R. R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 365-391). Hillsdale: LEA.
- Poole, A., Huang, J. (2018). Resituating Funds of Identity Within Contemporary Interpretations of Perezhvanie. *Mind, Culture and Activity*, 25(2), 125-137. doi: 10.1080/10749039.2018.1434799
- Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30, 317-331. doi:10.1080/01596300903037044

## **ArtiCULan: Aprendiendo a través del arte en contextos multiculturales**

**Ivalla Ortega Barrera**

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España*

---

### Resumen

La inmigración o entrada a un país de personas procedentes de otro país, es un tema recurrente en España, sobre todo en las Islas Canarias, donde llegan a diario cientos de inmigrantes en embarcaciones, además de aquellos que entran al país por otros medios. Esta situación ha creado un contexto multicultural y multilingüe en el que un alto número de estudiantes procedentes de otros países, que en su mayoría no conocen la lengua española, acuden a las aulas de Educación Primaria. El proyecto europeo ArtiCULan surge como respuesta a esta integración de los estudiantes inmigrantes en la que aprenden y se relacionan a través del arte.

*Palabras clave:* arte, multiculturalidad, integración, educación primaria.

### **ArtiCULan: Learning through the arts in multicultural contexts**

#### Abstract

The immigration or the arrival of people from other countries, is a recurrent topic in Spain, mostly in the Canary Islands where hundreds of immigrants arrive daily by boat, apart from those who arrive in the country by other means. This situation has created a multicultural and multilingual context in which a high number of students from other countries, who are not able to speak Spanish, attend the Primary Education schools. The European project ArtiCULan aims to set up this integration of immigrant students who learn and relate with others through arts.

*Keywords:* arts, multiculturality, integration, primary education.

---

## Introducción

La inmigración ha creado un contexto multicultural y multilingüe en las aulas de Educación Primaria, sobre todo en las Islas Canarias, donde reciben cientos de inmigrantes a diario. Este flujo de personas de diferentes nacionalidades hace esencial la integración e interacción de los estudiantes procedentes de otros países, que en su mayoría no conocen la lengua española. En este entorno, el profesorado de los centros de Educación Infantil y Primaria, debe lograr la adaptación e integración de ese estudiantado a través de la colaboración interdisciplinar y desarrollar la conciencia de identidad multicultural. Por este motivo surge el proyecto ArtiCULan, un proyecto europeo cuyo principal objetivo es la elaboración de una serie de talleres artísticos en los que el estudiantado creará arte. Estos talleres se realizan en diferentes centros de Educación Primaria de los distintos países que participan en el proyecto para ayudar a la integración de ese alumnado inmigrante.

## El arte en la educación

El arte, según Muñoz Martínez (2006), es una actividad humana que requiere un alto esfuerzo cognitivo (Perkins 1994; Eisner 2002). Es evidente que a través del arte (música, imágenes, gestos, movimientos) se expresan ideas, emociones y experiencias, de manera no verbal, facilitando y favoreciendo así la comunicación y la socialización. En este sentido, el arte es un medio de comunicación que, a su vez, ayuda a la comunicación.

El arte, según Perkins (1994), Eisner (2002) y Efland (2002) sirve como plataforma para el crecimiento y desarrollo de niños y niñas y de su pensamiento crítico y los docentes son los encargados de ayudar al desarrollo de ese pensamiento crítico y creativo (Alter 2009) y fomentarlo. Además, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006, p.3):

Culture and the arts are essential components of a comprehensive education leading to the full development of the individual. Therefore, Arts Education is a universal human right, for all learners, including those who are often excluded from education such as immigrants, cultural minority groups, and people with disabilities.

Esto significa que el arte ayuda a que todos y cada uno de los estudiantes tengan éxito, especialmente aquellos que sufren algún tipo de exclusión social (inmigrantes, grupos minoritarios, o estudiantes con algún tipo de discapacidad), puesto que el arte les ayudará a sentirse capacitados para participar en aquellas actividades propuestas. El arte permite al estudiantado explorar diferentes métodos para poder comunicarse con el resto de la sociedad, uno de los principales objetivos del proyecto europeo ArtiCULan.

### *El proyecto ArtiCULan*

El contexto multilingüe y multicultural en las aulas de Primaria permite el desarrollo de la conciencia de identidad multicultural, a la vez que supone reforzar una mentalidad abierta, el diálogo y la cooperación. El proyecto ArtiCULan (*Art, Time, Culture and Language*) es un proyecto europeo Erasmus+ KA2-KA201, cuyo principal objetivo es solucionar los problemas de integración y adaptación social de estudiantes inmigrantes en el contexto educativo de Educación Primaria. En este proyecto participan cuatro instituciones de diferentes países:

- La University of Applied Sciences and Arts, de Bélgica;
- La Istanbul Universitesi, de Turquía;

- La Universidade Porto, de Portugal y
- La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, de España.

El principal objetivo de estas instituciones es la creación y el desarrollo de talleres artísticos internacionales e interdisciplinarios en aulas multilingües de niños y niñas de entre 6 y 12 años, esto es, en las aulas de Educación Primaria en las que existe alumnado inmigrante o refugiado. En estos talleres se combinan la música, la pintura y el teatro y es a través de estos talleres que el estudiantado interactúa y trabaja en equipo, colaborando y cooperando en la creación de una pieza artística.

Estos talleres artísticos se evalúan a través de una herramienta creada para este fin y que se ha ido implementando con la realización de los talleres en los diferentes países participantes. En los que también se evalúa si estos talleres son extrapolables a otros contextos europeos.

Un ejemplo de uno de los talleres artísticos que se están realizando en las aulas de Educación Primaria sería el siguiente: en primer lugar, el estudiantado visualiza una obra de arte en la que aparecen espirales, como *La noche estrellada* de Van Gogh o *El Viento*, una escultura de Martín Chirino, en la que el alumnado puede distinguir espirales. Tras la visualización de la obra, se practica la técnica VTS (*Visual Thinking Strategies*) o estrategias de pensamiento visual.

Este método facilita la interacción sobre obras de arte a través de la observación, el descubrimiento y la construcción de significados. Esta interacción les ayuda a integrarse en el aula como grupo homogéneo, incluso a aquellos que no conocen la lengua utilizada en el aula, puesto que repiten el vocabulario utilizado, aprendiendo nuevos términos en una lengua desconocida para ellos/as. Además, una vez realizado el VTS, el alumnado forma espirales con diferentes materiales y, finalmente, interpretan una espiral todos juntos utilizando sus cuerpos para realizar la forma.



Figura 1. Ejemplo de uno de los materiales utilizados para que el estudiantado forme espirales

## Resultados

Los primeros resultados en la realización de los talleres artísticos han sido cruciales para diseñar y crear una herramienta que sea útil para evaluar esos talleres artísticos. Esta herramienta evalúa diferentes aspectos en el desarrollo de los talleres como el punto de partida, el clima emocional, las actividades, la comunicación y la colaboración, el espacio en el que se realiza, entre otros.

Este proyecto está vigente en la actualidad y se siguen realizando e implementando talleres artísticos en las aulas de Educación Primaria de los países participantes en el mismo. Del mismo modo, con la práctica e implementación de los talleres artísticos que se realizan, se lleva a cabo la mejora de la herramienta de evaluación, en la que se van incluyendo diferentes aspectos que deben ser evaluados. Los primeros resultados muestran que el alumnado se integra de forma adecuada gracias a los talleres artísticos. Estos talleres ayudan a la integración, la interacción y la comunicación del estudiantado, puesto que en su ejecución deben colaborar, cooperar y participar.

## Conclusión

La realización de los talleres artísticos en los diferentes países europeos que participan en el proyecto ArtICULan ha demostrado que la integración e inclusión de diferentes culturas en el aula es crucial. Estos talleres promueven la convivencia y el desarrollo profesional y educativo entre el estudiantado participante en los mismos. A través de la realización de los talleres artísticos, el alumnado perteneciente a un grupo minoritario, se integran de manera adecuada, sintiéndose parte del grupo y creando así un grupo homogéneo capaz de participar, colaborar y trabajar en equipo.

## Agradecimientos

Este proyecto está financiado por la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA) de la Comisión Europea, convocatoria ERASMUS+ Program – Key Action 2 – Strategic Partnerships for School Education, referencia 2018-1-BE02-KA201-046844. Hay que agradecer también la participación a los centros de Educación Primaria que colaboran para la realización de los talleres artísticos, así como al profesorado implicado.

## Referencias

- Alter, F. (2009). Understanding the role of critical and creative thinking in Australian primary school visual arts education. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 1, 1-12.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Muñoz Martínez, R. (2006). Una reflexión filosófica sobre el arte. *Thémata. Revista de Filosofía*, 36, 239-254.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006). *Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21<sup>st</sup> Century*. Lisbon, 6-9. March 2006.



## Creative practices that reflect transdisciplinary characteristics in artistic production

Teresa Maria Rocha Gomes Varela<sup>1</sup>, Odete Rodrigues Palaré<sup>1</sup>,  
Elisabete Sofia Nabais de Oliveira de Freitas e Menezes<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes (CIEBA), Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, Lisboa, Portugal

<sup>2</sup>Academia Militar, Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação da Academia Militar (CINAMIL), R. Gomes Freire 203, Lisboa, Portugal

---

### Abstract

This text presents a reflection on elements that influence creative practices of artistic production. The study takes place at secondary school level (Escola Artística António Arroio), within the curricular activity of Training in Working Context, with students from 12th grade. This study focuses on the role of human mediation as a determining factor for the development of meaningful creative collaboration, as well as the relationship with the self, the construction of one's own identity, artistic production with others, but also considering creativity as cultural empowerment. Based on an action-research methodology, data collection through observation and interviews with students, were identified some important factors in the evolutionary process of learning: the sharing and confrontation of ideas; the resolution of concrete situations; freedom of expression; decision making, promoting autonomous and critical thinking. Thus, it was possible to conclude that the axiological values employed in creative practices are crucial in interpersonal communication.

*Keywords:* human mediation, partnerships in a working context, creative practices, transdisciplinarity, conceptual flexibility vs. Practical.

### Prácticas creativas que reflejan características transdisciplinarias en la producción artística

#### Resumen

Este texto presenta una reflexión sobre los elementos que influyen en las prácticas creativas de la producción artística. El estudio se desarrolla a nivel de secundaria (Escola Artística António Arroio), dentro de la actividad curricular de Formación en Contexto Laboral, con alumnos de 12º grado. Este estudio se centra en el papel de la mediación humana como factor determinante para el desarrollo de la colaboración creativa significativa, así como la relación con el yo, la construcción de la propia identidad, la producción artística con los demás, pero también considerando la creatividad como empoderamiento cultural. Con base en una metodología de investigación-acción, recolección de datos a través de la observación y entrevistas con los estudiantes, se identificaron algunos factores importantes en el proceso evolutivo del aprendizaje: el intercambio y confrontación de ideas; la resolución de situaciones concretas; libertad de expresión; toma de decisiones, fomentando el pensamiento autónomo y crítico. Así, se pudo concluir que los valores axiológicos empleados en las prácticas creativas son cruciales en la comunicación interpersonal.

*Palabras clave:* mediación humana, alianzas en un contexto de trabajo, prácticas creativas, transdisciplinariedad, flexibilidad conceptual vs. práctica.

---

## Introduction

According to some authors, the development of the understanding of creativity in the context of artistic education seems to correspond to the idea that creativity and critical thinking are challenges of the 21st century for educators (Lambert, 2017; Valqueresma & Coimbra, 2013; Klimenko, 2008), and it has been verified that this designation emerges from the need to find new educational strategies, involving education and training systems, as a reflection of a society in constant change. As the authors Valqueresma and Coimbra state,

In a society in constant change and where the development and application of new technologies are the driving force of evolution, creativity emerges as a fundamental "tool" for the contemporary individual (2013, p. 132).

It can be said that if the evolution of new technologies and media reveal changes in the way we look at things, when it comes to behavior within societies, there will certainly be changes in the way we live. According to Rodríguez (2008), these conditions are also reflected in the way we think and create art, as well as in individual or collective processes of creation. As a protagonist of social and cultural transformation, education based on dialogical dynamics, through relationships and interaction between actors in learning communities, constitutes the process of knowledge construction (Freire, 1967). Through education, its structure and forms of human organization, and their interconnections, it enables us to promote the creative capacity of students, thus raising creativity to the level of social and cultural value, making it a creative challenge for all (Agirre, 2005; Glăveanu & Clapp, 2018; Gillespie *et al.*, 2015).

This text focuses on a case study, with students from the 12th grade of the António Arroio Art School in Lisbon, Portugal, with Project 1 - "I am who I am". This theme was developed in the curricular scope of Training in Working Context, through creative practices based on social sharing, exchange of knowledge, and acquisition of technical and artistic skills and in the school study subject of Scenario Design and Technologies. The selected theme aimed at encouraging students' reflection on "who they are" impelling them to the individual and other discoveries, through learning based on experimentation, involvement in the activities and dynamics inherent to the environment in which they take place, reinforcing what Bandura (2000) says, in which

The achievements of a group are the product not only of the sharing of knowledge and skills of its different members, but also of the interactive, coordinating and synergistic dynamics of its transactions. (pp. 75-76).

This study brought about the need to share some reflections on artistic practices, developed inside and outside the classroom, as they show, from a cultural psychological perspective, that creativity comes from collaborative groups and their relational networks (Gillespie *et al.* 2015; Rodríguez, 2008). However, without neglecting the capacity to create that exists in every human being (Glăveanu & Clapp, 2018, Stetsenko, 2018), the understanding about artistic creativity tends to value more the process, as well as the action that involves its participants, as well as the relational and transformative character in the context where it happens (Glăveanu & Clapp, 2018, Branco, 2018, Lambert, 2017, Gillespie *et al.*, 2015, Rodríguez, 2008).

In this context, the study is intended to reflect on two aspects that influence creative practices: (i) human mediation and its interactions, in artistic conception and production, (ii) but also, in the creation of an environment of conception and construction, based on values of freedom, flexibility and autonomy, which influence the processes of individual and collective creation. Rodríguez quoting Bourriaud refers that,

The essence of artistic practice would then reside in the invention of relationships between subjects; each work of art would embody the proposal to inhabit a common world, and the work of each artist, a fabric of relationships with the world that in turn would generate other relationships, and so on to infinity. (Bourriaud cit. by Rodríguez, 2008, p. 7).

The text is organised in two parts: (i) the first, highlights the artistic production resulting from personal and interpersonal relationships, in the integration of partnerships outside the school for initiation into the work context. In this relational experience, interpellations contribute to a greater amplitude, social and cultural, besides generating synergies of their own; (ii) the second, linked to the first, from the dialogical dynamics between the actors, presentation, development and materialization of ideas. In an environment of transversal synergies, students have space to think and reflect on their actions, free and flexibly, encouraged to share socially and also to value the articulation between groups and institutions. These interconnections characterise artistic manifestations today, but above all they are contributions to artistic education being a place of engagement and socio-cultural participation, which integrates and correlates different areas of knowledge (Eça, 2010). This plurality of thoughts, divergent discourses, decision making, active participation, empowers students for greater autonomy, creativity, and critical awareness in actions, which materializes in the improvement of their life experiences and the sharing of understanding in the collective sphere (Bandura, 2000; Burnard & Dragovic, 2015; Glăveanu & Clapp, 2018; Branco, 2018).

#### *Presentation of the theme of the "I am who I am" project*

This project was developed in two phases: the activity of Project I and the curricular activity of Vocational Training. The first took place during the first academic period of 2018/19 and the second, over two and a half months, for a total of 30 lessons (120 hours).

#### **Methodology**

This case study is characterised as an action research, since there is direct involvement of the researcher in the data collection process, as well as a qualitative analysis of the final results (McNiff & Whitehead, 2011). This methodology has been applied in a dynamic that allows the understanding and analysis of a set of interactions that occur during the learning processes, making use of the information collected through observation, informal dialogue and interviews for further qualitative analysis.

The main research issues were the following:

- What was the most relevant type of human mediation between participants throughout the learning processes?
- What is the importance of practical activity allied to the labour context?
- How far students experience observation, debate and reflection on their work and that of colleagues with critical awareness?

#### *Importance of interpersonal and personal relationships in learning*

Valuing interpersonal and personal relationships in learning, their interconnections with individual and collective creative activity. In which the transversality of areas of knowledge is reflected in the way students think and combine artistic references in artistic production.

*Freedom and flexibility in creative practices*

Conducting creative practices, based on freedom and flexibility, with priority on the development of autonomy, where learning takes place through social participation, the management of conflicts of interest and decision making through the need to solve concrete problems (Conrado et al., 2014).

**Results and discussion**

In monitoring not only student work, in informal dialogues or during interviews, but also the synergies existing between the school community and external partners, some factors have been recognised by students as influential elements in their learning and creative processes. The work developed with the resident artists of Pavilion 31 of the Júlio de Matos Hospital, in Lisbon, and the artist Pedro Cabrita Reis promoted the real contact in the work context (new realities, confrontation of ideas, diversity, doing practice) which, resulted from the commitment and social and cultural commitment among the participants. The intention to achieve something meaningful and to communicate it goes beyond oneself, especially for the other, but also for society. The valuing of partnerships in learning is clear and, in this exchange of knowledge that notes an active and regular synergy between all, that makes it possible to carry out activities in a flexible and free way; they become agents that not only foster collaborative creativity, but also help to value otherness and promote creative practices that (in)flow in artistic production.

**Conclusions**

This study indicated that ideas about artistic creativity, accompanying social and cultural transformations, are currently taking place, opening the way for new artistic discourses. In learning communities, human mediations, their transitions and constant divergent stimuli, contribute to new perspectives of artistic creation, namely in trajectories characterized by multiplicity, transversality and difference, where active and participative learning confers greater performance achievements.

It was also possible to obtain some information which helped us to adjust the research issues:

(ii) What was the most relevant type of human mediation between participants throughout the learning processes? 1st the student and the relationship with himself and his identity; 2nd the students in the elaboration of artistic practices building with others; and 3rd the creative practices so comprehensive and distributed, reinforcing the idea of creativity as cultural empowerment.

(ii) What is the importance of practical activity allied to the labour context? Reinforcing the idea of communication with others, the exchange of divergent knowledge and thoughts that cross multiple interests and communicate in a way that is meaningful for each but belongs to all.

(iii) How far students experience observation, debate and reflection on their work and that of colleagues with critical awareness? Questioning and learning in their own dynamics, through reflection and self-reflection on the opinions of others, promoting autonomous and critical thinking.

This study also confirmed that creative practices that value freedom, otherness, and responsibility in students' decision-making are important educational strategies in students' engagement. Therefore, the way in which teachers employ them in the classroom cannot be overlooked, as they are crucial in interpersonal communication between teachers and students.

## References

- Agirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística: Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Universidad Pública de Navarra: Octaedro - EUB. Espanha: Pamplona.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions. Psychological Science*, 9(3), 75-78. Retrieved from: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2000CDPS.pdf>
- Branco, A. U. (2018). Values, Education and Human Development: The Major Role of Social Interactions' Quality Within Classroom. In A. U. Branco, M. C. & Lopes-de-Oliveira, (eds.), *Alterity, Values, and Socialization, Cultural Psychology of Education 6*. Springer International Publishing AG, (pp.31-50).
- Burnard, P. Dragovic, T. (2015). Collaborative creativity in instrumental group music learning as a site for enhancing pupil wellbeing. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), 371–392. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2014.934204>
- Conrado et al. (2014). Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) na Educação Científica como Estratégia para Formação do Cidadão Socioambientalmente Responsável. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 14(2). Retrieved from: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4351>
- Eça, T. (2010). A educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI. *Revista Ibero Americana de Educação*, 53. Retrieved from: <http://www.rieoei.org/rie52a07.pdf>
- Freire, O. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Brasil, Editora Paz e Terra Ltda.
- Gillespie, A., Baerveldt, C., Costall, A. et al. (2015). Discussing creativity from a cultural psychological perspective. In V. P. Glăveanu, A. Gillespie, J. Valsiner (eds.), *Rethinking Creativity - Contributions from social and cultural psychology*. Routledge, New York, (pp. 125-141).
- Glăveanu, V. P., Clapp, E. P. (2018). Distributed and Participatory Creativity as a Form of Cultural Empowerment: The Role of Alterity, Difference and Collaboration. In A. U. Branco & M. C. Lopes-de-Oliveira (eds.), *Alterity, Values, and Socialization, Cultural Psychology of Education 6*. (vol 6) Springer International Publishing AG, (pp. 51-64).
- Lambert, P. A. (2017). Understanding Creativity. In J. B. Cummings & M. L. Blatherwick (Eds.), *Creative Dimensions of Teaching and Learning in the 21st Century*. Sense Publishers: Rotterdam, Netherlands, vol. 12 (pp.1-21).
- Klimenko, O. (2008). *La Creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI*. *Educación y Educadores*, 11(2), 191-210. Retrieved from: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n2/v11n2a12.pdf>
- McNiff, J., Whitehead, J. (2011). *All You Need to Know about Action Research* (2nd ed.). SAGE Publications: University of Cumbria, UK. Retrieved from: [http://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/39884\\_9780857025838.pdf](http://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/39884_9780857025838.pdf)
- Rodríguez, J.R. (2008). Creatividad en el arte: descentramientos, ampliaciones, conexiones, complejidad. *Encuentros Multidisciplinarios*, 28, 1-8. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/43164115\\_Creatividad\\_en\\_el\\_Arte\\_descentramientos\\_ampliaciones\\_conexiones\\_complejidad](https://www.researchgate.net/publication/43164115_Creatividad_en_el_Arte_descentramientos_ampliaciones_conexiones_complejidad)
- Stetsenko, A. (2018). Agentive Creativity in All of Us: An Egalitarian Perspective from a Transformative Activist Stance. In M. C. Connerly; V. P. John-Steiner; A. Marjanovic-Shane, (eds.), *Vygotsky and Creativity: A Cultural-historical Approach to Play, Meaning Making, and the Arts*, Publisher: Peter Lang, 2nd Ed., pp. 41-60. DOI: <https://doi.org/10.3726/b11605>
- Valqauresma, A., Coimbra, J.L. (2013). Criatividade e Educação: a educação artística como o caminho do futuro? *Educação, Sociedade e Culturas*, 40, 131-146.

## La docencia en la valorización del patrimonio cultural olvidado: ejercicios de catalogación en el Museu Faller de València

**Antoni Colomina Subiela**

*Universitat Politècnica de València, España*

---

### Resumen

El patrimonio cultural está conformado por diferentes tipologías de objetos y representaciones, muchas de ellas olvidadas y que han sido desatendidas de manera habitual, lo que ha ocasionado diversas carencias en lo referente a su conservación. El *ninot* de falla indultado constituye un claro ejemplo de esta circunstancia indigna. Tomándolo como caso de estudio en la realización de un ejercicio práctico en una asignatura de segundo curso del Máster en Conservación y Restauración de Bienes Culturales, ofertado por la Universitat Politècnica de València, se propiciará la reversión de esta situación de abandono. Para ello, el ejercicio contempla el manejo de sistemas de inventario y catalogación de bienes culturales como medida básica para la conservación y difusión del patrimonio cultural, con unas herramientas consensuadas internacionalmente y con estándares normalizados para la gestión documental.

*Palabras clave:* ninot, fallas, inventario y catalogación, conservación del patrimonio cultural.

### Teaching in the valorization of forgotten cultural heritage: cataloging exercises at the Museu Faller de València

#### Abstract

The cultural heritage is made up of different types of objects and representations, many of them have been forgotten and neglected on a regular basis which has caused many deficiencies in terms of their conservation. The pardoned *Ninot* from Fallas is a clear example of this unworthy circumstance. Taking it as a case study in the realization of a practical exercise in a second-year subject of the Master in Conservation and Restoration of Cultural Property offered by the Universitat Politècnica de València, the reversion of this situation of abandonment will be promoted. To this end, the exercise contemplates the management of inventory and cataloging systems for cultural assets as a basic measure for the conservation and dissemination of cultural heritage, with internationally agreed tools and standardized standards for document management.

*Keywords:* ninot, fallas, inventory and cataloging, conservation of cultural heritage.

---



## Introducción

Son muchas las tipologías de bienes culturales que han sufrido históricamente la desatención por parte de las instituciones, colectividades o particulares encargados de su conservación. Un caso particular que ha cargado con esta desatención es el de los *ninots* indultados que, año tras año, son salvados de la destrucción ígnea en la festividad de las Fallas y que ingresan en alguno de los museos sobre el tema que se extienden por toda la geografía valenciana.

Habitualmente, su almacenamiento y exposición ha sido deficiente, bajo unas condiciones inapropiadas que han favorecido la aparición gradual de múltiples daños y alteraciones. Al mismo tiempo, la falta de sensibilidad frente a estas obras ha propiciado la intervención invasiva de restauración con unos criterios que, con la finalidad de reparar estos deterioros, han provocado efectos contraproducentes. No obstante, desde hace pocos años, esta tendencia se ha ido revirtiendo, gracias a la concienciación ciudadana e institucional, que ha acabado por convenir una mayor respetuosidad hacia el patrimonio cultural fallero, olvidado en el pasado por creerse infravalorado, modesto o menor (Prat, 1999, p. 96). Así, acciones muy significativas se han promovido por diversos colectivos, siempre con el objetivo de ofrecer nuevas oportunidades de conservación, de acuerdo con las corrientes museológicas contemporáneas y atendiendo a criterios científicos de actuación.

También desde la docencia universitaria estamos aportando una nueva visión que acaba por enterrar viejos prejuicios. El *ninot* de falla, ahora, comparte protagonismo con otras tipologías culturales en las aulas de la Facultad de Bellas Artes, como modelo exploratorio a través del cual aprender las técnicas más importantes de creación artística, la acción de los agentes de deterioro sobre sus materiales constitutivos y los procesos de conservación y restauración más significativos para su recuperación y salvaguarda.

## Objetivos

Considerando que el *ninot* salvado del fuego merece una mejor atención, se concreta como propósito genérico de la innovación docente la valorización de esta tipología escultórica a través de acciones didácticas de estudio e investigación en el aula. Para ello, es necesario establecer una serie de intenciones específicas, que posibilitarán a su vez la efectiva puesta en valor del *ninot* indultado. Así, se establecen los siguientes objetivos:

- Construir lazos identitarios entre los estudiantes y los casos de estudio para fomentar la consideración hacia el *ninot* como parte integrante del patrimonio cultural.
- Remarcar la importancia de las industrias creativas que se relacionan con la cultura festiva con la finalidad de que el alumno identifique los materiales y técnicas propias del oficio de artista fallero.
- Equiparar el *ninot* indultado con otras tipologías artísticas más prestigiadas a través de la aplicación de sistemas y métodos de catalogación diseñados para la gestión de los bienes culturales.
- Aplicar estándares internacionales de documentación para el estudio e inventario del *ninot* de falla.
- Establecer un contacto directo con los casos de estudio por medio de visitas a museos y talleres de restauración con la intención de aproximarse a la realidad profesional en el ámbito de la conservación del patrimonio cultural.

## Desarrollo de la innovación

Para alcanzar los resultados de aprendizaje de la asignatura, se recurre al *ninot* de falla indultado como caso de estudio para la realización de un ejercicio práctico. Esta actividad se desarrolla en el contexto de la asignatura “Sistemas y metodología de catalogación de obras de arte”, de segundo curso del Máster de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de la Universitat Politècnica de València. De este modo, uno de los trabajos que se contemplarán para establecer la evaluación sumativa de la asignatura consistirá en la realización de la catalogación de una de las últimas figuras indultadas de manera oficial en las Fallas de la ciudad de Valencia. La confección de una ficha catalográfica supone una profundización importante en el continente y contenido del objeto, para su estudio y contextualización por medio de la identificación de significados y valores (González-Varas, 1999, p. 77). El catálogo de un conjunto de bienes se construirá sobre campos de información básica, que servirán para su identificación y gestión administrativa en el contexto de una colección museográfica. Estos datos iniciales posibilitarán la investigación en el ámbito de la escultura ligera de cariz festivo y, subsiguientemente, la difusión de sus rasgos distintivos más importantes. El uso divulgativo del catálogo predispondrá a la toma de conciencia de los valores patrimoniales del caso de estudio, de acuerdo con ese momento metodológico de reconocimiento de la obra (Brandi, 1995, p. 15), que marca la consideración del bien cultural como tal y, por ende, legitima su necesidad de conservación.

### *El ninot de falla entre la diversidad tipológica de los bienes culturales*

Es importante remarcar la trascendencia que adquiere la realización de un trabajo de inventario y catalogación que considera como caso de estudio un *ninot* del Museu Faller de València. Su análisis visual a través de una visita guiada (fig. 1), la toma de datos y la búsqueda documental en bibliotecas, hemerotecas y archivos, pero también por medio de la realización de entrevistas a los artistas, posibilitará la construcción de una ficha catalográfica que considerará los diferentes niveles de información, de tipo administrativo, identificativo e investigativo.



Figura 1. Visita guiada al Museu Faller de València para la contextualización del ejercicio evaluativo

Puesto que el resto de los ejercicios de la asignatura consideran otras tipologías del patrimonio cultural, la simple inclusión del *ninot* como bien referencial, con la misma categoría que los demás objetos y representaciones artísticas, propicia una visión imparcial y equitativa por parte del alumno. Esto supone que se produzca en el aula un proceso de naturalización, con su admisión al mismo nivel que el resto de los entes tangibles e intangibles que presentan un interés patrimonial (Aenor, 2012, p. 8), para que goce de la misma notoriedad y de similares opciones de conservación.

La aplicación de métodos y sistemas de inventario y catalogación, también para el estudio, gestión, conservación y difusión de este tipo de esculturas, ayudará a terminar con la jerarquización de las obras de arte y ofrecerá nuevas posibilidades para aquellos elementos históricamente olvidados. Para ello, el alumno pondrá en práctica, sobre una colección de *ninots*, la toma de datos de una forma ordenada para la articulación de un sistema de inventariado y catalogación; con el desarrollo de un conjunto de campos de documentación, acordes con la tipología del bien a catalogar; y componiendo fichas de inventario y catalogación con el uso de estándares consensuados internacionalmente (Nagel et al, 2008).

### El uso de estándares internacionales

La finalidad principal del ejercicio de catalogación radica en que el alumno se familiarice con las normas internacionales de registro y documentación de bienes culturales y que lo haga aplicándolas a un conjunto de esculturas que, aunque han sido sometidas verdaderamente a un proceso de musealización (Colomina, 2016, p. 18-19), no han gozado de demasiada atención desde el punto de vista de la nueva museología (Alonso, 2012).

**LISTA DE VERIFICACIÓN PARA OBJECT ID**

**TOME FOTOGRAFÍAS**  
Las fotografías son de vital importancia para el proceso de identificación y documentación de objetos patrimoniales. Además de planos generales, fotografe en primer plano sus aperturas, marcas y cualquier detalle o separación. Si fuera posible, incluya en la misma imagen una escala o un objeto de tamaño conocido.

**CONTESTE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:**

**Tipo de objeto**  
(¿De qué tipo de objeto se trata (ej. pintura, escultura, objeto metálico)?)

**Materiales y técnicas**  
(¿De qué material está hecho el objeto (ej. terracota, madera, cuero, metal)? Método de producción (ej. tallado, moldeo, grabado, tejido, etc.)?

**Medidas**  
(¿Cuáles son las medidas y/o el peso del objeto? Especifique cuál es la unidad de medida que se está utilizando (ej. cm, pulgadas) y a qué dimensión se refiere la medida (ej. alto, ancho, profundidad).

**Inscripciones y marcas**  
(¿Tiene el objeto alguna marca, número o otro signo que lo identifique (ej. una firma, una dedicatoria, un sello, marca del fabricante, marcas de posesión, marcas de propiedad)?

**Características que lo distinguen**  
(¿Tiene el objeto alguna característica única que pueda ayudar a identificarlo (ej. detalles, representaciones, detalles de fabricación)?

**Título**  
(¿Tiene el objeto algún título por el cual sea conocido y pueda ser identificado (ej. El Greco)?

**Tema**  
(¿Qué es lo que se representa (ej. paisaje, batalla, mujer con niño)?

**Fecha o período**  
(¿Cuándo fue hecho el objeto (ej. 1960, comienzos siglo XVII, la Edad de Hierro tardía)?

**Autor**  
(¿Se conoce al autor? Este puede ser el nombre de una persona conocida (ej. Thomas Gorgiano), un empresa (ej. Tallero), o un grupo cultural (ej. El Greco).

**ESCRIBA UNA DESCRIPCIÓN BREVE**  
Puede incluir cualquier información adicional que ayude a identificar al objeto (ej. color y forma del objeto, donde fue encontrado).

**MANTÉNGALA EN UN LUGAR SEGURO**  
Una vez documentado el objeto, manténgalo en un lugar seguro.

Figura 2. Lista de verificación Object ID para el establecimiento de los campos necesarios de un inventario

Para revertir esta situación histórica hay que incidir en la importancia que adquieren los estándares y los vocabularios controlados para la documentación del patrimonio cultural. Se trata de herramientas que garantizan el diseño de bases de datos con una estructura lógica y establecen el uso de una terminología normalizada para el registro e inventario.

Inicialmente, la ficha de trabajo que tienen que diseñar los estudiantes para el establecimiento de unos campos oportunos de inventario debe responder a las recomendaciones de la Lista de Verificación para la Identificación de Objetos, conocida como el *Object ID* (fig. 2). Esta lista responde a la necesidad de creación de un modelo sencillo y accesible para la identificación y descripción de objetos culturales con un nivel mínimo de descripción, con un lenguaje global, fácilmente inteligible y consensuado por museos, tratantes de arte, agencias de policía, tasadores, anticuarios y otros agentes u

organizaciones. Así pues, este estándar, promovido por The Getty Information Institute, aparece con la intención de convenir campos cortos y simples, con aquellas categorías de información mayormente manejadas (Yasaitis, 2005, p. 27).

Por otra parte, resulta muy interesante la herramienta *Art & Architecture Thesurus* (AAT), muy útil si se vincula especialmente a los campos de técnicas y materiales, que permite la descripción terminológica de los constituyentes de las obras y de los procesos más habituales de creación artística. Permite normalizar el vocabulario específico y la búsqueda de conceptos y vocablos de carácter técnico para agilizar el intercambio y recuperación eficaz de información.

Finalmente, dado que la propia idiosincrasia del *ninot* de falla implica la existencia de una importante carga de significados vinculados a la obra, es importante contar también con el *Iconographic Classification System* (ICONCLASS), desarrollado en la Universidad de Leiden (Holanda). Este sistema proporciona códigos alfanuméricos para la clasificación iconográfica, que se vincularán al título o tema del inventario y que posibilitará el reconocimiento de los elementos visuales más relevantes de la escena representada, sus formas, personajes, símbolos y atributos.

## Resultados

La decisión de establecer la figura escultórica fallera como caso de estudio para la asignatura de “Sistemas y metodología de catalogación de obras de arte” supone, por parte del profesor, un primer momento de normalización después de décadas de escisión entre el mundo fallero y el universitario. La naturalización en la consideración del *ninot* de falla como bien cultural, rompiendo con las jerarquías anteriores que distribuían las obras en grupos diferenciados, como “arte mayor” y “arte menor”, predispone al alumno a adoptar la misma postura.

Proyectos como este, suman en el momento de considerar los ingredientes patrimoniales de la fiesta, como elementos fundamentales para la construcción de la cultura popular de nuestros pueblos y como agentes de sociabilización e identificación social.

Pueden aducirse diferentes evidencias que demuestran la asimilación de esta significancia por parte del estudiante de conservación y restauración de bienes culturales. Las más notorias pasarían por referir el gran número de trabajos finales de grado y máster (TFG y TFM), así como tesis doctorales, que se han desarrollado teniendo en cuenta este tipo de escultura popular. Del mismo modo, podrían enumerarse varios proyectos, definidos especialmente desde el Instituto de Restauración del Patrimonio (IRP-UPV), que desde el ámbito universitario han establecido conexiones con otras festividades satíricas y carnales de toda Europa (Instituto de Restauración del Patrimonio, 2017) o han recuperado las técnicas tradicionales de construcción fallera con la finalidad de dignificar la profesión de artista fallero (Colomina y Regidor, 2019). En todos estos casos, la participación efectiva de los alumnos ha supuesto un pilar fundamental en el desarrollo de los programas y actividades.

De igual modo, creemos que, desde el Departamento de Conservación y Restauración y el Instituto de Restauración del Patrimonio de la UPV, hemos contribuido durante todos estos años a dignificar el *ninot* de falla y, por extensión, cualquier otro tipo de figuración relacionada con las festividades y el entretenimiento (carros procesionales, gigantes y cabezudos, juguetería, representaciones carnales, etc.). Una intención que ha contagiado al resto de instituciones y colectivos y que ha conseguido sensibilizar sobre la necesidad de conservar, gestionar y difundir la escultura fallera como elemento tangible fundamental dentro del valiosísimo patrimonio inmaterial que suponen las Fallas de Valencia.

## Conclusiones

La innovación que se expone en esta comunicación evidencia que pequeñas acciones educativas, aun constituyendo un gesto simple, pueden ayudar en la naturalización del patrimonio cultural olvidado, en este caso, a la valorización del *ninot* fallero indultado. Estas actividades predisponen al alumno a reconsiderar los valores patrimoniales de determinadas tipologías de bienes culturales ignoradas históricamente.

La elaboración de inventarios y catálogos de colecciones conformadas por este tipo de representaciones escultóricas de carácter popular constituye el primer paso para su puesta en valor y reconocimiento institucional y social. Y para ello, el manejo por parte de los estudiantes de sistemas normalizados de documentación contribuye a elaborar repositorios de datos administrativos, identificativos e investigativos que redundan en el mejor conocimiento de los casos de estudio, en su protección y en la divulgación de sus rasgos culturales más distintivos.

## Referencias

- AENOR (2012). *Conservación del patrimonio cultural. Principales términos generales y definiciones*. UNE-EN 15898:2012. Madrid, España: AENOR.
- Alonso, L. (2012). *Nueva Museología*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Brandi, C. (1995). *Teoría de la restauración*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Colomina, A., Regidor, J. L. (2019). Aprendizaje y divulgación de las técnicas antiguas en la industria creativa de las fallas. Aproximación a la falla conmemorativa del València C.F. de 1925. En *INNODOCT/19* (pp. 546-553). Valencia, España: Editorial UPV.
- Colomina, A. (2016). La restauració de l'indult del foc. El cas de la intervenció sobre la col·lecció del Museu de l'Artista Faller. *Revista d'Estudis Fallers*, 21, 18-26.
- González-Varas, I. (1999). *Conservación de Bienes Culturales. Teoría, historia, principios y normas*. Madrid, España: Cátedra.
- Instituto de Restauración del Patrimonio (2017), Carnval Project Documentary. *Youtube*. Recuperado de: [https://youtu.be/xc-Tyw4VL\\_44](https://youtu.be/xc-Tyw4VL_44)
- Nagel, L. (Ed.) (2008). *Manual de registro y documentación de bienes culturales*. Santiago de Chile, Chile: Dibam.
- Prat, J. (1999). Folklore, cultura popular y patrimonio sobre viejas y nuevas pasiones identitarias. *Arxius de Sociologia*, 3, 87-109.
- Yasaitis, K. E. (2005). Object ID: a model of global collaboration. *Museum Management and Curatorship*, 20, 21-39.

## La música tradicional irlandesa como recurso para el aprendizaje de la lengua inglesa

**Azucena Barahona Mora**

*Universidad Complutense de Madrid, España*

---

### Resumen

La música es un arte que transmite sentimientos, pensamientos y produce un efecto estético y expresivo, todo ello con el fin tanto de entretener como de aprender. En la enseñanza de lenguas extranjeras tiene un papel relevante por ser un material esencial para el aprendizaje de aspectos lingüísticos y socioculturales. En esta línea, se realizó una implementación con estudiantes de 2º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) con el objetivo de que adquirieran una mayor competencia comunicativa en lengua inglesa mediante el conocimiento social y cultural de Irlanda y, específicamente, a través de las expresiones musicales tradicionales. Por medio de diversas actividades recibieron y practicaron contenidos que les permitieron alcanzar un mejor desarrollo en inglés y valorar la cultura irlandesa.

*Palabras clave:* lengua inglesa, música tradicional irlandesa, cultura irlandesa.

### Irish traditional music as a resource for learning the English language

#### Abstract

Music is an art that conveys feelings, thoughts and produces an aesthetic and expressive effect, all for the purpose of both entertaining and learning. In the teaching of foreign languages it has a relevant role as it is an essential material for learning linguistic and socio-cultural aspects. Along these lines, an implementation was carried out with students in the 2nd year of Compulsory Secondary Education (ESO) with the aim of acquiring greater communicative competence in the English language through social and cultural knowledge of Ireland and, specifically, through expressions traditional musicals. Through various activities, they received and practiced content that enabled them to develop better in English and to appreciate Irish culture.

*Keywords:* English language, Irish traditional music, Irish culture.

---

### Introducción

El uso de música ofrece ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Rodríguez García y Gherram (2011) indican que utilizar una canción en un momento adecuado de la secuenciación didáctica puede cubrir contenidos variados como los léxico-semánticos, funcionales, gramaticales, culturales y sociopragmáticos, ya que estas expresiones artísticas son en sí mismas un compendio de cultura con mayúscula y con minúscula (Miquel & Sans, 1992). Muestran la cultura e identidad sociocultural de un grupo determinado, los intérpretes reflejan en ellas sentimientos, vivencias, costumbres, entre otros, que se transmiten al alumnado, por lo tanto, proporcionan gran cantidad de temas para ser usados en el aula de lenguas extranjeras. Asimismo, estudios llevados a cabo por autores como Akbary, Shahriari, Hosseini Fatemi (2018), Pavia, Webb y Faez (2019), Almeida Luque (2020), Demirci y Yavaslar (2018), entre otros, han destacado sus beneficios en este campo.



Por otro lado, Irlanda posee una historia y unas representaciones culturales de alcance global muy ricas que un estudiante de inglés debe conocer, entre las que sobresale la música tradicional. Esta tiene un origen folclórico, se adapta a los bailes característicos de este lugar como el *reel*, la *giga* y el *hornpipe*, y fue transmitida de forma oral. Los tipos de instrumentos básicos para su interpretación son la *uilleann pipe* (gaita), el *bodhrán*, el *fiddle* (violín), el *tin whistle*, la flauta travesera, el acordeón, la concertina, el banjo, la mandolina y el arpa. Las canciones creadas con ellos posibilitan trabajar contenidos propios de la materia de lengua inglesa.



Figura 1. Instrumentos irlandeses

### Implementación didáctica

La práctica fue realizada en un centro escolar bilingüe de Madrid con 20 alumnos de 2º ESO en la clase de Primera Lengua Extranjera: Inglés en colaboración con el profesor de Música. La primera asignatura se regía por el currículum de inglés avanzado de la Comunidad de Madrid (*Resolución conjunta de 4 de enero de 2018*), por lo que los discentes tenían un nivel de competencia B1 según el Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas (Consejo de Europa, 2002). Igualmente, la disciplina de Música era impartida en la misma lengua y se guiaba por el *Decreto 48/2015*.

Se decidió llevar a cabo la presente implementación con la finalidad de que los estudiantes consiguieran una mayor competencia comunicativa en inglés a través del aprendizaje de conocimientos socioculturales acerca de Irlanda y de su música tradicional en concreto. Los contenidos que se manejaron fueron los siguientes:

- Comprensión de textos orales: Identificar la información más relevante e inferir los sentimientos, intenciones y puntos de vista del emisor.
- Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: 1. Identificación e interpretación de costumbres, convenciones sociales, rasgos de la vida cotidiana, festividades y celebraciones señaladas, propias de países y culturas donde se habla la lengua inglesa; y 2. Comparación y contraste entre la propia cultura y la transmitida por la lengua inglesa, favoreciendo la valoración crítica de la propia, y la aceptación y el respeto de la ajena.
- Estructuras sintáctico-discursivas: 1. Léxico relativo a los temas: países y ciudades; cultura, tradiciones y costumbres; sentimientos y opiniones; tiempo libre y ocio; relaciones personales; familia y amigos; arte sociedad; espacios y lugares; y 2. Pronunciación, ritmo, entonación y acentuación.
- Interpretación y creación: Interpretación y producción de piezas vocales e instrumentales de diferentes géneros, estilos y culturas.

- Escucha: 1. La audición como forma de comunicación y como fuente de conocimiento y enriquecimiento intercultural; y 2. Clasificación y discriminación auditiva de los diferentes tipos de instrumentos y de distintas agrupaciones instrumentales.
- La música en directo: Los conciertos y otras manifestaciones culturales.
- Manifestaciones musicales más significativas del patrimonio de otras culturas.

Se procedió de la manera expuesta a continuación. En primer lugar, en la clase de Inglés, se explicaron aspectos relacionados con Irlanda: folclore (*leprechaun*, las hadas), adornos y ornamentos (el trébol, el anillo Claddagh, cruces, nudos), gastronomía (estofado irlandés, *boxty*, *coddle*, *farl*), arte (danza, música, *céilidh*), eventos culturales, fiestas, festivales (Día de San Patricio, Día de Santa Brígida, *Samhain*, *Bloomsday*), hechos históricos (Acta de Unión, crisis de la patata, los fenianos, guerra civil e independencia, *The Troubles*).

Después, se presentó la música tradicional irlandesa, sus instrumentos, intérpretes y melodías. También se les proporcionó el léxico específico en torno a estos contenidos. Para todo ello se utilizaron materiales impresos elaborados por el profesor y provenientes de Internet. En cuanto a estos últimos, se tomaron como referencia los siguientes:

- » La gaita irlandesa: <https://www.youtube.com/watch?v=4MxFsk4sYM4>
- » El *bodhrán*: [www.youtube.com/watch?v=dMI4X8OOMOg](http://www.youtube.com/watch?v=dMI4X8OOMOg)
- » El *fiddle*: [www.youtube.com/watch?v=AygW5EbSpSI](http://www.youtube.com/watch?v=AygW5EbSpSI)
- » El acordeón: [www.youtube.com/watch?v=SSKwQbgZZS8](http://www.youtube.com/watch?v=SSKwQbgZZS8)
- » El *tin whistle*: [www.youtube.com/watch?v=6RmdsMZXEOU&feature=emb\\_title](http://www.youtube.com/watch?v=6RmdsMZXEOU&feature=emb_title)
- » La flauta travesera: [www.youtube.com/watch?v=x4cJLd6W\\_nk](http://www.youtube.com/watch?v=x4cJLd6W_nk)
- » El arpa irlandesa: [www.youtube.com/watch?v=LgZuF3tswFg&feature=emb\\_title](http://www.youtube.com/watch?v=LgZuF3tswFg&feature=emb_title)
- » Enya: [www.irishcentral.com/culture/entertainment/who-is-enya](http://www.irishcentral.com/culture/entertainment/who-is-enya)
- » The Dubliners: [www.youtube.com/watch?v=eU8GC8Foyvk](http://www.youtube.com/watch?v=eU8GC8Foyvk)
- » The Chieftains: [www.youtube.com/watch?v=Y73rg-S6oXM](http://www.youtube.com/watch?v=Y73rg-S6oXM)
- » Sweeney's Men: [www.youtube.com/watch?v=bSpN7f9Regg](http://www.youtube.com/watch?v=bSpN7f9Regg)
- » The Bothy Band: [www.youtube.com/watch?v=xBIDT26wbX0](http://www.youtube.com/watch?v=xBIDT26wbX0)
- » Danny Boy: [www.youtube.com/watch?v=KZ3E7kiYtR0](http://www.youtube.com/watch?v=KZ3E7kiYtR0)
- » Molly Malone: [www.youtube.com/watch?v=iT-lfGokcCI](http://www.youtube.com/watch?v=iT-lfGokcCI)
- » Finnegans Wake: [www.youtube.com/watch?v=INiY-6tVnXI](http://www.youtube.com/watch?v=INiY-6tVnXI)
- » The Wild Rover: [www.youtube.com/watch?v=8J4FZqknpjg](http://www.youtube.com/watch?v=8J4FZqknpjg)
- » Rocky Road to Dublin: [www.youtube.com/watch?v=TNHafuFbxLc](http://www.youtube.com/watch?v=TNHafuFbxLc)
- » Wild Mountain Thyme: [www.youtube.com/watch?v=36Pw7BXq9hk](http://www.youtube.com/watch?v=36Pw7BXq9hk)

Con la información recibida durante estas dos fases hicieron actividades como resolver *quizzes* y completar textos.

En segundo lugar, el docente de Música trabajó con los instrumentos mostrando la ejecución del acordeón, el *tin whistle*, la flauta travesera y el *bodhrán*, en particular. Más tarde, el alumnado practicó con ellos. Para enseñar la técnica de la gaita, el *fiddle* y el arpa se usaron tutoriales *online*:

- » Gaita: [www.youtube.com/watch?v=okpqc9GqQ2Y&feature=emb\\_title](http://www.youtube.com/watch?v=okpqc9GqQ2Y&feature=emb_title)
- » Fiddle: [www.youtube.com/watch?v=22oZF6M411o](http://www.youtube.com/watch?v=22oZF6M411o)
- » Arpa: [www.youtube.com/watch?time\\_continue=555&v=Xzzn17w2ZRg&feature=emb\\_title](http://www.youtube.com/watch?time_continue=555&v=Xzzn17w2ZRg&feature=emb_title)

A lo largo de este proceso, aprendieron las características de los instrumentos seleccionados y los principios básicos sobre cómo tocarlos. También escucharon melodías donde se mezclaban los diferentes sonidos y debían discriminarlos: [www.youtube.com/watch?v=O9a8pVGa1Mo](http://www.youtube.com/watch?v=O9a8pVGa1Mo) - [www.youtube.com/watch?v=5uqcoeLR7TA](http://www.youtube.com/watch?v=5uqcoeLR7TA)

Vieron vídeos donde la música era la base para la danza irlandesa: [www.youtube.com/watch?v=cPBn2kbBqV0&list=RDu\\_jTujiRdi8&index=2](http://www.youtube.com/watch?v=cPBn2kbBqV0&list=RDu_jTujiRdi8&index=2) - [www.youtube.com/watch?v=KfEkSW3K1tg](http://www.youtube.com/watch?v=KfEkSW3K1tg) - [www.youtube.com/watch?v=E57i8dv3it4](http://www.youtube.com/watch?v=E57i8dv3it4)

Y vieron sesiones en directo en pubs: [www.youtube.com/watch?v=xqoSD1825yc](http://www.youtube.com/watch?v=xqoSD1825yc) - [www.youtube.com/watch?v=qg4pJzoHjU](http://www.youtube.com/watch?v=qg4pJzoHjU)

Por último, como tarea final, los alumnos, repartidos en 5 grupos de 4 miembros, tocaron una pequeña melodía a la que añadieron letras trabajadas en el aula de inglés, además de completar un test para comprobar el aprendizaje de los contenidos musicales, socioculturales y lingüísticos abordados.

## Conclusión

La experiencia didáctica permitió que los discentes desarrollaran la competencia comunicativa en lengua inglesa a través de la música tradicional irlandesa. Alcanzaron un conocimiento muy satisfactorio de los aspectos socioculturales de Irlanda y, especialmente, de sus expresiones musicales. Las actividades despertaron sus emociones y curiosidad, resultaron motivadoras y estimulantes y confirmaron que aprender una clase de música concreta en su contexto posibilita entender y respetar aquella que es distinta a la propia. Asimismo, se constató que la función que tiene la música en una región determinada, en este caso, Irlanda, representa parte de su identidad, hecho que debe ser enseñado a los estudiantes de inglés como elemento integrante de su formación en dicha lengua.

## Referencias

- Akbary, M., Shahriari, H., Hosseini Fatemi, A. (2018). The value of song lyrics for teaching and learning English phrasal verbs: a corpus investigation of four music genres. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(4), 344-356.
- Almeida Luque, P. (2020). Fundamentos para potenciar el proceso de aprendizaje del idioma inglés a través de la música. *Re-HuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 5(1), 33-41.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de: [https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCEM/2015/05/20/BOCEM-20150520-1.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCEM/2015/05/20/BOCEM-20150520-1.PDF)
- Demirci, C., Yavaslar, E. (2018). Active Learning: Let's Make Them a Song. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(3), 288-298.
- Miquel, L., Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. *Cable*, 9, 15-21.
- Pavia, N., Webb, S., Faez, F. (2019). Incidental vocabulary learning through listening to songs. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(4), 745-768.
- Resolución conjunta de 4 de enero de 2018, de las Direcciones Generales de Becas y Ayudas al Estudio y de Recursos Humanos, por la que se convocan procedimientos para la obtención de la acreditación para impartir el currículo de Inglés Avanzado de los institutos bilingües y en los centros privados concertados autorizados para impartir el programa bilingüe en Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Recuperado de: [https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCEM/2018/01/15/BOCEM 20180115-11.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCEM/2018/01/15/BOCEM 20180115-11.PDF)
- Rodríguez García, O., Gherram, H. (2011). Las canciones en la clase de ELE. ¡Canta con nosotros! En J. Sánchez González (Ed.), *Historia, metodología y sociolingüística. Actas del III taller de ELE en Argelia* (pp. 140-159). Orán: Instituto Cervantes de Orán.

## Ciencia en movimiento: coreografías STEM

**Mariló López González<sup>1</sup>, Javier Rodrigo Hitos<sup>2</sup>, Yolanda López Cota<sup>3</sup>,  
Sandra Carnero López<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>*E.T.S. de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos de la Universidad Politécnica de Madrid, España*

<sup>2</sup>*ICAI. Universidad Pontificia Comillas, España*

<sup>3</sup>*Estudiante del Conservatorio Superior de Danza María de Ávila, España*

<sup>4</sup>*Estudiante de la Escuela de danza Silvia Yagüe y de la Universidad Pontificia Comillas, España*

---

### Resumen

Si hablamos de innovación, creación, desarrollo, estética, evolución o emoción, podríamos estar refiriéndonos a la ciencia, pero también a la danza. En este trabajo se muestra cómo el baile puede ayudar al acercamiento del público general a materias relacionadas con la ciencia y la tecnología. Se plasman relaciones, a veces no evidentes, entre ciencia y danza, y se enseñan ejemplos de coreografías con elementos matemáticos, arquitectónicos e ingenieriles que ayudan a la comprensión y aplicación de ciertos conceptos matemáticos. Se quiere plasmar cómo es posible bailar arquitectura, ingeniería o matemáticas, a la vez que enseñar lo que la danza puede hacer por la ciencia para que ésta llegue de otra forma a las personas. La línea que separa el arte en la mayoría de sus manifestaciones y particularmente en el baile, de la ciencia, es tan fina que a veces se difumina. Las dos disciplinas buscan el avance, el desarrollo, la estética y, sobre todo, son el fruto de la necesidad que tenemos los humanos de crear. El póster realizado presenta el trabajo que los autores están realizando relativo a diversos montajes (coreografías), donde se trata de mostrar la unión entre la ciencia, la técnica, la ingeniería y la arquitectura con la danza. El objetivo principal de este proyecto es aprovechar la danza y sus habilidades para potenciar la comprensión de conceptos de carácter técnico y científico.

*Palabras clave:* Innovación Educativa, Danza y ciencia, Audiovisuales para la enseñanza.

### Science in motion: STEM choreography

#### Abstract

If we talk about innovation, creation, development, aesthetics, evolution or emotion, we could be referring to science, but also to dance. This work shows how dance can help the general public approach science and technology-related subjects. Relationships between science and dance are reflected, and examples of choreographies are taught with mathematical, architectural and engineering elements that help to understand and apply certain mathematical concepts. The aim is to capture how it is possible to dance architecture, engineering or mathematics, while teaching what dance can do for science so that it reaches people in another way. The line that separates art in most of its manifestations, and particularly in dance, from science is so fine that it is sometimes blurred. The two disciplines seek advancement, development, aesthetics and, above all, are the result of the need that humans have to create. The poster made presents the work that the authors are doing related to various montages (choreographies), where it tries to show the union between science, technique, engineering and architecture with dance. The main objective of this project is to take advantage of dance and its abilities to enhance the understanding of technical and scientific concepts.

*Keywords:* Educational Innovation, Dance and science, Audiovisuals for teaching.

---

## Referencias

- Museo de las Matemáticas (s.f). π-ensa (audiovisuales). *Aula Taller*. Recuperado de: <https://innovacioneducativa.upm.es/museomatematicas/audiovisuales>
- Arazo, G. (2009). *Las matemáticas tienen quien les baile, Danza* (Recurso electrónico). Recuperado de: <http://www.danza.es/multimedia/revista/las-matematicas-tienen-quien-les-baile>
- Liern Carrión, V., Pérez Gladich, B., Pérez León, V. (2012). Música, danza y matemáticas, naturalmente. *Suma: Revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*, 69, 115-120.
- Plataforma Con-Ciencia Musical (s.f). Recuperado de: <http://concienciamusical-plataforma.blogspot.com/>
- Schaffer, K. (2009). Dance and mathematics: A survey. Preliminary report. In: *AMS/MAA Joint Mathematics Meetings*. Washington D.C.
- Von Renesse, C., Ecke, V., Fleron, J. F., Hotchkiss, P. K. (2011). *Discovering the art of Mathematics: Music and dance*. Retrieved from: <https://www.artofmathematics.org/books/dance>



# Ciencia en movimiento: coreografías STEM

Marilú López (Universidad Politécnica de Madrid, Javier Rodrigo (Universidad Pontificia Comillas), Yolanda López y Sandra Carnero (Estudiantes)

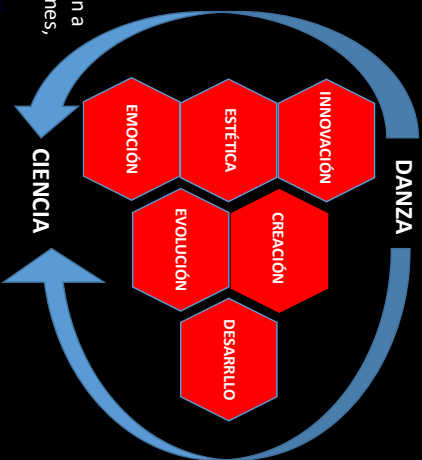
La Arquitectura es la ordenación de la luz, la Escultura es el juego de la luz



La Naturaleza, el Arte y la Ciencia invitan a mirar, observar y disfrutar de las imágenes, de los desarrollos y de los resultados



Pensar, compartir y crear. Todo conocimiento comienza por los sentimientos



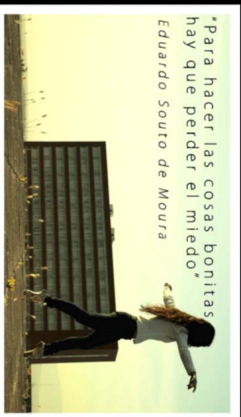
Objetivos:

- Dejar constancia de que no existe brecha entre ciencia y arte.
- Verificar que el arte, en particular la danza, puede servir para la divulgación científica y que la ciencia puede inspirar la creación artística.
- Fomentar el interés por la ciencia y mostrar al científico lo que ciertas actividades artísticas pueden hacer por la transmisión al público de los conceptos técnicos.
- Llamar la atención sobre la importancia de trabajos artísticos en la enseñanza de las ciencias a todos los niveles.
- Mostrar cómo se pueden usar ideas artísticas en la enseñanza de la ciencia.

Volar hacia el futuro. Equipado con sus cinco sentidos, el hombre explora el universo



El leitmotiv: encontrar, descubrir y entender los lugares ocultos



“Para hacer las cosas bonitas hay que perder el miedo”  
Eduardo Souto de Moura

La línea que separa el arte, en la mayoría de sus manifestaciones y particularmente en el baile, de la ciencia, es tan fina que a veces se difumina. Las dos disciplinas buscan el AVANCE, el DESARROLLO, la ESTÉTICA y, sobre todo, son el fruto de la NECESIDAD que tenemos los humanos de CREAR. La sutileza, la elegancia, el rigor, la estética y la belleza de las ciencias, particularmente de las matemáticas, encajan con la precisión, exactitud y sensualidad de la danza. Por ello se acoplan y establecen un dúo que se complementa a la perfección. Se han realizado diversas coreografías, donde se trata de mostrar la unión entre la ciencia, la técnica, la ingeniería o la arquitectura con la danza. Se pone de manifiesto cómo podemos apoyarnos en la danza para transmitir conceptos técnicos. Plasmar la relación entre las disciplinas artísticas y las científicas. Este tipo de proyectos puede ayudar a los docentes a motivar e inspirar a sus alumnos.

Referencias:  
 Páginas web: <https://innovacioneducativa.uom.es/museomatematicas/audiovisuales>, <http://concienciademusical-plataforma.blogspot.com/>  
 LEIKKI CARLON, Virente, PÉREZ GUAUDICH, Blanca, PÉREZ LEÓN Vivian, Música, danza y matemáticas, naturalmente, pp. 115-120, Suma, vol. 69, España, 2012.  
 VONBENESSÉ, Christine, ECKE, Volker, FLERON, Julian F., HOTCHKISS, Philip K. Discovering the art of Mathematics: Music and dance, 2011.  
 ARAZO, Guillermo, Las matemáticas tienen quien les baile, Danza, 2009.  
 SCHAFFER, Karl, Dance and mathematics: A survey, Preliminary report, AMS/MAA Joint Mathematics Meetings, Washington D. C., 2009.



## **Sostenibilidad 3F 2.0. Un tratamiento artístico para la problemática ambientalista**

**Vicente Monleón Oliva**

*Universitat de València, España*

---

### Resumen

El arte es un medio de expresión que ofrece la posibilidad de cambio. De hecho, hay artistas que recurren a este para difundir un discurso a favor de la defensa de la naturaleza y de la preservación del medio ambiente. Partiendo de dicho posicionamiento teórico se plantea como objetivo desarrollar un proyecto artístico por medio de la ayuda Emergents en la Asociación Vecinal y Cultural 3F que potencie un cuidado del entorno entre la ciudadanía de Valencia. Por ello, se diseñan talleres destinados a público de Educación Infantil (cuenta-cuentos y danzas performáticas), de Educación Primaria (creación de cuadros ambientales y murales de preservación de la naturaleza) y adolescentes, jóvenes y personas adultas (conferencia sobre Disney y el medio, pintura mural y cartografía ambientalista). Con todo, se concluye y reafirma con las potencialidades que guarda el arte para generar cambio y concienciar a la población de la necesidad de actuar para frenar las consecuencias negativas producidas a partir de la propia acción de la humanidad sobre el medio.

*Palabras clave:* Sostenibilidad, medio ambiente, talleres, arte, ciudadanía.

### **Sustainability 3F 2.0. An artistic treatment for the environmental problem**

#### Abstract

Art is a means of expression that offers the possibility of change. In fact, there are artists who resort to it in order to spread a speech in favor of the defense of nature and the preservation of the environment. Based on this theoretical position, the objective is to develop an artistic project through the Emergents aid in the Neighborhood and Cultural Association 3F that promotes care for the environment among the citizens of Valencia. For this reason, workshops are designed for the public of Early Childhood Education (storytelling and performance dances), Primary Education (creation of environmental paintings and nature preservation murals) and adolescents, young people and adults (conference on Disney and the environment, mural painting and environmental cartography). All in all, it concludes and reaffirms the potential that art holds to generate change and make the population aware of the need to act to stop the negative consequences produced by humanity's own action on the environment.

*Keywords:* Sustainability, environment, workshops, art, citizenship.

---

## Introducción

El proyecto “Sostenibilidad 3F 2.0. Un tratamiento artístico para la problemática ambientalista” se describe como una acción didáctica y de concienciación en la Asociación Vecinal y Cultural 3 Forques (ACICOM, 2020) sobre el impacto corrosivo de la humanidad en el medio ambiente; junto a un acercamiento al mismo desde la elaboración de un contra-discurso artístico que pretende concienciar a quienes participan en los talleres diseñados al respecto como también dejar una huella visual para que quienes transiten por la propia asociación experimenten dicho proceso y cuestionamiento.

Este queda focalizado en el entorno social del propio barrio de 3 Forques (Valencia) para delimitar en espacio concreto de actuación e involucrar a las personas habitantes del mismo; que paralelamente queda abierto a la recepción y participación de cualquier transeúnte de la ciudad de Valencia. Además, este tiene un carácter integrador de diferentes grupos sociales ya que las acciones se diseñan para favorecer una pluralidad de edades; diseñando propuestas para que tanto infantes, como jóvenes y personas adultas participen. Asimismo, se potencia un carácter innovador tras promover una solución – a la problemática de destrucción ambientalista – desde las propias acciones artísticas.

Con todo, se selecciona la Asociación Vecinal y Cultural 3 Forques como entidad para desarrollar el proyecto por la gran competencia que presenta en cuanto a progreso social. De hecho, recientemente es premiada por el Ayuntamiento de València con el galardón al mejor proyecto de Innovación Social de la Ciudad de València en el área de Participación.

## Marco teórico: El arte como medio de acercamiento a la naturaleza

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 sobre el mundo. (Huerta, 2020, p. 17-18)

Partiendo de dicho posicionamiento teórico, se advierte como necesidad la preservación del medio ambiente y el cuidado de este como condición *sine qua non* para el mantenimiento de la vida en el planeta. De hecho, una gran cantidad de especialistas incluyen en sus trabajos e investigación la relación entre arte y medio ambiente, considerando al primero como medio para concienciar a la sociedad de la importancia de preservar al segundo. Por ejemplo, Miquel (2019) menciona la fragilidad del medio ambiente y la manera en la que es posible concienciarse de esta característica por medio de la experiencia artística. También en Sumozas (2018) quien comparte una experiencia artística a través de la que se fomenta el uso de las energías renovables en el contexto del Marruecos.

## Contextualización de la propuesta

La Asociación Vecinal y Cultural 3 Forques, además de sus iniciativas en talleres para miembros de la comunidad y destinadas a una pluralidad de edades, está comprometida con los problemas ambientales tildados de irreversibles y manifestados en la actualidad. Por ello, desarrolla proyectos de dicho calado para concienciar a todo el barrio de 3 Forques (Valencia) sobre la necesidad del cuidado y preservación del medio como una condición para la perduración de la vida y de la propia existencia. De hecho, uno de ellos premiado recientemente es “Sostenibilidad 3F”.

El proyecto presentado a la convocatoria “Emergents” surge como una motivación basada en la creación de sinergias con este último, en el que participan diversas asociaciones y entidades del barrio. “Sostenibilidad 3F” es uno de los 10 premiados en 2020 por la Fundació Horta Sud en la con-

vocatoria de proyectos inter-asociativos. Consecuentemente, siguiendo el mismo hilo conductor, se participa en la convocatoria “Emergents” con el proyecto “Sostenibilidad 3F 2.0 Un tratamiento artístico para la problemática ambientalista”.

Con esta iniciativa se consigue financiación para llevar a cabo diversas acciones artísticas desde la propia asociación, destinadas a personas de toda la comunidad y de una diversidad de edades para acercarlas y concienciarlas de la gravedad de la situación respecto a la destrucción del medio ambiente desde un enfoque artístico. Todo ello, contando con la empresa EP Servicios Educativos (EP Servicios Educativos, s.f.) como la entidad encargada de la gestión y facturación de todos los recursos requeridos para dichas propuestas didácticas.

## Objetivos

Los objetivos generales para este proyecto de corte artístico son:

- Diseñar, publicitar, promover, efectuar y difundir actuaciones de concienciación, sobre la problemática ambiental de destrucción por parte de la propia humanidad, a través del arte, concretamente, de las artes plásticas; generando un contra-discurso desde el propio barrio de 3F que anime e impulse un tratamiento responsable de los recursos naturales y de los espacios ambientales.
- Acercar a toda la comunidad del barrio 3 Forques a los respectivos talleres efectuados en la Asociación Vecinal y Cultural 3 Forques para generar un espacio de encuentro entre ciudadanía del propio barrio con una diversidad de edades y realidades pero que coinciden en la ubicación geográfica y la necesidad de actuar en contra de la destrucción ambiental que se genera cotidianamente de mano de las personas.
- Promover las técnicas artísticas y plásticas como un medio generador de aprendizajes, experiencias y acciones con impacto social, comunitario y ambientalista.
- Recurrir al arte como un medio para concienciar a quienes residen y/o transitan por la ciudad de Valencia y el barrio de 3 Forques de la necesidad de un cambio de posicionamiento en cuanto a tratamiento de la naturaleza.
- Generar actividades con una repercusión humana que favorezcan el carácter de proceso de las mismas y cuyos resultados y/o productos finales sean útiles para otras iniciativas del mismo calado.
- Favorecer una correcta difusión de la propia alternativa a través de redes sociales por medio de un diseño de comunicación tanto *a priori*, como *a posteriori* y durante la materialización y desarrollo de la propia propuesta de actividades.

## Ejecución de la propuesta

### *Propuestas didácticas para Educación Infantil*

Por un lado, partiendo de la importancia del hábito lector y de las potencialidades del cuento en Educación Infantil (Kepa, 2000) se procede a una actividad de animación a la lectura. Se ejecuta un cuento-cuentos infantil sobre el cuidado de la naturaleza y la importancia de preservar el medio ambiente para favorecer la vida. Tras dicha animación, se desarrolla un taller lúdico de confección de marionetas sobre los personajes principales de la historia. Los materiales utilizados para dicha actividad son reciclados para promover desde el propio ejemplo técnicas de preservación del medio.

Por otro lado, se recurre a trabajos artísticos en los que se defiende la utilización de propio cuerpo como recurso artístico para promover aprendizajes significativos (Márquez, 2002) para desarrollar una escenografía ambientalista. Esta acción combina elementos de las técnicas plásticas, musicales y corporales. Se basa en una danza de performance en la que cada menor ejecuta un baile con un mensaje musical centrado en el cuidado de la naturaleza.

#### *Propuestas didácticas para Educación Primaria*

Una de las actividades destinadas para quienes cursan Educación Primaria se titula “Retorno a la naturaleza”. Se parte de la obra artística de Frutos María (MUA, s.f.), un artista contemporáneo que diseña sus trabajos con elementos naturales que el propio mar expulsa, trabajando la metáfora de retorno de las obras a su origen sin que estas generen un impacto negativo. Partiendo de dicha obra se pretende que niños/as de las edades comentadas creen sus propios cuadros.

Otra de las dinámicas para este grupo de edad son los murales ambientalistas (Gutiérrez, 2012). Se plantea una acción de pintura mural sobre soporte de papel reciclado en base al tema de la preservación de la naturaleza y el medio ambiente. También con el reflejo de mensajes que animen a tomar acciones de concienciación y medidas directas para la preservación del entorno. Estos murales se utilizan una vez finalizado el proyecto como ambientación de los pasillos de la asociación.

#### *Propuestas didácticas para adolescentes, jóvenes y personas adultas*

Respecto a las propuestas para jóvenes y personas adultas destaca, en primer lugar, la pintura mural (Lifante, 2017). Como acción artística que involucra de un modo activo a la ciudadanía se propone la participación conjunta junto a una persona experta en la decoración de una de las paredes exteriores de la asociación con el lema “Sostenibilidad 3F 2.0”. Esta acción se diseña para que personas adultas participen de un modo activo con la ayuda de un guía con conocimientos y experiencia en dicha técnica de las artes plásticas.

En segundo lugar, se desarrollan cartografías ambientales partiendo de trabajos artísticos similares como referente (Alonso-Sanz, 2020). Esta acción consiste en una representación del barrio 3F en el que quienes participan pegan unos carteles verdes si se trata de espacios aptos para la preservación del medio ambiente o amarillos si necesitan una intervención urgente para asegurarlo (escribiendo sobre estos las razones que justifican dicha elección). Además, cualquier persona participante en la actividad comparte mensajes, comentarios, experiencias que sean de utilidad para convertir el barrio 3F en un lugar apto para el cuidado de la naturaleza.

Finalmente, se imparte una ponencia-acción: “¿Disney (anti)ambientalista?”. Esta actividad consiste en una propuesta artística basada en la revisión crítica de los largometrajes Disney desde una perspectiva ambientalista. Se cuenta con la presencia de Vicente Monleón como Doctor en Didácticas Específicas (Artes Visuales), quien analiza la colección cinematográfica “Los clásicos” de dicha productora en base al concepto de maldad (Monleón, 2020), entendiéndose en una de sus facetas como el ataque al medio ambiente.

### **Conclusión**

Las conclusiones principales que se extraen tras el desarrollo de este proyecto son:

- Las redes sociales suponen un recurso indispensable para la publicitación y difusión de la iniciativa, sobre todo en tiempos de pandemia de COVI-19 que conlleva a una eliminación del formato papel para ello.

- La motivación de quienes participan es notoria ya que el aforo permitido para cada uno de los talleres es llenado al poco tiempo de quedar publicitada la actividad. Resulta atractivas las acciones artísticas como medio para defender el cuidado de la naturaleza.
- Las creaciones artísticas son una muestra de ejemplos a través de los que promover un cuidado de la naturaleza. Estas propuestas contribuyen a generar un sentimiento ambientalista en cada una de las personas participantes. Asimismo, la exposición de estas en espacios de la asociación crea un discurso favorecedor de la naturaleza entre quienes habitan y/o transitan por dicho lugar.

## Agradecimientos

En primer lugar, se agradece al Ajuntament de València por la creación de las ayudas Emergents para la ejecución de proyectos de corte social en barrios de la ciudad de València. Así como también a la Universitat de València por la valoración positiva de la propuesta “Sostenibilidad 3F 2.0. Un tratamiento artístico para la problemática ambientalista” con una concesión de 3665 euros para la ejecución del mismo. En segundo lugar, se destaca la confianza depositada por parte de la Asociación Vecinal y Cultural 3F (Vara de Quart, València) para el desarrollo de dichos talleres medioambientales en su espacio. Con todo, se destaca la labor de la empresa EP Servicios Educativos como compañía a través de la que se gestiona la materialización de dichas dinámicas por medio de sus recursos materiales y humanos.

## Referencias

- ACICOM (2020). *3F Asociación Vecinal y Cultural 3 Forques. ACICOM: Associació, ciutadania i comunicació*. Recuperado de: <https://www.acicom.org/3f-associacio-veinal-i-cultural-tres-forques-sessio-sobre-histories-3f-col%C2%B7loqui-al-barri-dime-cres-131119-a-les-19h-histories-3f-col%C2%B7loqui-al-barri/?lang=es>
- Alonso-Sanz, A. (2020). Una profesora flaneuse en París. Cartografías en la formación inicial de docentes. *Arte, individuo y sociedad*, 32(2), 363-386.
- EP Servicios Educativos (s.f.). *EP Servicios Educativos: EP Servicios Educativos*. Recuperado de: <https://www.ep-servicios-educativos.es/>
- Gutiérrez, B (2012). Educación ambiental y pintura mural: Una aproximación a las representaciones sociales de medio ambiente de los alumnos de Educación Primaria. En R. Calixto (Coord.), *En la búsqueda de los sentidos y significados de la educación ambiental* (pp. 93-106). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Huerta, R. (2020). *Arte, género y diseño en educación digital*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Kepa, O. (2000). Biblioteca escolar y hábito lector. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 2, 21-30.
- Lifante, Y. (2017). Entorn urbà educatiu: museu a l'aire lliure de pintors valencians. En R. Huerta y A. Alonso-Sanz (Eds.), *Nous entorns d'aprenentatge per a les arts i la cultura* (pp. 111-120). València: Tirant Humanidades.
- Márquez, P. (2002). Cuerpo y arte corporal en la posmodernidad: las mujeres visibles. *Arte, individuo y sociedad*, 14, 121-149.
- Miquel, M. (2019). Visualizar la fragilidad. En E. M. Pérez, E. Martínez y F. C. Silva (Eds.), *Imagen [N] visible. IV Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales* (pp. 482-488). València: Editorial Universitat Politècnica de València.
- MUA (s.f.). *Escultor Frutos María. Escultor de hierro forjado y pintor*. MUA: Museo de la Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://www.escultorfrutosmaria.com/>
- Monleón, V. (2020). El malo de la película. Estudio de la maldad en la colección cinematográfica clásicos Disney desde una pedagogía crítica [*Tesis Doctoral*]. València: Universitat de València.
- Sumozas, R. (2018). Una mirada desde la educación artística sobre las energías renovables y el medioambiente en Marruecos. *Revista Observar*, 12, 107-130.

## Un proyecto educativo interdisciplinar para el desarrollo del pensamiento lógico a través del teatro interactivo

Sagrario Lantarón Sánchez<sup>1</sup>, Mariló López González<sup>1</sup>,  
Susana Merchán Rubira<sup>1</sup>, Javier Rodrigo Hitos<sup>2</sup>

<sup>1</sup>ETS de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos de la Universidad Politécnica de Madrid, España

<sup>2</sup>ICAI. Universidad Pontificia Comillas, España

---

### Resumen

En este trabajo se presenta una obra de teatro original creada por los autores, miembros del Grupo de Innovación Educativa (GIE) "Pensamiento Matemático" de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) y que ha sido representada en diversas ocasiones. Se trata de un proyecto de innovación educativa que ha pretendido utilizar el teatro como instrumento de acercamiento a las matemáticas y como estímulo para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático y el trabajo en equipo.

*Palabras Clave:* Teatro Interactivo, Innovación Educativa, Pensamiento Lógico, Juegos de Escape.

### An interdisciplinary educational project for the development of logical thinking through interactive theater

#### Abstract

This work presents an original theater project created by the authors, members of the Educational Innovation Group (GIE) "Mathematical Thought" of the Polytechnic University of Madrid (UPM) and which has been performed on various occasions. It is an educational innovation project that has tried to use theater as an instrument of approach to mathematics and as a stimulus for the development of logical-mathematical thinking and teamwork.

*Keywords:* Interactive Theater, Educational Innovation, Logical Thinking, Escape Games.

---

### Descripción del proyecto

Este proyecto nace de la experiencia que el GIE Pensamiento Matemático <http://www.caminos.upm.es/matemáticas/WEBGIE/> ha adquirido a lo largo de los años sobre la bondad de aplicar los retos, los juegos de estrategia y cooperativos, así como la interdisciplinariedad, en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas a todos los niveles.

En este caso, se ha querido ofrecer a la comunidad educativa una propuesta original e innovadora de teatro inteligente: el "e-pi-log-0 Show". Un conjunto de retos colectivos llevado al teatro, donde todos los espectadores deben colaborar con su preparación, su razonamiento, su lógica, su capacidad deductiva y sus conocimientos matemáticos, para poder superar el desafío del show.

Se ha creado un espectáculo interactivo donde el público (estudiantes de todas las edades y público general) deben resolver enigmas, superar pruebas, contestar preguntas relacionadas con las matemáticas, tomar decisiones, colaborar con el resto de los espectadores, y todo a tiempo real.



Con este tipo de acciones se persigue generar nuevas herramientas, relacionadas con el arte, para el acercamiento a las matemáticas que sean un complemento para las asignaturas científicas. Se busca la diversión, la posibilidad de entrar en acción rápidamente, la cooperación y la activación del razonamiento lógico. Esto puede ser usado para fomentar el interés, tanto por el teatro, como por las matemáticas, la lógica y otros temas importantes en la formación de los estudiantes.

Es conocida la imparable corriente de los llamados “Juegos de Escape”, salas en las que grupos de personas se encierran para resolver retos que les llevan a salir, completando así el juego. Los autores han utilizado la base de este tipo de actividades para desarrollar una propuesta diferente que permita una colaboración a gran escala entre los participantes y que se centre en retos de carácter científico. Todo ello, apostando por la incorporación de las artes en la educación y buscando la multidisciplinaridad.

Uno de los resultados más importantes que se consiguen con acciones como la que se propone, es lo que se genera cuando un grupo numeroso de personas reacciona y consigue ponerse de acuerdo a través de la colaboración y el trabajo en equipo, compartiendo sus conocimientos en una cierta temática (en nuestro caso las matemáticas).

El proyecto podría definirse como un juego de lógica que, subido a un escenario, se juega con todas las personas que caben en el patio de butacas de un teatro. Para que la obra funcione, es necesario que tenga un ritmo adecuado y una complejidad accesible, trasladar esto a un escenario ha supuesto un reto importante para el que ha sido necesario contar, además de con los docentes que han generado la base y las pruebas a realizar, con un equipo de actores (alumnos de teatro de la UPM) y con una puesta en escena adecuada (llevada a cabo también por alumnos UPM) que incluyó luces, sonido e imágenes.

Después de años dedicados a la búsqueda de acciones de fomento del pensamiento lógico-matemático y del acercamiento a las matemáticas desde un punto de vista lúdico, los autores han querido crear un espectáculo didáctico y cooperativo donde todos los espectadores disponen de un tiempo limitado para resolver juntos los diferentes retos que se les proponen.

Pensamos que esta propuesta es muy novedosa, original y que ha captado el interés de los estudiantes y del público en general, a la vez que ha estimulado el ingenio y el raciocinio.

### **Objetivos de la propuesta**

Resolver retos, enigmas y desafíos en particular, y el juego en general, es una actividad típica del ser humano, forma parte de nuestra vida cotidiana, estamos acostumbrados a verlo a nuestro alrededor. Hay juegos individuales y juegos colectivos. Los hay físicos o intelectuales. Juegos donde se juega “a ganar” y otros de tipo cooperativo. Existe un valor añadido al juego que es el valor didáctico del mismo. Por otro lado, asistir a espectáculos, concretamente al teatro, es una actividad atractiva y mucho más si la representación ofrece la posibilidad de interactuar.

Nuestro proyecto ha tenido como objetivo utilizar la bondad de los dos campos presentados para crear una propuesta donde se unan espectáculo y juegos de lógica. Con esta creación se fomenta, por un lado, el acercamiento a las matemáticas, es posible consolidar los conocimientos de las asignaturas relacionadas con esta ciencia y las competencias relacionadas con el pensamiento lógico-matemático. Por otro, el acercamiento al mundo del teatro y las representaciones.

En la mayoría de los juegos, los participantes juegan para ganar, para superar las acciones que el juego propone. Para ganar en el espectáculo desarrollado, es necesario recurrir a habilidades que tienen que ver con las matemáticas que los estudiantes deben conocer o están aprendiendo en sus clases, al razonamiento y la capacidad deductiva, así como al trabajo en equipo. Además, han tenido

que observar las propuestas, deducir, generalizar resultados, planificar las acciones, investigar posibles métodos o estrategias, elementos todos necesarios para su formación académica.

El objetivo principal ha sido crear un show que se incorpore a las actividades de consolidación de los conocimientos de las asignaturas de matemáticas y fortalezca las competencias relacionadas con el pensamiento lógico-matemático. Se ha podido ofrecer a los alumnos la oportunidad de acercarse al teatro, divertirse en un espectáculo inteligente cuya finalidad es la de trabajar los aprendizajes del estudio diario en el aula.

Concretamente, con esta acción se ha pretendido y estamos convencidos de haber conseguido:

- Despertar el interés por el aprendizaje de las matemáticas y conseguir que el alumno relacione las matemáticas con la vida real y sepa aplicar los conocimientos adquiridos.
- Potenciar habilidades basadas en el pensamiento matemático: estrategia, planificación, toma de decisiones, etc.
- Aplicar las dinámicas y principios de los juegos para mejorar la motivación, el interés y la implicación de los estudiantes en las materias con contenido matemático.
- Crear un show (e-pi-log-0 Show) que fomente el conocimiento matemático y el acercamiento lúdico a esta ciencia, así como el gusto por el teatro.
- Mostrar cómo se pueden combinar el arte y la ciencia en la enseñanza.

### **Contribución a la mejora de la calidad**

La consecución de los objetivos citados anteriormente, conlleva la facilitación del proceso de aprendizaje del alumno, pudiéndose éste realizar a través de un mecanismo ameno, lúdico, flexible, dinámico e interactivo, el cual ha conseguido atraer al estudiante y fomentar su implicación en las materias relacionadas con las matemáticas.

Las matemáticas, unidas al razonamiento lógico, la capacidad de resolver problemas y el trabajo en equipo, son de gran importancia en la formación de cualquier estudiante, toda acción que pueda representar un acercamiento a todos ellos es de gran valor. Además, en no pocas ocasiones, la predisposición de los estudiantes hacia las materias matemáticas no es adecuada y es necesario estimularles hacia esos contenidos.

Estamos seguros de que las acciones que se han propuesto en este proyecto contribuyen al acercamiento de los alumnos hacia materias básicas imprescindibles para sus estudios y ayudará a la mejora de su razonamiento lógico. La aplicación de propuestas lúdicas y retos resulta altamente motivadora y es un buen refuerzo si se aplica de forma adecuada y bien enfocada. Además, les permite integrarse y relacionarse entre ellos ya que propone acciones en equipo.

Por otro lado, la presentación de actividades alternativas a las clases tradicionales es de gran interés para los docentes, pudiendo incorporar herramientas de este tipo a sus planificaciones. Concretamente el teatro dentro del ámbito de la educación, se puede presentar, además de como una técnica pedagógica que desarrolla las capacidades de expresión y comunicación de los estudiantes, como una herramienta de apoyo a asignaturas técnicas.

### **Descripción detallada de e-pi-log-0**

La obra e-pi-log-0 centra su argumento en la búsqueda de un saboteador. Se trata de un show donde la trama gira en torno a encontrar a un personaje que, a lo largo de la historia, ha saboteado la carrera de ciertos científicos, ingenieros, deportistas, artistas, escritores, ... que vieron, de una manera u otra, su trayectoria truncada por algún suceso y/o no fueron reconocidos y valorados como merecían.

En este espectáculo, los maestros de ceremonia (Figura 1), con la ayuda de e-pi-log-0 (una inteligencia artificial, Figura 2), hacen viajar a los asistentes en el tiempo para ir presentando a ciertos personajes. Se suceden los problemas y el camino se complica. Para poder continuar, se deben resolver diversos y variados retos. Dichos retos están siempre relacionados con la actividad del personaje que se trata en cada momento. Se guía a los espectadores hacia su resolución. De esta forma, a lo largo de la representación, el público recibe información sobre el trabajo de los personajes en diversas áreas y se pone a prueba su ingenio para resolver los diferentes enigmas que se plantean (cada uno relacionado con las disciplinas que realizaban los personajes aludidos a lo largo de la historia). Todo ello les llevará a descubrir diferentes pistas que permitirán desenmascarar al saboteador.



Figura 1. Actores de e-pi-log-0



Figura 2. e-pi-log-0: la máquina

Puede verse el tráiler de las representaciones y un audiovisual explicativo del proyecto respectivamente en: <https://www1.caminos.upm.es/matematicas/teatro-e-pi-log-0/> y en: [https://upm365-my.sharepoint.com/:v/g/personal/marilo\\_lopez\\_upm\\_es/Ef2plyT3LphDi3sQ0\\_1EGyoBQQIlg-hh8g\\_ymJ-BLiLJt9rA?e=yW7euv](https://upm365-my.sharepoint.com/:v/g/personal/marilo_lopez_upm_es/Ef2plyT3LphDi3sQ0_1EGyoBQQIlg-hh8g_ymJ-BLiLJt9rA?e=yW7euv)

En la obra se trabaja, por un lado, la historia de la ciencia y del arte a través de la presentación de los personajes que van apareciendo en el desarrollo de la representación. Por otro, la resolución de los retos propuestos (Figura 3) que implica la utilización del razonamiento lógico del espectador, su ingenio, ciertos conocimientos sobre ciencia y arte, así como la capacidad de colaborar y trabajar en equipo con el resto de los asistentes.



Figura 3. Imágenes de algunos momentos de la representación donde se plantean diferentes retos relacionados con el ajedrez, el cálculo, la pintura, ...

## Conclusiones

Con la puesta en marcha del proyecto presentado se ha querido dar respuesta a cuestiones como: ¿Se pueden utilizar de verdad los juegos en provecho de la enseñanza de las matemáticas? ¿Es posible combinar el arte y la ciencia en la docencia?

Con esta propuesta que consideramos altamente innovadora, hemos apostado por la gamificación de las matemáticas de una forma diferente, uniendo la ciencia y los retos con el teatro. Nuestra experiencia nos permite afirmar que se hace necesario incorporar nuevas herramientas metodológicas que resulten atractivas para los estudiantes a la vez que fomentar las artes en la educación a todos los niveles. Los profesores de este grupo creemos en la necesidad de otra forma de enseñar, en la que se ponga el énfasis en las habilidades esenciales de las personas y se fomente la creatividad, la iniciativa personal y el trabajo en equipo.

Tenemos la convicción de que los juegos, los retos y la unión entre arte y ciencia, mejoran los procesos de aprendizaje, la motivación y la adquisición de habilidades como la cooperación, entre otras. La buena acogida de este nuevo formato nos ha reafirmado en ello.

## Impresiones del equipo del proyecto

Cuando pensamos en realizar un proyecto como este, éramos conscientes de estar pisando un terreno desconocido. No teníamos referencias de acciones similares en entornos de enseñanza a todos los niveles, y tampoco habíamos trabajado directamente en teatro.

Nuestra experiencia en realización de actividades multidisciplinares y en el entorno de los juegos, adquirida durante los años de trabajo en el Aula Taller Museo de las Matemáticas π-ensa de la UPM: <https://innovacioneducativa.upm.es/museomatematicas/>, nos garantizaba la buena acogida y la utilidad de trabajar con retos, juegos y actividades dinámicas para el acercamiento a las matemáticas y para el desarrollo del pensamiento lógico, entre otras cosas.

Para el éxito de la propuesta era necesario contar con unos actores experimentados y con una puesta en escena complicada y llamativa. La UPM cuenta con alumnos altamente capacitados en estas líneas y una parte importante del éxito alcanzado se debe a su trabajo.

Hemos terminado muy satisfechos con la gran acogida de las actividades que se han puesto en marcha y el entusiasmo de los participantes. Se realizaron tres representaciones (en noviembre de 2019 en la ETS de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos de la UPM) a las que asistieron alumnos de la Universidad, estudiantes de ESO y Bachillerato y público en general. Todo el público (especialmente los estudiantes) participaron activamente y nos hicieron llegar la utilidad y la buena acogida de la propuesta, animándonos a poner en marcha nuevas obras orientadas específicamente a públicos concretos (alumnos de asignaturas específicas y diferentes niveles educativos).

## Referencias

- Álvarez Domínguez, P., Martín López A. (2016). El teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia de la Educación Contemporánea. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(1), 41-51.
- Huizinga, J. (1987). *Homo Ludens*. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Martí-Parreño, J., Méndez-Ibáñez, E., Giménez-Fita, E., Queiro-Ameijeiras, C. (2015). El uso de la gamificación en la educación superior: propuesta de una ficha de análisis ludológico-narratológico. In M. A. Ruiz Rosillo (Ed.), *XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Educar para transformar: Aprendizaje experiencial*, (pp. 103-111). Madrid, España.
- Michael, D., Chen, S. (2005). *Serious Games: games that Educate, Train and Inform*. Boston, MA: Thomson.

## El teatro como metodología activa para la promoción de la igualdad de género en el ámbito educativo

Yasna Pradena García<sup>1</sup>, Rocío Anguita Martínez<sup>2</sup>, Eduardo Fernández Rodríguez<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Departamento de Pedagogía. Investigadora Predoctoral en Doctorado de Investigación Transdisciplinar en Educación. Universidad de Valladolid, España*

<sup>2</sup>*Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid, España*

---

### Resumen

Esta contribución presenta un estudio de caso realizado durante el proceso educativo de implementación de una performance teatral creada por estudiantes de Formación Profesional y dirigida al alumnado de Educación Secundaria para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad. El estudio, cuyo objetivo ha sido analizar la potencialidad creativa del teatro aplicado como metodología activa para la concientización de género se desarrolló con un enfoque cualitativo de estudio de casos y en la recogida de datos se utilizaron instrumentos y técnicas etnográficas tales como la observación no participante y las entrevistas. Los principales resultados muestran la importancia de la corporización como recurso expresivo y cómo el uso de elementos narrativos estéticos aporta a los procesos de aprendizaje del alumnado vinculados con sus entornos más cercanos. Las conclusiones apuntan a la necesidad de activar procesos de innovación educativa desde la perspectiva de género y enfoque crítico feminista a través del Teatro Aplicado como estrategia didáctica basada en pedagogías corporizadas, dialógicas, reflexivas.

*Palabras clave:* Teatro aplicado, metodología creativa, promoción de la igualdad de género.

### Theater as an active methodology for the promotion of gender equality in education

#### Abstract

This contribution presents a case study carried out during the educational process of implementing a theatrical performance created by Vocational Training students and aimed at Secondary Education students for the prevention of gender violence and the promotion of equality. The study, whose objective has been to analyze the creative potential of applied theater as an active methodology for gender awareness, was developed with a qualitative approach of case studies and ethnographic instruments and techniques such as non-participant observation were used to collect data. and the interviews. The main results show the importance of embodiment as an expressive resource and how the use of aesthetic narrative elements contributes to the learning processes of students linked to their closest environments. The conclusions point to the need to activate educational innovation processes from a gender perspective and a feminist critical approach through Applied Theater as a didactic strategy based on embodied, dialogic, reflective pedagogies.

*Keywords:* Applied theater, creative methodology, promotion of gender equality.

---

## Introducción

Presentamos la investigación de un proceso educativo que ha incorporado como metodología de enseñanza y aprendizaje una performance teatral en el contexto de Formación Profesional específicamente en los ciclos Formativos de Grado Superior de Técnico de Animación Sociocultural y Turística y de Promoción de la Igualdad de Género que tiene como objetivo reconocer y visibilizar los micromachismos para prevenir la violencia de género, como también promover relaciones de igualdad entre las y los jóvenes. El proceso creativo, desarrollo e implementación de la performance teatral lo realiza el alumnado de los dos grados superiores de Formación Profesional y es presentado a una audiencia de estudiantes de la ESO de ocho Institutos públicos de Educación Secundaria en cinco presentaciones realizadas en diferentes centros cívicos de la ciudad.

Este estudio analiza los principales elementos pedagógicos que identifican dicha experiencia de innovación educativa a través de la creación de la performance teatral como un proceso creativo capaz de generar empoderamiento social y ciudadano del alumnado desde un enfoque de género y perspectiva feminista.

### *Marco Teórico*

De la evolución más contemporánea de las formas de hacer, utilizar e investigar el teatro como medio artístico transdisciplinar surge el concepto de Teatro Aplicado (Nicholson, 2011; Sedano-Solís, 2019) que emerge dentro del ámbito más global de los estudios teatrales como una propuesta orientada a facilitar la expresión creativa de participantes en contextos educativos, institucionales y comunitarios comprendiendo tipos de teatro como: “el teatro del oprimido, el teatro playback, dramaterapia, teatro y la neurociencia.” (Motos y Ferrandis, 2015). Su objetivo es, por una parte, analizar y comprender situaciones de la vida diaria de manera crítica y creativa, para luego capacitar para el desarrollo de una expresión artística en diversos entornos cotidianos favoreciendo prácticas ciudadanas más igualitarias e inclusivas, planteando nuevas formas expresivas vinculadas con la acción y la interacción con los distintos públicos que acuden como espectadores. Y, por otra parte, está el objetivo más específico que es la educación a través del Teatro Aplicado que, como dice Boal (2014), en el teatro el objetivo debe ser emancipador. Es decir, que en el ámbito educativo es necesario construir nuevas formas de enseñar y de aprender comprendiendo no sólo contenidos curriculares convencionales, sino que visibilizando las problemáticas sociales y los sistemas opresores que reproducen desigualdad tanto en el ámbito educativo como en el sociocultural. El teatro y su performatividad en la educación es una herramienta para entender la realidad desde otras perspectivas y repensar nuevos escenarios sociales para construir sistemas más justos y equitativos.

Es de interés para este estudio conocer las experiencias educativas relacionadas con el abordaje que se hace desde el Teatro Aplicado para intervenir problemáticas sociales como la violencia de género tanto como metodología de concientización como también de otras acciones como los cuidados (Gallagher y Rodricks, 2017), el empoderamiento de las mujeres (Sales Oliveira, Monteiro y Ferreira, 2019), la prevención (Cahill y Dadvand, 2020) y la promoción de la igualdad desde una pedagogía crítica y dialógica.

La utilización del Teatro Aplicado como herramienta didáctica para visibilizar estas problemáticas, no sólo ayuda a simbolizar situaciones injustas y opresoras de la vida cotidiana para comprenderlas, cambiarlas y mejorarlas, sino que también hace referencia a la potencialidad que tiene como recurso de transformación individual, colectiva y social (Taylor, 2019).



## Metodología

La investigación realizada parte de un estudio de casos (Stake, 2005) que tiene como objetivo analizar la potencialidad creativa de la creación de una performance teatral, en un instituto público de Educación Secundaria en los Ciclos de Formación Profesional de Técnico Superior de Animación Sociocultural y Turística y de Promoción de la Igualdad de Género dirigida a una audiencia de estudiantes de la Educación Secundaria, como medio para prevenir la violencia de género y promover la igualdad.

### *Instrumentos y Procedimiento de recogida de datos*

La investigación se ha llevado a cabo a través de técnicas etnográficas basándonos en estudios de “teatro etnográfico” como el de Denzin (2018), la investigación etnográfica en educación para la transformación social de Vigo-Arrazola (2019) y Maisuria, A. y Beach (2017). Se utilizaron instrumentos como: observaciones audiovisuales de la creación y presentaciones de la obra, entrevistas alumnado FP, entrevistas profesorado FP, entrevistas alumnado ESO, entrevistas profesorado ESO, análisis material elaborado por estudiantes, análisis documentos evaluativos (exámenes) y procedimientos como la producción de datos de forma no participativa, selección y entrevistas de informantes clave en las distintas etapas de desarrollo e implementación de la performance teatral. Todas las entrevistas se han realizado de manera directa y presencial, tanto en el contexto escolar de origen como durante las presentaciones de la performance teatral en los centros cívicos.

El análisis de los datos se ha producido partiendo del diseño de dimensiones elaboradas basándonos en referentes que han realizado estudios en marcos de trabajo similares en los que se han postulado elementos que han definido procesos de concientización y educación dialógica a través del teatro aplicado (Villanueva, 2017), la enseñanza creativa (Lin, 2011), la formación en pedagogía dramática (Celume et al., 2019) la creación y promoción de la creatividad a través del teatro (Toivanen et al., 2016) y el teatro aplicado para el empoderamiento y la emancipación (Sales Oliveira, Monteiro y Ferreira, 2019).

Tabla 1.

### *Dimensiones y Categorías*

DIMENSIONES	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
Acciones corporizadas: El cuerpo y la acción corporizada como recurso expresivo.	Representación de personajes y roles en la obra. Habilidades expresivas verbales, emocionales para el desarrollo personal, social y profesional.
Desde la acción hacia lo narrativo: Narratividades múltiples que superan al texto y se desarrollan desde la acción.	Formas de narrar la historia (Dramaturgia, guion)
Elementos narrativos estéticos: Recursos que transforman el espacio cotidiano para convertirlo en un espacio metafórico.	Del espacio cotidiano al espacio escénico. Elementos estéticos plásticos. Recursos audiovisuales como medio artístico-socioeducativo.

## Principales Resultados

### *El cuerpo como recurso expresivo*

Los procesos de identificación generados a nivel de la “reproducción” teatralizada de los micromachismos se llevan a cabo por medio de acciones corporizadas. Estas acciones se realizan a través de la mimesis de situaciones en las que el alumnado, además de observar, reflexiona, opina, comprende y representa el entorno social que identifica en relación con la violencia de género y las desigualdades entre mujeres y hombres.

Escenas de la obra: Imagen de chicas bailando / 1º Escena: Llega un chico, apaga la música abruptamente / 2º Escena: Chica con una amiga, llega un chico, la droga y la coge bruscamente / 3º Escena: Chica con móvil, chico se lo quita de las manos y la hace callar / 4º Escena: Chico cubre a la chica con una cazadora para tapar el escote / 5º Escena: Chico quita el labial a la chica y la toma bruscamente del brazo.

### *Desde la acción hacia lo narrativo*

La estructura de la obra, en cuanto a lo narratológico surge desde una concepción contemporánea con un entramado intermedial e intertextual. Esto quiere decir que es una pieza híbrida que mezcla diversas formas de narrar y la construcción dramática se realiza de manera colectiva. Esta narratividad convierte la representación en una experiencia educativa significativa ya que, en primer lugar, el alumnado se siente parte de la creación y protagonista de su propio aprendizaje aportando ideas narrativas que corresponden a sus propias vidas. Por ejemplo, la selección de la canción con la que comienza la obra: “*Yo ya no quiero ná*” de *Lola Índigo* y las frases que representan los tópicos machistas o reivindicaciones de los derechos de las mujeres, que aportan un contenido explícito que se concreta en una narratividad *múltiple que provoca distintas formas de comprender el mensaje* de concienciación de género que se envía.

“El problema no es su falda, sino de quien quiere levantarla”, “¿Qué pasa si no quiere darte la contraseña de su teléfono?” “¿Y si yo decido cómo me visto y con quién me desvisto?”

### *Uso de elementos narrativos estéticos*

El uso de elementos estéticos, las metáforas, la coreografía de movimientos, las frases declamadas, la música, los carteles, los espejos, la manzana, el atrezo, el vídeo final y la incorporación de música incidental en la que un músico toca en directo algunos instrumentos musicales, dan valor atmosférico a la narración, logran acercar al alumnado esta problemática social de una manera estéticamente contemporánea, dinámica y provocativa para captar la atención y lograr que la experiencia sea significativa.

Y en cuanto a la forma que lo han presentado me ha parecido muy bien, yo lo de la manzana, lo del principio sí que lo entendí, me di cuenta que era por el pecado que cometió Eva en el paraíso y que el hombre es el que realmente... ¡el hombre es el que peca! Los espejos porque al final es un reflejo y las personas que están son como espejos, lo ven sin ver, vamos miran, pero no ven nada. (EEP7)

La visión estética en este proceso se caracteriza por la visualización que hace el alumnado de su entorno para reconocer estereotipos, reacciones y juicios frente a tal o cual vestimenta del hombre o la mujer. Cada elemento aporta a la profundización de la mirada crítica hacia un entorno que impone una forma de ser, de vestirse, maquillarse, de “verse” en diversas situaciones de la vida cotidiana. Esta visualización favorece la concienciación sobre lo que se “supone” socialmente ser hombre o mujer, entender que los roles de género son una construcción social y que se pueden modificar para lograr la igualdad.

## Discusión y conclusiones

Esta experiencia educativa artística constituye un proceso integral de enseñanza y aprendizaje porque favorece la realización de un aprendizaje práctico, experiencial y colaborativo en un proceso de reconstrucción crítica en el aula, como en los centros cívicos en los que se presenta para expresar los contenidos trabajados sobre la igualdad de género y los micromachismos. En lo referido a las *Acciones corporizadas, el cuerpo se utiliza como recurso expresivo*, la particularidad del teatro como recurso educativo es que estimula en el alumnado la capacidad de involucrarse expresando de manera integral sus habilidades verbales, corporales y emocionales en un contexto de aceptación voluntaria de las circunstancias dadas. Dicho de otro modo, imaginar una realidad propia u otras empatizando con esas historias (Braceli, 2018) favorece nuevas posibilidades de expresión y comunicación para aprehender conceptos relacionados con temáticas sociales con una visión crítica de género.

*Desde la acción hacia lo narrativo*, en este ámbito vemos que la narratividad de la obra es una simbiosis de elementos artísticos que logra que la representación sea dinámica y atractiva utilizando diversos elementos contemporáneos que van más allá de un texto teatral escrito (Collazos, 2018). Esto otorga la posibilidad al alumnado de explorar diversas formas de comunicación de una problemática. En el caso de los y las estudiantes que acuden como audiencia facilita el conocimiento y la comprensión de contenidos curriculares relacionados con temas de desigualdad, género y micromachismos otorgando un aprendizaje significativo a través de una diversidad de imágenes, sonidos y recursos narrativos que estimulan, provocan y emocionan.

Los usos de elementos narrativos estéticos acercan al alumnado a la visualización de la desigualdad de una manera estéticamente contemporánea y dinámica que logra captar la atención convirtiendo la experiencia artística en un recurso estético con sentido crítico y transformador (Duffy y Powers, 2018), simbolizando muchos aspectos que no se quieren o no se pueden ver de sus propias realidades y las de sus entornos más cercanos. Es una forma de abordar la realidad con un sentido pedagógico creativo para imaginar otras realidades posibles (Santos, 2017) en igualdad.

## Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado en el marco del proyecto I+D (MINECO/MICIU) "NOMADIS: Nómadas del conocimiento: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Secundaria". (RTI2018-097144-B-I00) y del proyecto "Nómadas del conocimiento: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en educación secundaria en Castilla y León" (VA005G19) financiado por la Consejería de Educación de la Junta de CyL.

Este trabajo ha sido financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León a través de las ayudas destinadas a la contratación predoctoral de personal investigador, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo. En la orden EDU/556/2019, para el proyecto "La performance o arte de acción para la promoción de la igualdad de género en el ámbito educativo" (VA241-18)

## Referencias

- Boal, J. (2014). Por una historia política del teatro del oprimido. *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, 16(1), 41-79. doi: <https://dx.doi.org/10.15446/lthc.v16n1.44326>
- Braceli, N. (2018). La superestrategia de Stanislavski: El descubrimiento del superactor. *Teatro: Revista de Estudios Culturales / A Journal of Cultural Studies*, 32(2). Recuperado de: <https://digitalcommons.conncoll.edu/teatro/vol32/iss1/2>

- Cahill, H., Dadvand, B. (2020). Triadic labour in teaching for the prevention of gender-based violence. *Gender and Education*. doi: <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1722070>
- Collazos-Vidal, A., Montoya-Herrera, J., Peralbo-Cano, R. (2018). El teatro físico como sistema investigador y educativo en la formación artística y corporal. Descripción metodológica de un montaje a partir de Casa de Muñecas de Ibsen. *ReiDoCrea*, 7, 124-139.
- Denzin, N. K. (2018). Staging resistance: Theatres of the oppressed. In D. Beach, C. Bagley and S. Marquez da Silva (Eds), *The Handbook of Ethnography of Education*. Wiley.
- Duffy, P., Powers, B. (2018) Blind to what's in front of them: Theatre of the Oppressed and teacher reflexive practice, embodying culturally relevant pedagogy with pre-service teachers. *Youth Theatre Journal*, 32(1), 45-59. doi: <https://doi.org/10.1080/08929092.2018.1445677>
- Gallagher, K., Rodricks, D. (2017) Hope despite hopelessness: Race, gender, and the pedagogies of drama/applied theatre as a relational ethic in neoliberal times. *Youth Theatre Journal*, 31(2), 114-128. doi: <https://doi.org/10.1080/08929092.2017.1370625>
- Lin, Y. S. (2014). A third space for dialogues on creative pedagogy: Where hybridity becomes possible. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 43-56. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.03.001>
- Maisuria, A., Beach, D. (2017). *Ethnography and Education*. *Oxford Research Encyclopedia*. Oxford, Chicago and New York: Oxford University Press.
- Motos, T., Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado*. Octaedro. Recuperado de: <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/10147.pdf>
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama: the gift of theatre*. Palgrave Macmillan.
- Sales Oliveira, C., Monteiro, A. A., Ferreira, S. P. (2019). Gender consciousness through applied theatre. *Gender consciousness through applied theatre*, (1), 77-92. doi: <http://dx.doi.org/10.3384/rela.2000-7426.OJS352>
- Santos, B. (2017). *Teatro del Oprimido. Raíces y Alas: Una teoría de la praxis*. Editorial Descontrol.
- Sedano-Solís, A. S. (2019). El Teatro Aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los Estudios Teatrales. *Artnodes*, 23, 104-113. doi: <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i23.3260>
- Stake, R. (2005). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford Press.
- Taylor, L. (2019). Towards a concept of inefficiency in performance and dialogue practice, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(3), 333-351. doi: <https://doi.org/10.1080/13569783.2019.1619449>
- Toivanen, T., Salomaa, R., Halkilahti, L. (2016). Does classroom drama support creative learning? - Viewpoints on the relationship between drama teaching and group creativity. *The Journal for Drama in Education*, 32(1), 39-56.
- Vigo-Arrazola, B. (2019). Research feedback as a strategy for educational transformation. In G. W. Noblit. (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. London. UK. New York. USA: Oxford University Press. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11415>
- Villanueva Vargas, MC. (2019). *Opening spaces for Critical Pedagogy through Drama in Education in the Chilean classroom*, Trinity College Dublin. *School of Education*. Retrieved from: <http://www.tara.tcd.ie/handle/2262/86151>

## Escuchar y acompañar en Arteterapia

**Raquel Santana Clemente**

*Salud mental, España*

---

### Resumen

No es posible centrar el tema de ésta comunicación de la cuál voy a tratar sin antes primero hablar de la enfermedad cuyo significado según el Diccionario de la Real Academia es "*Alteración más o menos grave de la salud*". Esto se manifiesta mediante el síntoma y es diagnosticado por un especialista en medicina él cuál pondrá nombre a la patología y tratará la sintomatología que padece el paciente. Por desgracia en la sociedad en que vivimos la patología se suele convertir en la forma de reconocer a la persona que la padece, estigmatizándola. Reconociendo al sujeto como esquizofrénico, toc, anoréxico, etc...de la larga variedad de enfermedades que existen hoy en día. A veces incluso olvidándose de la persona y tratándola como un síntoma, como si todos los individuos que padecen una misma patología fueran iguales. Por ello hablaré de lo importante que es trabajar de una forma humana con la persona, pudiendo acompañarla sin juzgarla, sin tratarla como un síntoma, sino más bien atendiendo su demanda, y en concreto su demanda latente mediante el arteterapia.

*Palabras clave:* Arteterapia, síntoma, enfermedad, persona, escucha, sostén.

### Listening and accompaniment in Art Therapy

#### Abstract

It is not possible to focus on the subject of this communication which I am going to deal with without first talking about the disease whose meaning according to the Dictionary of the Royal Academy is "More or less serious alteration of health." This is manifested by the symptom and is diagnosed by a specialist in medicine who will name the pathology and treat the symptoms suffered by the patient. Unfortunately, in the society in which we live, the pathology usually becomes the way to recognize the person who suffers from it, stigmatizing it. Recognizing the subject as schizophrenic, toc, anorexic, etc ... of the wide variety of diseases that exist today. Sometimes even forgetting the person and treating it as a symptom, as if all individuals suffering from the same pathology were the same. That is why I will talk about how important it is to work in a human way with the person, being able to accompany them without judging them, without treating them as a symptom, but rather attending to their demand, and specifically their latent demand through Art Therapy.

*Keywords:* Art Therapy, symptom, disease, person, listening, support.

---

## Introducción

El arteterapia es una disciplina con base psicoanalítica que surgió hacia finales del siglo XIX teniendo como pioneras a Edith Krammer y Margaret Naumburg. El arteterapia es una disciplina en la que se acompaña a la persona con todo lo que a ella le acontece mediante el arte. Creando un marco lo suficiente seguro para que la persona pueda trabajar con sus emociones en las dificultades que pueda tener, éste proceso se realiza manteniéndose a la escucha de la persona. Una escucha que como nombra un artículo publicado en el 2001 en Entrelíneas. Revista de Psicomotricidad, La Escucha, Miquel Izuel *“Solo es posible pues la escucha, si se despeja la confusión de creer comprender al otro a partir de nuestro propio sistema referencial, de nuestros conocimientos”*.

Así que con el fin de poder explicar mejor de que trata, expondré una sesión del caso de Pablo, un hombre de mediana edad diagnosticado con esquizofrenia, el cuál acude a sesiones de arteterapia en un centro de día de salud mental. Dicho centro pertenece al Hospital Arnau de Villanova de Valencia y los datos de la persona están cambiados por confidencialidad.

La inscripción de Pablo en arteterapia fue por la demanda del centro, que pensó en Pablo como una persona con un mundo interno muy grande. Esto el centro lo argumentó por la cantidad de historias que verbaliza continuamente probablemente causa de su enfermedad, también pensaron en él como una persona muy participativa, a la cuál le vendría muy bien hacer sesiones de arteterapia. Con ello se le sumó su expresión artística ya que los talleres de pintura que ofrecía el centro anteriormente parecían agraderle bastante. Las sesiones se han estado realizando los martes en sesión grupal con tres personas más y con una duración de 2 horas y a continuación expondré la tercera sesión.

## Sesión de arteterapia

Aquel día les propuse trabajar con plastilina, Pablo comenzó haciendo una pieza con ese material, paró y dijo que iba al baño, al volver se quedo quieto solamente observando la producción. Al verlo parado durante un rato mirando lo que había hecho, me acerqué hacia él y en silencio le ofrecí un trozo de plastilina, Pablo se rio y comenzó a hacer de nuevo otra pieza hasta que la dio por finalizada y comenzó a mirarme. En aquel momento yo lo observaba por el rabillo del ojo y pude ver cómo buscaba mi encuentro con la mirada desde el lugar dónde estaba sentado. Al darme cuenta de ello atendí a esa demanda, gire mi cabeza y nuestras miradas se encontraron, le sonreí y me sonrió. Observe un otro trozo distinto de plastilina del lugar dónde estaba situado el material, lo cogí y comencé a caminar hacia él sin utilizar la palabra a la vez que iba dándole forma de esfera mientras me acercaba a dejárselo en la mesa. Una vez tuvo el trozo en las manos comenzó a darle forma y cuando tuvo la nueva pieza realizada volvió a detenerse, y otra vez más buscó ese encuentro conmigo a través de una mirada cómplice que iba tomando forma de juego.

Pablo observaba nuevamente mientras yo escogía otro trozo de plastilina para acercárselo, a la vez que algo de esa situación me resonaba como ese niño que espera ansioso su turno en la partida. Ésta acción de buscar el encuentro a través de la mirada y esperar, finalizó después de repetidas 5 veces. De la misma forma volvió a esa búsqueda de encuentro, pero ésta vez no le atendí a esa demanda con el acercamiento del material, si no que una vez hubo ese contacto visual que demandaba, yo con una mirada hacia él y otra hacia los materiales le invité a ir por si solo hacia ellos. Él sonrió de nuevo como si se tratase de un juego, se levantó y fue a coger un nuevo trozo de material para trabajar con él.

En aquella sesión me mantuve a la escucha a través de ese jugar que creaba un sostén para Pablo, y reflexionando sobre ello pienso en ese espacio potencial que se crea a través del juego, depositando cierta confianza en él otro. Como nombra D.W.Winnicot. Realidad y Juego (1971):



la primera necesidad (...) es de protección de la relación bebé-madre y bebé-padre, en la primera etapa del desarrollo de todos los niños, de modo que pueda formarse el espacio potencial en el cual, gracias a la confianza, el niño estará en condiciones de jugar de manera creadora (p.177).

Esta cita la nombro para explicar esa confianza que se necesita por parte del paciente en sesión, de ésta manera mediante el juego comienza a ser depositada en el arteterapeuta. Éste le acompañará durante todo su recorrido, facilitando el proceso creador de la persona en sesión. En cambio, sin ésta confianza que posibilita la escucha, no daría lugar al desarrollo del vínculo, que se crea desde una posición de escucha en la que como cita Miquel Izuel (Artículo publicado en la revista Papeles de Psicomotricidad Cuadernos de Psicomotricidad nº 29) De la transferencia al vínculo: oportunidad de la ficción en procesos terapéuticos:

Un no saber sobre quién y cómo es esa persona que viene a nosotros en demanda de ayuda, ese estar en posición de "extranjero" ante una lengua que no se conoce, será lo que permitirá darle justamente la posibilidad de crear un espacio potencial para el desarrollo de su subjetividad (p.3).

Finalmente, en el cierre de la sesión Pablo explicó que tres de los personajes que había realizado venían de lugares distintos. Uno de Júpiter, otro de Marte, otro de Saturno, y que los otros eran una orca y un tiburón que se alimentaba del atún (Figura.1). Argumentando de ésta forma que los otros personajes se alimentaban de ellos para no comer personas. En medio había una pequeña estrella de mar, cómo él la nombró, que estaba de decoración para que se supiera que eran animales del mar. Del inicio de la sesión nombró que con la parte de estar respirando se relajó mucho y que se sentía cómo bajo del mar, tranquilo cómo una estrella.



Figura 1. Personajes realizados por Pablo en la sesión de arteterapia

## Conclusión

Aquella sesión me hizo pensar en esa forma de relación con el otro que se convirtió en su demanda, en ese juego de mirar y esperar, hacer con el material, volver a mirar y volver a esperar. Esa mirada que se transformó en sostén para él, facilitando para darle paso a esa confianza que se necesita en sesión y que le permitió su quehacer mediante el material. Por otro lado me cuestiono sobre esa búsqueda de encuentro con la mirada, en la que se plantean varias preguntas. ¿Qué es esa mirada para él? ¿Cómo es para él ese modo de encuentro? ¿Una mirada que acompaña? ¿Una mirada que le facilita el hacer? ¿Un sostén?

En mi opinión pienso que se asemeja al concepto del papel de espejo de la madre en la que nombra D.W.Winnicott (1971) *Realidad y Juego* “*la tarea del espejo, de tomar nota y aprobar*” (pág.183). Pensando en esa búsqueda del otro, como esa validación de sí mismo en la que D.W.Winnicott (1971) en *Realidad y Juego* nombra “*cuando miro se me ve, y por lo tanto existo. Ahora puedo permitirme mirar y ver*” (pág. 183). De alguna forma ésa búsqueda de mirada podría hablar de ese encuentro mío hacia él, al igual que la mirada de esa madre que de alguna forma permite ser al bebé, siendo observado y permitiéndose ver en ella, esa demanda hacia el otro.

En conclusión en éste caso trabajando de ésta forma con la persona mediante la experiencia creada con el material facilitó el poder relacionarse con el otro a través de ese juego de ser visto y escuchado siendo atendido en su demanda como persona y no en su diagnostico, con la capacidad suficiente en su quehacer. Por ello el arteterapia acompaña a la persona en su proceso, dejándolo ser, aceptando todo lo reprimido por parte del otro para una mejora emocional.

## Referencias

D.W.Winnicott.(1971). *Realidad y Juego*.España: Gedisa.

Izuel Curriá, M. (2005). De la transferencia al vínculo: Oportunidad de la ficción en los procesos terapéuticos.*Cuadernos de psicomotricidad*, 29, 15-21.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Recuperado de: <https://dle.rae.es/enfermedad?m=form>

Revista de psicomotricidad (2001). *La escucha*. Recuperado de: <https://revistadepsicomotricidad.blogspot.com/#>

## Plano de espacios de ocio urbano en el ámbito del Paseo del Prado de Madrid. 1833-1898

Felisa de Blas Gómez, Almudena López Villalba, Domingo Ortega Criado

*Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid, España*

---

### Resumen

En el periodo entre 1833 y 1898, el ámbito del Paseo del Prado de Madrid se convirtió en un espacio para el pasatiempo de la burguesía emergente, que descubrió en la calle la reivindicación de su posición social. La idea de “ocio” teatral – entendido como uso del tiempo libre y exposición de clase del individuo contrapuesto a su vida profesional- corrió paralela al considerar la producción escénica una industria de consumo. Durante aquel proceso se crearon alrededor de una treintena de lugares donde se ofrecían diversas oportunidades para el esparcimiento. Este plano recoge aquellos lugares de ocio que llegaron a coexistir en ese periodo en la denominada por Gómez de la Serna “explanada divertida”. Su elevado número y variedad de tipologías indican una enorme riqueza cultural que fue acompañada por la aceptación de una ciudadanía diversa. De los veintisiete espacios recogidos, solo se mantienen cuatro de ellos, tres como espacios escénicos en activo. El resto, donde existieron jardines de recreo con escenarios al aire libre, circos, teatros u otros espacios para el entretenimiento, como fosos taurinos, recintos para la exhibición de animales en cautividad o atracciones de feria, dieron paso a edificios públicos, monumentos, residencias privadas o sedes bancarias.

*Palabras clave:* Madrid, arquitectura escénica, Siglo XIX, jardines de recreo, circos.

### Space plane of the urban leisure on the Paseo del Prado in Madrid. 1833-1898

#### Abstract

The revolutionary cycles that occurred between the 18th and 19th centuries in Europe culminated in the rise of the bourgeoisie. This new dominant social class brought about transformations in their space of action, focused mainly in the cities, renewing their physical appearance to support the advance of industrialization. Underlying this was a thinking in transition, which led to new habits of social life. As a consequence, the idea of theatrical “leisure” -understood as the free time and class exposure of the individual, opposite to his professional life- ran parallel when considering the stage production a consumer industry. During that process, spaces for distraction and social relationships of a different nature were created in the area of Paseo del Prado. That “amusing esplanade”, as writer Ramón Gómez de la Serna called it, had around thirty places where various opportunities were offered for citizen recreation.

*Keywords:* Madrid, Theatre design, XIX Century, Pleasure gardens, Circus.

---



## **Educación para la salud en la Educación Primaria Obligatoria: transversalidad, interdisciplinariedad y disciplinas artísticas por una escuela saludable y segura**

**Sara Navarro Lalanda**

*Università Europea di Roma, Italia*

---

### Resumen

Para hacer frente a la emergencia sanitaria Covid-19 en ámbito escolar, los planes de orientación españoles para el año escolar 2020- 2021 han promovido una mayor atención a la educación para la salud. A través del presente estudio analizaremos en qué medida la educación para la salud ha sido adoptada como respuesta frente al Covid-19 en distintos países de la cuenca mediterránea. Profundizaremos sobre la existencia de dicha materia en las áreas del currículo español. Asimismo, se advertirá su presencia como objetivo de etapa y como competencia clave social y cívica, indentificando puntos de encuentro con la disciplina artística con el fin de promover estilos de vida saludables (prevención, tratamientos e instituciones) y un correcto ejercicio de las normativas y protocolos de actuación sanitario-educativos.

*Palabras clave:* educación para la salud, competencia social y ciudadana, educación primaria, educación artística y cultura democrática.

### **Health education in Compulsory Primary Education: transversality, interdisciplinarity and artistic disciplines for a healthy and safe school**

#### Abstract

To face the Covid-19 health emergency in the school environment, the Spanish guidance plans for the 2020-2021 academic year have promoted greater attention to health education. Through this study we will analyze to what extent health education has been adopted in response to Covid-19 in different countries of the Mediterranean area. We will delve into the existence of this matter in the areas of the Spanish curriculum. Likewise, their presence will be noticed as a stage objective and as a key social and civic competence, identifying meeting points with artistic discipline in order to promote healthy lifestyles (prevention, treatments and institutions) and a right exercise of the regulations and health-educational action protocols.

*Keywords:* health education, social and civic competence, primary education, artistic education and democratic culture.

---



## Introducción

La Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 así como la meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, explicitan la necesidad de «garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles» (Asamblea General Naciones Unidas, 2015).

La adopción de estilos de vida sostenibles, citados en el párrafo precedente, nos lleva a reflexionar sobre los últimos meses de confinamiento como consecuencia de la emergencia sanitaria originada por el Covid-19. El período de cuarentena, denominado en ámbito escolástico de Smart-Learning o DAD (Didáctica A Distancia), ha puesto de manifiesto que la educación es una experiencia social y que la emergencia sanitaria ha afectado no sólo al aprendizaje sino, de igual modo, a la competencia personal y las relaciones interpersonales (Camarero, El País, 14 septiembre 2020).

El año escolástico 2020/2021 ha devuelto a la educación primaria obligatoria su enseñanza de tipo presencial aunque con un cuantioso número de cambios. Los centros educativos se han tenido que adaptar a una nueva organización de espacios, horarios, normativas y a distintos principios de sociabilidad con respecto al precedente año escolar. Para afrontar la nueva realidad de este mundo cambiante necesitamos desarrollar las denominadas por la Comisión Europea (22 julio 2020) “competencias para la vida”<sup>1</sup> y competencias ciudadanas en educación para la salud, desde una labor interdisciplinar, transversal e involucrando cada uno de los agentes de la comunidad educativa (profesores, alumnos, familias e instituciones externas).

### *Governance y currículo de Educación Primaria Obligatoria en la franja mediterránea: por una Educación para la salud frente al Covid-19*

El Ministerio de Sanidad junto al Ministerio de Educación y Formación Profesional ha indicado entre las medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente al Covid-19, que los centros educativos en el curso 2020-2021 deberán diseñar e implementar actividades de educación para la salud para hacer del alumnado agentes activos de la comunidad educativa (Ministerio de Sanidad – Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 15).

Las temáticas propuestas por los entes citados, que se recogen en la siguiente tabla, conllevan la proyectación de actividades de manera transversal, cuyos contenidos, a modo general, forman parte del currículo por lo que ya se venían implementando en los centros educativos; en este sentido, se trata de profundizar en los aspectos específicos del Covid-19 de manera que se pueda combatir este fenómeno epidemiológico:

CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
síntomas de la enfermedad	cómo actuar ante la aparición de síntomas	conciencia de la interdependencia entre los seres humanos y el entorno
medidas de distancia física y limitación de contactos		fomento de la corresponsabilidad en la salud propia y en la salud de los otros
higiene de manos y resto de medidas de prevención personal		prevención del estigma
uso adecuado de la mascarilla		

Tabla 1. Contenidos de Educación para la salud Ministerio de Sanidad- Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p.16. Fuente de elaboración propia

<sup>1</sup> Se exponen a continuación las competencias para la vida expuestas por la Comisión Europea: self- regulation, flexibility, wellbeing, empathy, communication, collaboration, growth mindset, critical thinking and managing learning.



Ampliando nuestras fronteras, observamos que en Italia las instituciones educativas realizan actividades de información y formación como parte del programa de seguridad y salud en el trabajo. Estos cursos son destinados no solo al personal laboral sino también a los alumnos que desarrollan actividades de laboratorio, disponiéndose al menos una hora del módulo dedicado a riesgos específicos a las medidas de prevención sanitaria e higiénica con el fin de prevenir el contagio y limitar el riesgo de propagación de Covid-19 (MIUR, [2020], p. 11).

Los estudiantes franceses son formados a través de campañas de información práctica, incluida la higiene de las manos, el uso de la mascarilla, entre otras medidas de seguridad, adaptando el contenido a la edad de los estudiantes. Una particularidad del caso francés es que prestan especial atención a los estudiantes en situación de discapacidad brindándoles materiales de soporte o, en su caso, apoyo específico. La educación en higiene y salud recibe especial atención como parte de los cursos de formación vigentes o a través del dispositivo 2S2C (Deporte-Salud-Cultura-Civismo) (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2020, p. 5).

En Portugal se promueve el fortalecimiento de equipos de educación para la salud, compuestos por personal docente y no docente, en permanente colaboración con los centros de salud (equipos salud escolar), asociaciones de padres y estudiantes y otros - responsables de preparar y coordinar los respectivos planes de salud-, promoviendo, entre otras acciones, sesiones de información y concienciación para toda la comunidad escolar (Direção-geral dos Estabelecimentos Escolares/Direção-geral da educação- Direção-geral da Saude, 2020, p. 11).

### **Currículo español y áreas de Educación para la salud**

Analizando el currículo español, observamos que entre los objetivos generales de la etapa de Educación Primaria el focus se centra en particular en los comportamientos para favorecer una vida saludable:

k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

(BOE, Real Decreto 126/2014, p. 19354)

Este objetivo se desarrolla en específico en el área de Ciencias de la Naturaleza, ya que entre los contenidos encontramos el bloque 2 dedicado al ser humano y la salud con los siguientes estándares de aprendizaje evaluables:

3.1. Reconoce estilos de vida saludables y sus efectos sobre el cuidado y mantenimiento de los diferentes órganos y aparatos.

3.2. Identifica y valora hábitos saludables para prevenir enfermedades y mantiene una conducta responsable.

3.3. Identifica y adopta hábitos de higiene, cuidado y descanso.

3.4. Conoce y explica los principios de las dietas equilibradas, identificando las prácticas saludables para prevenir y detectar los riesgos para la salud.3.6. Observa, identifica y describe algunos avances de la ciencia que mejoran la salud (medicina, producción y conservación de alimentos, potabilización del agua, etc.)

(BOE, Real Decreto 126/2014, p. 19368)

Por otra parte, tal y como muestran los objetivos generales de Educación Primaria, el área de Educación Física está vinculada a la adquisición de competencias relacionadas con la salud a través de acciones que ayuden a la adquisición de hábitos responsables de actividad física regular y de la

adopción de actitudes críticas ante prácticas sociales no saludables. Mostramos los estándares de aprendizaje para una vida sostenible y saludable propios de esta área:

5.3. Identifica los efectos beneficiosos del ejercicio físico para la salud.

6.1. Muestra una mejora global con respecto a su nivel de partida de las capacidades físicas orientadas a la salud.

(BOE, Real Decreto 126/2014, p.19409)

En cuanto al área Valores sociales y cívicos, como se observa en los estándares de aprendizaje mostrados a continuación, incita, en primer lugar, a la reflexión y propone aprendizajes relativos a la dignidad personal, al respeto a los demás y a los valores sociales en la convivencia. La pretensión es que cada alumno adquiera las competencias necesarias para construir un autoconcepto ajustado y una buena autoestima, para tomar iniciativas responsables y vivir con dignidad, paso fundamental para reconocer al otro y asumir la complejidad de la convivencia social:

9.2. Expone la importancia de que todas las personas disfruten de los derechos básicos: salud, bienestar, alimentación, vestido, vivienda y asistencia médica.

22.3. Realiza trabajos creativos sobre la necesidad del aire no contaminado para la salud y la calidad de vida.

23.1. Valora la importancia del cuidado del cuerpo y la salud y de prevenir accidentes domésticos.

23.2. Razona las repercusiones de determinadas conductas de riesgo sobre la salud y la calidad de vida.

(BOE, Real Decreto 126/2014, pp. 19419-19420)

Por último, encontramos en el área de primera lengua extranjera en los bloques de comprensión de textos orales y escritos, la salud y cuidados físicos entre los contenidos a tratar de léxico oral y escrito de alta frecuencia.

Tras este primer análisis advertimos que las competencias propias del bienestar personal y social no han sido consideradas entre las temáticas propuestas por el Ministerio de Sanidad – Ministerio de Educación y Formación Profesional, como medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a Covid-19 para centros educativos en el curso 2020-2021. Aún así, este particular se contempla en las áreas ya señaladas así como en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Educación artística (musical). Desde este último área, parece pertinente prestar atención a la interrelación entre música-salud-competencias para la vida, distinguiéndose entre los beneficios de la práctica coral el bienestar subjetivo (satisfacción por la vida que lleva), psicológico y social (Fernández Herranz, 2013).

### **Arte para la salud: transversalidad de los contenidos de Educación para la ciudadanía**

La educación para la salud forma parte de los contenidos propios de la Educación para la ciudadanía, ya que las competencias ciudadanas permiten “conocer los conceptos y fenómenos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la sociedad, la economía y la cultura” (Consejo de la Unión Europea, 201, pp. 6- 11).

El Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, explícita que las competencias sociales y cívicas deben asentarse como una de las competencias básicas/clave y que la educación cívica y constitucional debe ser uno de los elementos transversales que se trabajan en todas las asignaturas.

El desarrollo de las competencias citadas desde la transversalidad e interdisciplinariedad permite promover el trabajo cooperativo docente en la creación de un proyecto educativo común basado en-

los principios del currículo. El área de educación artística, como parte de las competencias sociales y de ciudadanía, puede ayudar a regular el estado psico-físico y desarrollar el pensamiento crítico a través de una cultura democrática que promueva una vida saludable y sostenible. En sintonía con la necesidad de promover la educación para la salud y teniendo en consideración la transversalidad de esta materia desde la competencia clave social y cívica, se propone, a continuación, una aproximación curricular a la educación para la salud desde las disciplinas artísticas. En particular, realizaremos una aproximación a los bloques de contenidos, metodología, propuestas de actividades

y evaluación:

#### 1. Bloques de contenidos

Los bloques de contenidos en educación para la salud, que podrían ser tratados desde el análisis estético y crítico bajo una perspectiva de formación integral, incluyen el estudio de los estilos de vida (educación alimentaria, educación física, routine), transiciones vitales, problemas de salud (prevención, tratamientos e instituciones) y normativas y protocolos de actuación en el ámbito sanitario.

#### 2. Metodología

Se propone una educación en conocimientos, habilidades y valores que pueda ser canalizada a través de metodologías como la democracia cultural, que tiene como principio la participación (Ander-Egg, 2000) y considera a los ciudadanos como creadores-productores de una cultura singularizada, incidiendo más en los procesos que en el producto en sí (Caride, 200, p. 77; Cuenca Amigo, 2014, pp. 5-6). Se trata de encontrar el camino para crear procesos estéticos que a través del pensamiento crítico sirvan para reflexionar y promover una vida saludable y sostenible. En este sentido, pueden tomarse en consideración metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), grupos de discusión y debates, aprendizaje basado en problemas, resolución de casos, RolePlaying, Design Thinking, Multiple Interaction Team Education o el Service Learning.

#### 3. Tipología de actividades

Son múltiples las tareas auténticas que pueden ser propuestas tanto desde la didáctica presencial como en entornos virtuales. En este sentido, se sugiere como línea de máxima actividades que promuevan el pensamiento crítico a través del análisis de representaciones artísticas variadas (ejemplo: el estudio descriptivo de las epidemias en las artes plásticas, literarias, teatrales o audiovisuales a través de los denominados "reproductores de música social"). Desde este primer análisis del contenido y de las técnicas utilizadas por los artísticas se debe proceder a la creación cooperativa de obras de arte constructivas que transformen al alumno en sujeto activo del cambio y le hagan partícipe de la necesidad de un comportamiento acorde a la situación (ejemplo: creación de canciones, guiones de teatro, storytelling, producciones audiovisuales del tipo "salvar el planeta de los virus y epidemias").

No podemos olvidar a las familias, presentes a través del pacto de corresponsabilidad. En este momento en que se tiende al distanciamiento, al haberse limitado el contacto directo de tutorías y encuentros escolásticos, es aún más importante mantener vivo el contrato de solidaridad mutuo. Se debe pensar en crear un pacto de corresponsabilidad con los padres a través de tareas auténticas en educación para la salud proyectadas con y para las familias, que ayude a frenar posibles temores a través de una actuación participada. Asimismo, sería beneficioso la creación de una red de escuelas, que, trabajando los mismos objetivos, forme parte de la comunidad escolástica como un nodo de socialización alargada.

#### 4. Evaluación

La conclusión de esta línea de aprendizaje puede desarrollarse a través de una evaluación formativa y sumativa que involucre a los alumnos desde la coevaluación.

## Conclusión

La educación para la salud tiene como misión promover medidas de prevención, higiene y promoción de la salud tanto física como psicológica y social. Queda constancia que todos los países del Mediterráneo analizados han decretado planes de educación para la salud frente al Covid-19 en los centros educativos para el curso 2020-2021.

El currículo español ya contemplaba bloques de contenidos en educación para la salud en las áreas de Ciencias de la Naturaleza, Educación Física, Valores sociales y cívicos y Primera Lengua Extranjera. En el documento ministerial de orientaciones de los centros educativos para el curso 2020-2021 no ha sido mencionada la educación al desarrollo psicológico personal y social, aunque está presente en las áreas ya mencionadas y en las áreas de Lengua castellana y Literatura y Educación artística (música). Al mismo tiempo, debe tenerse en cuenta la transversalidad de esta materia al formar parte de los contenidos tratados en las competencias clave sociales y cívicas.

La educación para la salud como experiencia social a través del arte podría permitir regular el estado psico-físico y desarrollar el pensamiento crítico a través de una cultura democrática basada en el *learning by doing*, promoviendo una vida saludable y sostenible como parte de las competencias claves sociales y cívicas.

## Referencias

- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la animación socio-cultural*. Madrid: CCS.
- Asamblea General Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.
- Camarero, A. (2020). Este curso, el tema cero debería ser conectar con los niños antes de trabajar cualquier otro contenido. *elpais.com*, 14 de septiembre 2020 Link (consultado 24 septiembre 2020): [https://elpais.com/elpais/2020/09/13/mamas\\_papas/1599991563\\_216253.html](https://elpais.com/elpais/2020/09/13/mamas_papas/1599991563_216253.html)
- Caride Gómez, J. A. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. *Revista de Educación* (336), 73-88.
- Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias claves para el aprendizaje permanente* (2018/C 189/01).
- Cuenca Amigo, M. (2014). *La democratización cultural como antecedente del desarrollo de audiencias culturales*. Recuperado de: <http://quadernsanimacio.net> nº 19, enero de 2014
- Direção-geral dos Estabelecimentos Escolares- Direção-geral da educação- Direção-geral da Saude. *Orientações. Ano letivo 2020/2021*. [Portugal]. Recuperado de: [https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-07/Orienta%C3%A7%C3%B5es%202020\\_2021.pdf](https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-07/Orienta%C3%A7%C3%B5es%202020_2021.pdf)
- European Commission. (22 julio 2020). *Competence for life: the skills you need to cope with complexity*. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/jrc/en/news/competences-life-skills-you-need-cope-complexity>
- Fernández Herranz, N. S. (2013). Las agrupaciones corales y su contribución al bienestar de las personas: percepción de las aportaciones del canto coral a través de una muestra de cantores [*Tesis Doctoral*] (Universidad Carlos III de Madrid).
- Gobierno de España- Ministerio de Sanidad- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (20 junio 2020). *Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a Covid-19 para centros educativos en el curso 2020-2021*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7e90bfc0-502b-4f18-b206-f414ea3cdb5c/medidas-centroseducativos-curso-20-21.pdf>
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Protocole sanitaire des écoles et établissements scolaires. Année scolaire 2020- 2021*. [Francia]. Recuperado de: [https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-08/protocole-sanitaire---ann-e-scolaire-2021-2021-71258\\_0.pdf](https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-08/protocole-sanitaire---ann-e-scolaire-2021-2021-71258_0.pdf)
- MIUR. Piano scuola 2020-2021. Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzioni. [Italia]. Recuperado de: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria.

## **Encrucijadas de la educación artística universitaria: la relación del estudiante con el saber en el proceso productivo de la enseñanza artística universitaria**

**Magalí Pastorino Rodríguez**

*IENBA-UDELAR, Uruguay*

---

### Resumen

Esta comunicación presenta una encrucijada de la educación artística universitaria (arte visual), que se constituye cuando la enseñanza se dirige a la producción de objetos de calidad formal y técnica, apoyada en modelos pedagógicos históricos. Porque de este modo, se desplaza a un segundo plano el valor de la subjetivación emergente del proceso productivo. Es así que buscamos establecer un campo teórico que permita incluir la dinámica del deseo y el saber para aportar una comprensión a los fenómenos que surgen en los procesos productivos estudiantiles, como el abandono o suspensión de procesos comenzados con entusiasmo; la angustia, la emoción y su efecto liberador.

*Palabras clave:* Enseñanza artística universitaria, proceso productivo, subjetivación.

### **Crossroads of university artistic education: the student's relationship with knowledge in the productive process of university artistic education**

#### Abstract

This communication presents a crossroads of university artistic education (visual art), which is constituted when teaching is directed to the production of objects of formal and technical quality, supported by historical pedagogical models. Because in this way, the value of the emerging subjectivation of the production process is displaced to the background. Thus, we seek to establish a theoretical field that allows us to include the dynamics of desire and knowledge to provide an understanding of the phenomena that arise in student production processes, such as the abandonment or suspension of processes started with enthusiasm; the anguish, the emotion and its liberating effect.

*Keywords:* University artistic teaching, productive process, subjectivation.

---

#### **Introducción**

Esta comunicación tiene como propósito presentar una encrucijada de la educación artística, que se constituye cuando la enseñanza artística universitaria se dirige a la producción de objetos de calidad formal y técnica, apoyada en modelos históricos de enseñanza del arte menoscabando el valor de la subjetivación emergente del proceso productivo. Representa un resultado parcial de la investigación en educación en desarrollo "El lugar del saber en la enseñanza artística universitaria: un estudio de casos", inscrita en el Doctorado de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UDELAR, Uruguay).

En la enseñanza artística universitaria local (Uruguay) hemos observado que algunas veces el estudiante comienza una actividad con mucho entusiasmo que al poco tiempo suspende o la abandona; otras veces le gana la angustia en medio de un proceso de trabajo sin motivo aparente; y en otras, la emoción – a la que se le suma un efecto de liberación – lo invade, revelándose para sí mismo una verdad personal.

Pocas veces estas situaciones son tomadas en cuenta en la experiencia formativa, si bien se las considera de forma comprensiva como parte de las vicisitudes de la producción artística. Por ello, consideramos que falta profundizar en sus alcances formativos.

Siguiendo esta cuestión, nos pusimos a revisar la existencia de investigaciones en el campo de la educación artística universitaria que den cuenta de dichas situaciones en las últimas dos décadas, y cómo fueron tratadas teóricamente. También, incorporamos referentes teóricos que propician una comprensión profunda de las mismas. Es en este sentido, que en esta oportunidad presentamos la noción de relación con el saber (Beillerot, 1998; 2000), que tiene origen en el psicoanálisis lacaniano, que es retomado en el campo de investigación de las ciencias de la educación en Francia en las últimas décadas del siglo pasado, y que de allí en más auspició varias investigaciones teóricas y empíricas más allá de las fronteras nacionales (Vercellino, 2015).

Consideramos que la noción mencionada colabora en hacer visibles dichas situaciones en la enseñanza artística universitaria, integrándolas a las cuestiones propias del campo educativo, y además permite indagar y profundizar en la subjetivación del estudiante de arte. Es por lo antes dicho que nos proponemos en esta oportunidad exponer algunos antecedentes que señalan dicha encrucijada y presentar el referente teórico que permite comprender tanto los aspectos conscientes del proceso productivo como también otras dinámicas humanas, como la del deseo y del saber, en estrecho vínculo con dichas situaciones.

## Desarrollo

El estudio de antecedentes en el campo de la investigación en educación artística universitaria nos arrojó poca visibilidad sobre las situaciones mencionadas. Y esto es llamativo puesto que la especificidad de la enseñanza universitaria radica en la producción de saberes y conocimientos disciplinares (Behares, 2011), por lo que sería razonable esperar que en el campo de la investigación de la enseñanza artística universitaria exista la inquietud por el saber que se juega en el proceso productivo, en cuanto a que dicho proceso, en su singularidad, es consustancial al arte. En este sentido Vilar (2003) define la producción artística como “el modo en el que llegan a la existencia las obras de arte [y señala que] todas las teorías comparten el supuesto de que hay un cierto proceso de producción que culmina en la obra” (p. 102).

No ahondaremos en la discusión sobre el estatuto disciplinar del arte, pues nuestro objeto de estudio es el saber emergente del proceso productivo del estudiante. Ahora bien, revisando las investigaciones de las últimas dos décadas observamos que si bien en el ámbito universitario se intensifica la investigación en la educación artística (arte visual) en el propio nivel, mayoritariamente desde enfoques didácticos (Effland, 2002; Agirre, 2006; Huertas, 2010; Marin, 2011; Raquiman, P. y Zamorano, M. (2017) Larregle, 2018, entre muchos otros), no existe un interés puesto en la subjetivación del estudiante con respecto a los procesos de producción artística visual ni a la relación con el saber emergente del proceso.

No obstante, en dichas investigaciones se reconocen rasgos de los modelos históricos pedagógicos en la enseñanza universitaria actual, que al centrarse en definiciones parciales de la producción artística, se desfasan con respecto a la comprensión de la dinámica del arte en su contemporaneidad.



También se señala que el valor del proceso de aprendizaje está puesto en el objeto como cualidad material, de calidad técnica y formal; mientras que la concepción de sujeto se recuesta en una concepción psicologicista que deja de lado otros aspectos; como ser la contingencia y el proceso.

Ahora bien, tanto el valor puesto en el objeto visual, como la concepción psicologicista de sujeto, plantea una definición de saber cerrado del arte y, en correlato, un sujeto centrado en los aspectos conscientes. En efecto, en la enseñanza artística universitaria de corte productivo, el lugar del saber está puesto en lo que es posible enseñar a un sujeto consciente, en el sentido comeniano, que se resume en los aspectos relativos a la técnica, los materiales y procedimientos (De Camilioni, 2016).

A su vez, los rasgos formales de la enseñanza se reafirman en las acciones de las políticas culturales dominantes que provocan tanto la asociación del arte con objetos de calidad formal y técnica y no con las múltiples experiencias que el arte brinda, y asimismo lleva a concebir al arte y a la educación artística de forma mecanizada y ritual (Jiménez López, 2009).

Por lo dicho antes, la enseñanza artística universitaria con enfoque productivo tiende a la aplicación de un modelo recostado en el producto y en su valor técnico, y de este modo la aleja de la comprensión de la dinámica de las prácticas artísticas contemporáneas y su reclamo permanente de una ampliación del territorio del arte. Y, al centrarse en una concepción psicologicista de sujeto, deja en un segundo plano al sujeto y sus vicisitudes en el proceso productivo, arriesgando a que se produzca una mecanización de la enseñanza.

Esto nos lleva a revisar en el campo de la investigación en educación las nociones de sujeto y saber, desde perspectivas que posibilitan dar un marco a las situaciones mencionadas en la enseñanza artística universitaria. En esta búsqueda encontramos la noción de relación con el saber que nos permite considerar los aspectos que se configuran en el movimiento que se da entre el sujeto de deseo y el deseo de saber, términos que no desarrollaremos en esta oportunidad pero que están ligados a la enseñanza y a los procesos de subjetivación inherentes.

*Dicha noción, de estatuto epistémico discutido, es de origen lacaniano; fue retomado y aplicado por investigadores del campo de la educación francesa en los años 80, en diferentes niveles de educación y disciplinas; y actualmente circula a nivel mundial en muchas investigaciones (Vercellino, 2015).*

En esta oportunidad tomamos principalmente los aportes de Beillerot (1998, 2000) que llevan a una definición de dicha noción, y que echa luz en el proceso que involucra a un sujeto singular en la dinámica del deseo y del saber. Beillerot (1998) establece que el saber es un proceso, que implica a un *sujeto de deseo* (y por lo tanto, incompleto, inacabado) en la dinámica del saber y no saber; y a un proceso creador constituyente de la subjetivación.

Para arribar a tal definición, parte de la noción de saberes definida en la línea arqueológica de Foucault (2010) como el conjunto de elementos formados regularmente por la práctica discursiva. Esta definición involucra la relación de la lengua y las acciones en el campo de una práctica social; así se configura una relación saber-poder que divide y organiza las prácticas individuales y sociales (Beillerot, 1998).

Dichos saberes son contingentes, históricamente producidos, y designan el conjunto de conocimientos en contextos sociales contradictorios organizados en función de normas, de lógicas técnicas, e ideológicas. En esta vía, Beillerot (1998) señala que la arqueología foucaultiana en pos de comprender el saber en su extensión, omite al sujeto en su relación.

Por lo que incluir la cuestión del sujeto lleva necesariamente a concebir el saber como relación y proceso; subjetivo y subjetivante, que involucra la construcción psíquica en la complejidad del sujeto. En efecto, la vivencia (como objeto consciente) no deja de estar adherida a emociones, represiones, angustias, aspiraciones, fenómenos constitutivos de la dinámica del psiquismo del sujeto y de sus procesos de cognición. Al decir de Behares (2010) al saber:

se va llamados por el deseo, que nos permite el goce, pero que nos angustia. Parece muy simple, si no fuera aterrador. Es probable que la zozobra sea una imagen muy adecuada para definir una actividad tan rayana en lo imposible y en lo sublimemente arriesgado. (Behares, 2010, p. 88)

Porque las fuerzas, represiones o fantasías las que ponen en movimiento el saber. (Beillerot, 2000). Los saberes, en este sentido, al ser datos simbólicos plurales devienen singulares cuando son considerados en relación con una persona, en la apropiación de un saber *sustantivo*, adquirido y construido por un sujeto por medio del estudio o la experiencia; que puede ser transformado. De esta manera, este es el resultado de una actividad de aprendizaje que se actualiza en las situaciones y prácticas (Beillerot, 2000).

Por lo que comprender la relación con el saber de un sujeto de deseo, que lo lleva a la apropiación de un saber sustantivo, implica echar luz sobre su relación con el aprender y con el sometimiento que este le exige al sujeto, que implica por ejemplo, el aceptar no saber. Por ello dice Beillerot (2000), que los saberes para el sujeto son las conexiones de una historia propia hecha de fragmentos conocidos y repetidos, de momentos de actividades y emociones olvidadas de las que quizás conserve huellas, y que cierta parte de esto se le revela al sujeto en su relación con el saber.

De esta manera queda definida la relación con el saber como el proceso por el cual un sujeto a partir de saberes adquiridos, produce nuevos saberes singulares, sustantivos, transformables que le permitirán pensar, transformar y sentir el mundo natural y social. (Beillerot, 2000). Operativamente, dicha noción, además de contener la capacidad de objetivación del sujeto al posibilitarle la capacidad de pensarse a sí mismo en relación y en el proceso, que implica un relato singular (íntimo), pues involucra una historia, es decir, el proyecto de un sujeto que es *autor* y *autenticador* de los saberes, y también, un proceso creador.

## Conclusiones

Ante la encrucijada de la enseñanza artística universitaria expuesta, y en la búsqueda de referentes teóricos que nos permitan abordar de forma integral el proceso productivo de arte visual (no solo en sus aspectos conscientes), es que consideramos incluir la noción de relación con el saber que amplía nuestra comprensión sobre las situaciones observadas.

Desde la perspectiva de Beillerot (1998, 2000), el saber del proceso, como saber sustantivo, le exige al sujeto poner en juego las fuerzas deseantes, represiones y fantasías; es implicante en la dinámica del saber y no saber, e involucra los efectos del sometimiento de las exigencias del saber. Es desde esta perspectiva donde tiene sentido ubicar las situaciones de desconexión, abandono o suspensión de procesos productivos, así como también la angustia y la emoción (que lleva a un efecto liberador), como aspectos del aprendizaje que se juegan en la subjetivación de la educación artística en arte visual, en el marco del proceso productivo.

## Referencias

- Agirre, I. (2006). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Behares, L. E. (2010). *Saber y terror de la enseñanza*. Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- Behares, L. E. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Biblioteca Plural, Udelar.
- Beillerot, J. (1998). La relación con el saber: una noción en formación. En: J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, y N. Mosconi (eds.), *Saber y relación con el saber*. (pp. 43-79). Bs. As.: Paidós.
- Beillerot, J. (2000). Le savoir, une notion nécessaire.(15-39). En: J. Beillerot *et al.* (2000), *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.

- De Camilioni, A. (2016). *Leer a Comenio, su tiempo y su didáctica*. Bs. As.: Paidós.
- Effland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós: Barcelona.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Huertas, M. (2010). Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 165-176. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9743>
- Jiménez López, L. (2009). Educación artística y cultura. *Revista (Pensamiento) (palabra) y... Obra*, 1, 1-99. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/99>
- Larregle, M. (2018). Enseñar arte desde la universidad. *Trayectorias universitarias*, 4(7), 32-38. Recuperado de: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6367>
- Marin Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educacao, Porto Alegre*, 34(3), 271-285. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84820027003.pdf>
- Raquiman, P., Zamorano, M. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(1), 439-456. Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?cript=sci\\_arttext&pid=S0718-07052017000100025](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?cript=sci_arttext&pid=S0718-07052017000100025)
- Vercellino, S. (2015) Revisión bibliográfica sobre la relación con el saber: desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los procesos escolares. *Revista electrónica Educare*, 19(2), 53-82. Recuperado de: [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?cript=sci\\_arttext&pid=S140942582015000200004](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?cript=sci_arttext&pid=S140942582015000200004)
- Vilar, G. (2003). La producción estética. En: Xirau, R. y Sobrevilla, D. (Ed.), *Estética*. Madrid: Ed. Trotta.

## What do teachers think and do about theatre at school?

**Leonardo Birche de Carvalho, Ivo Ribeiro de Sá**

*Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Brazil*

---

### Abstract

The present research assumes that, due to the mandatory teaching of Theater in the curricular component Art, there may be different interpretations about its teaching in the educational context. Thus, the objective of the research is to investigate the understanding of teachers about the practice and the use of theater in the Early Years of Elementary School. The proposed methodology is a descriptive qualitative and quantitative research, with theoretical and methodological support from the Social Representations Theory. The data collection instrument is a questionnaire with closed and open questions, applied to 326 teachers of Primary Years of Elementary School from public education systems, working in the State of São Paulo. The literature review, the research in official documents, carried out previously, and the field research indicate that there is deficit in the training of Theater teachers in the country, as well as distance between theatrical art and the school.

*Keywords:* theatre at school, teachers training, theatre education.

### ¿Qué piensan y hacen los profesores sobre el teatro en la escuela?

#### Resumen

La presente investigación asume que, debido a la enseñanza obligatoria del Teatro en el componente curricular Arte, puede haber diferentes interpretaciones sobre su enseñanza en el contexto educativo. Así, el objetivo de la investigación es investigar la comprensión de los docentes sobre la práctica y el uso del teatro en los primeros años de la escuela primaria. La metodología propuesta es una investigación descriptiva cualitativa y cuantitativa, con apoyo teórico y metodológico de la Teoría de las Representaciones Sociales. El instrumento de recolección de datos es un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, aplicado a 326 docentes de la Educación Primaria de la Escuela Primaria de los sistemas de educación pública, que trabajan en el Estado de São Paulo. La revisión de la literatura, la investigación en documentos oficiales, realizada anteriormente, y la investigación de campo indican que existe un déficit en la formación de los profesores de Teatro en el país, así como una distancia entre el arte teatral y la escuela.

*Palabras clave:* teatro en la escuela, formación de profesores, educación teatral.

---

## Introduction

The federal law number 13.278 from May 2nd of 2016 defined that the curricular component Art in the basic education is constituted by four artistic languages: Visual Arts, Dance, Music and Theatre. The law predicts a 5-year prompt so the adequate formation can be given to educators, in a sufficient number to meet the demand of the country, in the four languages (Brasil, 2016).

However, the number of courses of higher education in graduation in those four languages did not have a significant increase since the law's sanction, such as the number of newcomers in the courses, according to the data of the Censo da Educação Superior de 2018 (Higher Education Census of 2018) (INEP, 2019). In 2016, the year in which the law was sanctioned, there were 382 courses in higher education in the formation of educators in those languages in activity, against 367 in 2018 (INEP, 2019). The Censo da Educação Básica 2019 (Basic Education Census of 2019), brings the indicator of the adequation of formation to teachers in the Early Years of Elementary School, which measures the adequation of formation of teachers in the subjects they teach. The results show that, teachers from the component Art in the Early Years of Elementary School, 65,8% have higher education, graduation (or similar), in the same component's area or in pedagogy, 10,5% of the teachers have graduation (or a bachelor degree with pedagogy complementation) in different areas, 3,5% have higher education not considered in the categories, in other words, do not have graduation nor pedagogy complementation in none of the areas of knowledge in the school subjects. The Censo da Educação Básica 2019 also revealed that 17,3% of the educators in the component Art do not have higher education, and 4,4% have a bachelor degree in the component area, with no pedagogy complementation (INEP, 2020). Therefore, 35,7% of all the educators in the component arts do not have higher education, pedagogy complementation or qualification in arts, working in the subject inside public and private schools along the country. The higher education courses in Pedagogy, responsible for the qualification of the majority of educators that teach the curricular component Art in the Early Years of Elementary School, also did not have changes in their curriculum so that could contemplate the four artistic languages.

Araújo (2015) states that Art in the pedagogy courses it is placed in the peripheries of the curriculum, being present only to meet the legal guidelines. To Coutinho (2012) these courses are not prepared to meet the demands of qualification to future educators about Art, besides are not tuned with new educational proposals of this curricular component. Martins (2015) presents that Visual Arts are the main artistic language taught in the Pedagogy courses, besides of being the language with the biggest number of bibliographic references in the course's amendment. Speaking about the artistic language Theatre in the Pedagogy qualification, Lombardi (2015) states that there it is not discussions around current theatrical forms, or contemporary Theatre or pedagogical tendencies to its instruction. In 2015 in the Pedagogy courses only 13% of the educators in the subject of Arts had Drama degree, compared to 32% in Visual Arts and 26 in Pedagogy (Martins; Lombardi, 2015).

Revising related researches, made in the Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, it were identified researches already produced – in the period of 2008 to 2018 – in which intended to comprehend, from the educator's point of view, the relation between Theatre and education, revealing that there is a big distance between school and this artistic language, besides the Theatre unknowledge from educators. Some researches, in which the goal was to verify how Theatre is practiced or taught in schools by educators, show the usage of Theatre as a didactic resource to teach the others curricular components or in function of a final product. It can result in events or celebrations, such as end-of-the-year presentations - an act that disconnected "Theatre" from its artistic process oriented to an aesthetic experience, to play and to create.

This master's degree's research aimed, therefore, to investigate the comprehension of educators around the practice and usage of Theatre in the Early Years of Elementary School. As specific objectives this research had: to comprehend the social representation of educators about Theatre and to analyze their comprehension about Theatre in school.

## **Methodology**

The research was descriptive, qualitative-quantitative, with outline of survey (Gil, 2017). The research's universe it is composed by elementary school's educators, that in the public system (municipal, state and federal) in the State of São Paulo. The sample was not probabilistic by convenience, composed by 326 valid respondents, a sufficient number to the sample proposal non-probabilistic by convenience by Hair, Black, Anderson and Tathan (2009), that suggests it would have 5 to 10 respondents per variable of questionnaire, which resulted in the need of a sample with 200 to 400 valid respondents. The collect instrument was a questionnaire with 40 opened and closed questions, disclosed to educators along the state.

The data analysis uses mixed techniques (quantitative and qualitative), made in two stages: the first corresponded to the descriptive and quantitative analysis, analyzing statistically the characteristics of the data distribution obtained from the closed questions, using the SPSS software; the second stage was the textual analysis from the words evoked in the Free Association of Words Technique, processed in the IRaMuTeO software.

## **Conclusions**

The collected data among 326 teachers from 72 cities in the State of São Paulo that participated of the research indicates that Theatre it is still distant from the courses of teacher's qualification, in which do not provide the approach themes connected to this artistic language, that the teachers in course have contact with Theatre, that future teachers can be prepared to the use of practice and theatre games in the classroom and that did not prepare teachers in current formation to the teaching of the Theatre language.

At the same time, the respondents indicate that comprehend the Theatre being important at school, once it is possible to teach other different curricular components through this language. There was also an expressive declaration of comprehension of Theatre as being an activity of recreation. About the usage of Theatre in the class they teach, in a scale from 1 to 5, in which 1 presented the complete disagreement with the statement "I do utilize practices or theatrical games during my classes", and 5 represented the complete agreement with the statement, the average was 3,71, indicating that great part of the teachers insert Theatre in their classes.

The graphic in Image 1, down below, presents the average of variable answers about Theatre in the teacher's qualification and the comprehension of this artistical language at school. All variable has answers in scale inspired in Likert, in which was needed to inform the agreement or disagreement with the presented affirmation. To the average calculation, the total disagreement represents the value 1, and total agreement represents the value 5.



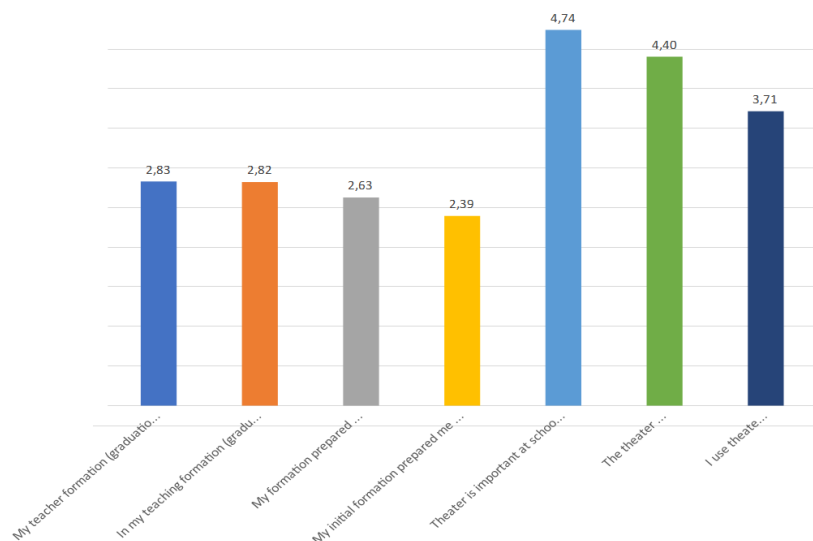


Figure 1. Theatre in teacher's qualification and the comprehension of this artistic language at school. Graphic elaborated from the average answer given to teachers in scale of agreement, inspired in Likert, to the affirmative located in the horizontal axis of the graphic

It is relevant the fact that Theatre it is not present in the teacher qualification, however, at the same time, it is practiced at school by teachers, which orientates the analysis of the answers given to the questions from the Free Association of Words Technique, intending to deduce, from the most evoked words, comprehensions by teachers about Theatre and its practices at school, intending to verify if Theatre it is a mere didactic resource, or if it is approached and practiced as an artistic language and a curricular component that has its end in itself. The data processing was made in the IRaMuTeO software.

The 10 most evoked words were: Creativity (59 evokes), Joy (59), Fun (58), Culture (54), Art (51), Expression (40), Emotion (40), Freedom (27), Stage (24) and Interaction (21). It draws attention the fact that only 1 of the 10 most evoked words it is directly related to Theatre: stage. The other 9 evoked words are far more related to the field of possible functions of Theatre (such as fun, joy or develop creativity) or to the field in which Theatre, while an artistic language, it is limited to (culture and art).

In a prototypical analysis, also generated by IRaMuTeO software, it is noticed that the Central Core of the evocations by teachers about Theatre it is composed, in its vast majority, by words related to effects coming from the Theatre practice or from an action from a Theatre spectator like creativity, joy, learning, knowledge and magic. The First Periphery it is composed by words from the field of functions and objectives of Theatre at school, such as fun, freedom, entertainment, communication, reflection, leisure, ludic, resourcefulness and socialization. Words more related to Theatre as art with end in itself appears in the analysis Contrasting Zone, which is composed by evokes with low frequency.

Based on the presented data, the conclusion is that Theatre it is distant from the teacher's qualification and yet teachers comprehend Theatre as an important subject at school, either as didactical resource as well as recreation, and that many of them use theatrical practices in classroom. However, it wonders, from their understanding about Theatre, centered mainly in Theatre as fun and instrument to develop creativity, that their acting with the artistic language it is disposed of comprehension of its artistic ethos and its theatrical aesthetics.

## References

- Araújo, A. (2015). Os cursos de pedagogia e o ensino da arte: aspectos legais e históricos. *Trama Interdisciplinar*, 6(2), 37-58. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Brasil (2016). *Lei Nº 13278 de 2 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.
- Coutinho, R. (2012) A formação dos professores de Arte. In: A. Barbosa (Org.), *Inquietações e mudanças no ensino da arte* (pp. 171-178). São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. (2017) *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., Tatham, R. (2009). *Análise Multivariada de Dados*. Porto Alegre: Bookman Editora.
- Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2019). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*. Brasília: INEP.
- Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2020). *Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico*. Brasília: INEP.
- Lombardi, L. (2015). Sobre o teatro no curso de pedagogia. *Trama Interdisciplinar*, 6(2), 116-129.
- Martins, M. (2015). Artes visuais: “a rainha” das linguagens artísticas nos cursos de Pedagogia? *Trama Interdisciplinar*, 6(2), 75-92.
- Martins, M., Lombardi, L. (2015). A arte na Pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças. *Trama Interdisciplinar*, 6(2), 23-36.

## ¿Quién eres y a qué te dedicas?

**Mtra. Alina Barón Gómez**

*Universidad Anáhuac México, Ciudad de México*

---

### Resumen

El trabajo que presento a continuación trata sobre la experiencia que he vivido en los escenarios como directora de teatro, maestra y actriz de jóvenes universitarios. Las bondades que el teatro ofrece a las personas que no dedicarán sus vidas a la actuación, y sin embargo el teatro les brinda la oportunidad del autoconocimiento, de desarrollar capacidades vitales para una persona como la empatía, la autoconfianza. El teatro es una disciplina artística grupal por excelencia que logra que las personas se pongan de acuerdo para desarrollar el arte teatral de una puesta en escena.

*Palabras clave:* Teatro, jóvenes, pertenencia, otredad, pasión.

### Who are you and what do you do?

#### Abstract

The work that I present below is about the experience I have lived on stage as a theater director, teacher and actress of young university students. The benefits that theater offers to people who will not dedicate their lives to acting, and yet theater offers them the opportunity of self-knowledge, of developing vital capacities for a person such as empathy, self-confidence. The theater is a group artistic discipline par excellence that makes people agree to develop the theatrical art of a staging.

*Keywords:* theater, jouth, belonging, the others, passion.

---

## ¿QUIÉN ERES Y A QUÉ TE DEDICAS?

Por Alina Barón Gómez

octubre de 2020

Muy buenos días. Me llamo Alina Barón Gómez. En muchas ocasiones la gente me pregunta:

Y tu, a ¿qué te dedicas?

Y yo contesto: al teatro.

Y de inmediato la gente hace este gesto chistoso o indefinible que me remite a pensar, que piensan: ¡pobre! ¿de qué vivirá?

Seguro tiene un padre o un marido que la mantienen...porque del teatro no se puede vivir...

Otra pregunta es,

Si te dedicas al teatro, entonces ¿eres actriz?

Y mi respuesta una vez más causa suspicacias: Pues verás, estudié una licenciatura en administración, y al empezar a trabajar en la Universidad Anáhuac, después de un tiempo me dijeron que tenía que estudiar una maestría y la hice en mercadotecnia. Luego por mi parte estudié una maestría en psicoterapia humanista Gestalt y acabo de terminar un doctorado en desarrollo humano...así que ahora contesto: soy TRANSDICIPLINAR...

Por supuesto la cara de la persona que me ha preguntado ahora es de ¿What?

Y sé que piensa: ¿qué podrá ser eso de transdisciplinar? Se presta a ciertas interpretaciones, no lo creen? Y finalmente la pregunta queda en el aire...¿qué eres?

Por supuesto, no voy a empezar la discusión de una película que vi de Jack Nicholson, de si soy mujer, actriz o la tía de alguien muy importante.

Aquí quiero hablar de lo que hago, lo que he hecho y lo que me ha hecho profundamente feliz.

Soy una mujer afortunada que pudo compaginar sus pasiones, sus profesiones y habilidades y ponerlas juntas. Por ello la palabra verdadera es *transdisciplinar*, que significa que practico diversas disciplinas relacionadas entre sí, ya que no pertenezco a una disciplina, pertenezco a varias, y hoy por hoy se que eso está bien.

Que no soy rara, o estoy equivocada, el tener gusto, pasión o deseo por diversas áreas del conocimiento ESTA BIEN, y hace bien puesto que aporta un espectro de mayor amplitud para realizar nuestra labor, cualquiera que esta sea.

El teatro, es mi pasión indiscutiblemente. Me gustan todas las áreas que genera la teatralidad:

La dramaturgia porque es la creación misma, donde se genera la ficción. Es el momento en el que emergen las ideas y el escritor se plantea, el hecho de hablar sobre algún tema que le inquieta, del cual "*necesita*" hablar, necesita ver en escena. Es una profesión solitaria, sin embargo muy gratificante al ver escenificada la puesta en escena. No olvidemos que los dramaturgos son el principio teatral, es importante que los tengamos siempre presentes.

La actuación que es el intelecto, la habilidad, la creación y el arte mismo donde los actores nos deleitan con su transformación, al "volverse" el personaje que vemos escénicamente. A veces parecería que "actuar" es muy sencillo y que lo puede hacer cualquiera que tenga un poco de valor para superar el pánico escénico. El caso es que esto, no es así. *Un artista actor* se ve uno en un millón, porque en este trabajo se conecta la habilidad y el arte, que es la posibilidad de hacer sentir al "otro" que es el espectador. Cuando alguien a la sala teatral ríe, llora, contesta, se acomoda en su asiento por algo que sucede en escena, entonces sabemos que esa actriz o actor, están transmitiendo algo que no solo se aprendieron de memoria, sino algo que les surge de la víscera misma. Eso, es el arte de la actuación. Lo demás, es mercadotecnia.

La dirección de actores es donde se planea lo que va a ocurrir con el grupo de creativos, actores, y todos los implicados. Se inicia con un trabajo solitario, de reflexión y ensueño para después compartirlo colectivamente con todo el equipo. El trabajo de dirección, aunque se crea que es un trabajo muy *serio* y *autoritario*, tiene su fuente inicial en la imaginación. En la fantasía de darse permiso de soñar con los ojos abiertos y mirar lo que podría ser este texto, con estos actores, con este planteamiento estético, con una música como esta. Dar rienda suelta a ese imaginario y traspasarlo "al papel". Entonces escribir hojas y hojas de ideas, de lo que miran esos ojos soñadores hasta que queda plasmado

sobre el papel, y los demás que intervienen, ahora pueden comprenderlo. Tener además la habilidad de conjuntar personas diferentes, con diversas emocionalidades y temperamentos y lograr que trabajen *mas o menos en paz...* es un trabajo titánico, pero indispensable.

El diseño escenográfico que tiene que ver con dar vida a los espacios donde habitarán los personajes de la ficción. Tiene que ver también con esos espacios que nos darán la realidad escénica y la atmosfera para que se desarrolle el drama.

El diseño de vestuario que implica las elecciones de forma, color, textura de las prendas que darán vida a estos personajes.

El diseño sonoro es donde se acompaña con música y a veces efectos especiales una puesta en escena.

Maestro de voz y dicción se emplea cuando se va a montar una obra en verso para que suene de manera contemporánea sin desvirtuar la idea original, o bien para enseñar a los actores a impostar la voz y que no se queden afónicos en alguna función.

Director de canto cuando se requiere que los actores y actrices sean también cantantes, es quien se encarga de montar las canciones.

La coreografía cuando se trata de comedias musicales es donde se ensamblan los bailes y las canciones cantadas para realzar lo que ocurre en escena o para cambiar el estado de animo de los espectadores.

El diseño de movimiento escénico que tiene que ver con la coreografía que no es bailada, sino son movimientos coordinados específicos que se necesitan para un momento determinado, o porque el estilo de la obra así lo requiera.

La producción teatral que es la forma en la que se administra el dinero, para utilizarlo de la mejor manera. Esta profesión es solo para valientes.

Y por último, pero importantísimo, el trabajo de los técnicos y tramoyistas. Quienes colocan la luz a tiempo, los efectos especiales a tiempo, quienes tienen un pequeño cronómetro dentro de sus cabecitas y hacen que la maravilla teatral suceda. Los “*tramoyos*” que cambian de escenografía una y otra vez, suben pesados telones de la maquinaria teatral que nos recuerda a los barcos, con aquellas velas que al ser manipuladas por ellos, nos llevan a otros espacios, a lugares indescriptibles. Sin los técnicos y los tramoyistas el teatro como lo conocemos hoy no podría existir. Además de que estos personajes son fuentes inagotables de sabiduría teatral por todo lo que han presenciado.

Creo que queda claro mi amor y mi pasión por el teatro. Personalmente he desarrollado varias funciones a lo largo de mi vida: he sido actriz, dramaturga, productora y directora, sobre todo me dediqué a la dirección escénica que me apasiona. Y soy afortunada, porque pude dedicarme a ello...y además me pagan por hacerlo, no se puede ser más feliz! Y lo digo así, porque muchas veces *los teatreros*, tienen que tener otra profesión que los sostenga, que pague la renta y los gastos, porque el teatro es un amante muy demandante que a veces se queda con todo: con nuestro amor, con nuestra energía, con nuestro dinero y con nuestra vida...pero lo que el teatro nos devuelve, *no nos lo puede dar ninguna otra profesión.*

Por eso, quienes hacemos teatro estamos dispuestos a todo, con tal de no dejarlo. Además de mis profesiones académicas, también realice estudios teatrales. Estudié actuación durante tres años con una maestra maravillosa, una gran actriz mexicana Carmen Montejo (Q.E.P.D.) de quien conocí la pasión por el teatro. Con ella lo viví personalmente cuando en una ocasión me dijo:

El día que te des cuenta que el teatro es antes que tu pareja, que tu familia y que todo, *ese día serás una verdadera actriz*. Me quedé estupefacta, porque en ese momento me resultó tremendo escuchar este oráculo, quizá eso les sucedió a los padres de Edipo al saber cual sería su futuro.

Entonces pensé: la señora Montejo es una extremista, ¿cómo me puede decir eso? ¿por qué tendría que ser tan tajante?

Con el tiempo, lo entendí. El teatro requiere *ese nivel de exigencia*, es decir, se le tiene que dedicar todo el tiempo, es decir, TODO EL TIEMPO verdadero, real y de calidad de una persona.

Realizando mi tesis doctoral sobre la vida de cuatro actrices con enfoque centrado en la persona, al realizar las entrevistas, una de ellas Luisa Huertas, gran actriz mexicana me dijo sobre esto: *“¡El actor de teatro piensa como actor, es hijo como actor, es hermano como actor, es marido como actor, es padre como actor!*

Por lo tanto, todo lo que está fuera del teatro *se supedita* a la exigencia teatral. Esto es decir, la vida del actor, está regida por la teatralidad, luego entonces los compromisos familiares, sociales, políticos y de lo que se pueda uno imaginar, quedan en segundo plano si hay ensayo, función, gira artística, prueba de vestuario, ensayo de luces, ensayo general y un largo etcétera. Pero la pasión teatral es así, y los actores están plenos con ello, son inmensamente afortunados y felices con esta elección de vida.

Ahora bien, no quiero asustarlos ni desanimarlos con todo esto, al contrario, *quiero animarlos* porque el teatro también ofrece dadas inimaginables a las personas “normales” que no piensan hacer de su vida un drama teatral.

En 1989 fundé en la Universidad Anáhuac en donde trabajo desde hace 33 años, la Compañía de Teatro que estuvo vigente durante 28 años. Fue el único proyecto artístico que ha tenido una vida tan longeva en la Universidad, lo que me llena de satisfacción.

Y a lo largo de esos años, conocí muy diversos alumnos. La compañía funcionaba así: todos los alumnos que quisieran podrían ingresar, el único requisito que había, era indispensable asistir. Y una vez comprometidos con el montaje que se realizaría, deberían asistir, dar lo mejor de si mismos. Cabe mencionar que ninguno de los alumnos tenía una carrera profesional de actuación y la mayoría jamás habían pisado un escenario. Estudiaban carreras como comunicación, administración, ingeniería, actuaría y se apuntaban a la compañía para ver qué salía de ahí.

Quizá algunos de ellos pensaban en ligar a alguien, o conocer amigos pues en sus carreras no eran muy sociables, o de verdad tenían ganas de hacer teatro, pudo haber mil razones. Eso sí, a la mayoría les gustaba el teatro, aunque no sabían porque.

Y digo la mayoría porque tuve uno que otro despistado que no quería actuar, pero quería estar conmigo en la cabina, siendo técnico de audio o de iluminación y verdaderamente lo disfrutaban. El teatro ofrecía a estos jóvenes que no eran actores, ni se dedicaron a ello, la experiencia de vivir la teatralidad de una manera muy parecida a la realidad teatral profesional. El nivel de exigencia, disciplina y tenacidad al que tenían que ceñirse era sumamente arduo. Hubo momentos en los que pasaban más tiempo en el salón de ensayos que en sus clases. No les importaba asistir en las tardes y los sábados por la mañana, ya fuera a ensayar o a realizar labores de producción con un presupuesto siempre limitadísimo.



Concluyendo, la pregunta que me he hecho por años ha sido ¿por qué venían? ¿por qué no se cansaban de asistir? ¿qué era lo que los motivaba en realidad? Porque yo como directora a simple vista no les daba nada, es decir, no les daba calificaciones, ni les daba créditos, ni nada tangible que les pudiera ayudar con sus cargas académicas. Entonces ¿porque seguían viniendo?

Luego lo pude descifrar: venían porque PERTENECÍAN a éste grupo llamado Compañía de Teatro, ellos eran *de ese grupo* y podían ponerse una camiseta con ese nombre: soy de la Compañía de Teatro, y lo decían con orgullo. Hicieron amigos que duraron por años, incluso hubo dos matrimonios que surgieron de la Compañía.

También sucedió que cada uno, fue descubriendo a lo largo del tiempo y los montajes que realizábamos, diferentes capacidades en sí mismos: se empezaron a dar cuenta que al subir al escenario la timidez desaparecía, una vez estando en escena, la voz fluía y ya no tartamudeaban, al subir al escenario, podían mirar a los espectadores a los ojos y no morir de miedo. Empezaron a sentir seguridad al estar arriba, seguridad en ellos mismos que pudieron emplear en otros espacios. Esa sensación de estar nervioso, pero estar seguro por saber que el papel se domina, *no se parece a nada*.

El teatro brinda a los jóvenes el poder conocer capacidades que no sabían que tenían, como bailar, cantar, que es una fuente para alejar la depresión. Así mismo el teatro exige en primer lugar que la capacidad intelectual esté presente en todo momento, para analizar, dudar, cuestionar todo lo que está escrito en un texto dramático, investigar, para una vez asimilado, memorizarlo y hacerlo parte de uno mismo.

Conocer la capacidad de la empatía con los compañeros y con los personajes a quienes se les da vida, es una gran posibilidad de crecimiento que no se adquiere fácilmente de otra manera.

Sería interminable si hablara de todas las bondades que ofrece el teatro, pero en estos tiempos convulsos, el teatro provee a los jóvenes particularmente, de un sentido de vida, un encuentro con la posibilidad de auto conocerse, un foco escénico donde colocar la angustia, las inquietudes y la tristeza que sucede al “crecer”.

El teatro nos hace identificarnos con el “otro” quien a veces tiene una realidad ajena a la que conocemos. El teatro abre la puerta a mundos maravillosos, desconocidos y tan entrañables, y quienes hemos cruzado esa puerta, nos transformamos en habitantes de un universo en el que todo puede ser transformado.

## Enfoques de investigación interdisciplinar: entre el Arte y la Filosofía de la Ciencia

Sara Fuentes, João L. Cordovil

*Centro de Filosofia das Ciências, Departamento de História e Filosofia das Ciências  
Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Portugal*

---

### Resumen

Las últimas décadas del siglo XX fueron escenario de innumerables transformaciones a nivel epistémico (Khun, 1962; Feyerabend 1975). Lejos de la matriz axiomática reduccionista y logicista, los epistemólogos analizaron: 1) la diversidad de los modos de producción del conocimiento científico, 2) ampliaron la comprensión de lo que es el conocimiento y 3) teorizaron sobre las complejidades e interrelaciones, tanto en el interior de dominios específicos, como entre diferentes dominios. Surgieron naturalmente Filosofías de la Ciencia externalistas, interdisciplinarias y abiertas. Es en este contexto donde surgen un conjunto de investigaciones que cuestionan la posibilidad y naturaleza de la relación entre Arte y Ciencia. Desde aquellos las colocan en oposición, hasta aquellos que defienden la integración del campo tecnocientífico con el campo de las Humanidades y las Artes. En concreto, esta propuesta es una apuesta por el triángulo formado por el Arte Contemporáneo, la Física Contemporánea y la Filosofía. Esta investigación, desarrollada en el seno de un equipo interdisciplinar con sede en la Universidade de Lisboa, versa sobre el análisis del concepto de “relación” como vínculo entre la Filosofía de la Ciencia (Realismo Estructural Ontológico) y el Arte Contemporáneo. Es, igualmente, una tentativa de explorar cómo el Arte puede contribuir para la comprensión de las preocupaciones y desafíos de la Ciencia Contemporánea, próximos de la hipótesis de la obra de arte como metáfora epistemológica enunciada por U. Eco (1962). Este proyecto pretende complementar un programa de investigación que ha sido muy prolífico en los últimos años (el estudio de las relaciones entre Arte y Ciencia), contribuyendo para una mejor comprensión de este fenómeno, clarificando ambigüedades e imprecisiones. También es expectable que tanto el material publicado como el análisis crítico de la literatura contribuyan para el enriquecimiento de los programas de las disciplinas universitarias en “Ciencia y Arte” en el panorama internacional.

*Palabras clave:* Arte contemporáneo, filosofía de la ciencia, realismo estructural ontológico, investigación interdisciplinar.

### Interdisciplinary research approaches: between Art and Philosophy of Science

#### Abstract

The last decades of the 20th century were the scene of numerous epistemic transformations (Khun, 1962; Feyerabend, 1975). Far from the reductionist matrix, epistemologists: 1) have analysed the diversity of the modes of production of scientific knowledge; 2) expanded the understanding of what is knowledge; 3) have theorised about the complexities and interrelations - both within specific domains and between different scientific fields. In this context emerged a set of investigations about the possibility and nature of the relationship between Art and Science. From those who put them in opposition, to those who defend the integration of the techno-scientific field with the field of Humanities and Arts.

Specifically, this proposal rests on the triangle formed by Contemporary Art, Contemporary Physics and Philosophy. Our object will be the analysis of the concept of “relation” as a link between Philosophy of Science (Ontological Structural Realism) and Contemporary Art. It is also an attempt to explore how Art could contribute to understanding the concerns and challenges of Contemporary Science, close to the hypotheses of the work of Art as an epistemological metaphor enunciated by U. Eco (1962). This project aims to complement a research program that has been very prolific in recent years (the study of the relationships between Art and Science), contributing to a better understanding of this phenomenon, clarifying ambiguities and inaccuracies. It is also expected that both published material and critical analysis of literature will contribute to the enrichment of the international programs and university courses in “Science and Art”.

**Keywords:** contemporary Art, philosophy of science, ontological structural realism, interdisciplinary research.

## Referencias

- Baigrie, B. S., ed. (1996). *Picturing Knowledge: Historical and Philosophical Problems Concerning the Use of Art in Science*, Toronto: University of Toronto Press.
- Barone, T., Eisner, E. (2011). *Art based research*. Los Angeles: Sage.
- Eco, U. (1989). *The Open Work* (Opera Aperta, 1962. Trad. Anna Cancogni). Harvard University Press.
- Eisner, E. (2008). Art and Knowledge. En J. Knowles y A. Cole (eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples and Issues* (pp. 3-12). London: Sage.
- Esfeld, M. (2003). Do Relations Require Underlying Intrinsic Properties? A Physical Argument for a Metaphysics of Relations. *Metaphysica. International Journal for Ontology & Metaphysics*, 4(1), 5-25.
- Esfeld, M. (2004). Quantum Entanglement and a Metaphysics of Relation. *Studies in History and Philosophy of Modern Physics* 35B, 601-617.
- Esfeld, M., Lam, V. (2008). Moderate Structural Realism about Space-Time. *Synthese* 160(1), 27-46.
- Feyerabend, P. (1975). *Against the method*. London: New left books.
- French, S., Ladyman, J. (2011). In defence of Ontic Structural Realism. En A. Bokulich & P. Bokulich (eds.), *Scientific Structuralism* (pp. 25-42). Springer.
- French, S. (2014). *The Structure of the World: Metaphysics and Representation*. Oxford: Oxford University Press.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. (1977). Comment on the Relations of Science and Art en *The Essential Tension: Selected Studies in Scientific Tradition and Change* (pp. 340-351). Chicago: University of Chicago Press.
- Ladyman, J., Ross, D. (2007). *Everything must go: Metaphysics naturalized*. Oxford: Oxford University Press.
- Moraza, J.L., Cuesta, S. (2010). *El Arte como criterio de excelencia*. Ministerio de Educación español e Instituto de Arte Contemporáneo. Recuperado de: <http://www.iac.org.es/wpcontent/uploads/2011/02/CEI.-El-arte-como-criterio-de-excelencia.pdf>
- Wilson, S. (2010). *Art+science now. How scientific research and technological innovation are becoming key to 21st-century aesthetics*. London: Thames & Hudson.

# ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR: ENTRE EL ARTE Y LA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA

CIVAE 2020

Sara Fuentes  
João L. CordovilCentro de Filosofia das Ciências,  
Departamento de História e Filosofia das Ciências,  
Faculdade de Ciências,  
Universidade de Lisboa, Portugal

## Objetivos

Este proyecto:

1. Pretende explorar la existencia de una zona de convergencia entre el Arte y la Ciencia a través de la hipótesis de que tanto el objeto artístico como el objeto científico son actualmente pensados como **entidades-en-relación**;
  2. Intenta estudiar como esta superposición metafísica entre la Ciencia y el Arte nos permite pensar otras convergencias, cruzamientos y divergencias entre estos campos disciplinares.
- Nuestro interés, en particular, está en cómo ciertas ideas, abordajes y métodos de un campo de investigación pueden ser llevados a otro.

## Marco teórico

Uno de los programas más significativos de la Filosofía de la Ciencia contemporánea es la llamada **Metafísica Relacional** (o **Realismo Estructural Ontológico**). Según esta teoría metafísica, el estado ontológico primordial debe darse a las relaciones y no a los objetos (estos, de existir, existen únicamente como *relata* del conjunto de relaciones en que se encuentran implicados). Así, un objeto científico ya no es ontológicamente concebible fuera de su espacio de relaciones, de su contexto, de forma aislada; sino que debemos entenderlo como constructo del conjunto de relaciones que en sí convergen.

Esta transición **de los objetos hacia las relaciones** conlleva consecuencias profundas en la Ciencia. Al considerar primero las relaciones, caen sucesivamente las antiguas concepciones de "sistema aislado", "propiedades intrínsecas", "prioridad de las partes sobre el todo" y "el fundamento último", etc. De esta forma, la Ciencia ya no se distingue del Arte por ser analítica, mecanicista, axiomática, etc. Esta distinción clásica parece hoy desafiada o complejizada. La Ciencia, al reconocer en el Mundo su carácter relacional, termina desplazándose en un sentido que el Arte ya reconoce hace mucho tiempo.



Específicamente, esta propuesta es una apuesta en el triángulo formado por el **Arte Contemporáneo**, la **Ciencia (Física Contemporánea)** y la **Filosofía**. Nuestro objeto de investigación es el análisis del concepto de "relación" como vínculo entre la Filosofía de la Ciencia (Realismo Estructural Ontológico) y el Arte Contemporáneo. Es, igualmente, una tentativa de explorar cómo el Arte puede contribuir para la comprensión de las preocupaciones y desafíos de la Ciencia Contemporánea, próximos de la hipótesis de la obra de arte como metáfora epistemológica enunciada por U. Eco (1962).

## Metodología

01 Identificación en el Arte de problemas fundamentales de la Filosofía de la Ciencia:

01a	Observación
01b	Sistema
01c	Referencia
01d	Identidad
01e	Dualismos



Identificación de problemas a partir de imágenes. Fuente: propia, 2020.

03 Exportar para la Filosofía de la Ciencia:  
 ▶ fórmulas, estrategias y metodologías de la investigación artística, como son la elaboración teórica a partir de objetos y experiencias.  
 ▶ Diseño de herramientas metodológicas que faciliten la detección de las articulaciones entre campos disciplinares.

04 Aplicación de *métodos heurísticos* referidos por A. Moles (1986):  
 ▶ creatividad mediante variaciones;  
 ▶ método de los detalles;  
 ▶ desorden experimental;  
 ▶ Diseño de herramientas metodológicas que faciliten la detección de las articulaciones entre campos disciplinares.  
 ▶ re-modificación;  
 ▶ métodos lingüísticos;  
 ▶ representación;  
 ▶ esquematización.

05 Colaboración interdisciplinar:  
 ▶ artistas e investigadores de Bellas Artes  
 ▶ y de Filosofía de la Ciencia.  
 ▶ Resultados de investigación híbridos.

## Resultados e impacto

Este proyecto pretende complementar un programa de investigación que ha sido muy prolífico en los últimos años —el estudio de las relaciones entre Arte y Ciencia—, contribuyendo para una mejor comprensión de este fenómeno, clarificando ambigüedades e imprecisiones. También es esperable que tanto el material publicado como el análisis crítico de la literatura contribuyan para el enriquecimiento de los programas de las disciplinas universitarias en "Ciencia y Arte" en el panorama internacional.

Además, por su contribución para el desarrollo de prácticas interdisciplinares de investigación y de enseñanza fundadas en la relación Arte/Ciencia/Filosofía, este proyecto colaborará en la mejora de una educación universitaria integral y de calidad, teniendo un impacto efectivo sobre las instituciones involucradas. Esta propuesta favorecerá la elaboración de un modelo de excelencia para la universidad (UL), que integre aspectos vinculados con la sensibilidad artística interdisciplinar entendida como eje fundamental de la educación ciudadana.

**FCT**  
Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
Unidade Interdisciplinar de Investigação Científica

**Ciências ULisboa**  
Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

**CFCUL**  
Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa  
http://cfcul.fc.ul.pt

Este trabajo está financiado por fondos nacionales a través de la **FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia**, I.P., en el ámbito de la **Norma Transitória - DL57/2016/CP1479/CT0067** y de la **Norma Transitória - DL57/2016/CP1479/CT0065**.

## **Innovación Educativa en el Aula: Las Escuelas de Interioridad Creativa de Música y Persona (M&P)**

**María Dolores Almansa Tejada**

*Fundadora del Proyecto Música y Persona  
Colegio Corazón de María de Palencia (Spain)*

---

### Resumen

El proyecto Música y Persona (M&P) nace en el Colegio Corazón de María de Palencia como herramienta formativa que contempla la inserción de la educación musical en el aula a edades tempranas. Su singularidad radica en la interacción que Violín y Canto Coral mantienen con el resto de disciplinas para el desarrollo de las múltiples capacidades, en la integración de todos los alumnos en la Orquesta y la Escolanía del proyecto y en la formación integral que favorecen sus Escuelas de Interioridad Creativa. A través de estos espacios para el encuentro, con uno mismo y con los demás, la Música se convierte en herramienta educativa para la vida.

*Palabras clave:* Música y Persona, escuelas de interioridad creativa, formación integral, música en las aulas, innovación educativa.

### **Creative innovation in the classroom: The M&P (Música y Persona) School of creative interiority**

#### Abstract

The Music and Person (M&P) project was born in the Colegio Corazón de María School in Palencia (Spain) as a training tool that contemplates the insertion of musical education in the classroom at an early age. Its uniqueness lies in the interaction that Violin and Choral Singing have with the rest of disciplines contributing to the development of multiple capacities and also in the integration of all the students in the Orchestra and the School Choir of the project, as well as in the comprehensive educational program promoted by its Schools of Creative Interiority. Through these meeting spaces, by means of which students will be able not only to get to know themselves but also the others around them, Music becomes an educational tool for life.

*Keywords:* Música y Persona, school of creative interiority, comprehensive educational program, music in schools, educational innovation.

---

### **Introducción: La Música en el centro del Proyecto M&P**

En un contexto de permanente atención a la innovación educativa, el Colegio Corazón de María de Palencia (<https://cmariapal.net/>) liderado desde hace más de 40 años por las Misioneras Hijas del Corazón de María, asume en 2014 el reto de poner en marcha nuevas metodologías favorecedoras de un crecimiento integral y de una educación plena orientada a la interioridad. Se trataba de ahondar en la experiencia y la motivación personal de los alumnos, necesitados de alcanzar mayores cuotas de autonomía y de afianzar algunos valores y virtudes esenciales para la vida que les permitiesen liderar su propio aprendizaje y ambicionar la excelencia personal más allá de lo académico. Se pretendía, además, buscar una mayor complicidad de las familias con un acercamiento a las aulas capaz de crear nuevos vínculos para afrontar conjuntamente la tarea educativa. La respuesta estaba en la Música.

Los últimos estudios en Neurociencia (Iversen, 2018; Jauset, 2017) avalan que la Música fomenta un mayor desarrollo de la inteligencia a edades tempranas, ya que pone a trabajar todas las partes del cerebro a la vez, ayudando a mejorar el rendimiento académico general. La práctica musical permite percibir más claramente las capacidades en cada uno de los alumnos, otorga nuevas herramientas de expresión, inicia en la escucha y en la reflexión y activa enormemente la potencialidad intelectual gracias al ejercicio neuronal y a la concentración que requieren la discriminación de sonidos, la práctica coral o de un instrumento y la apreciación del ritmo. La inteligencia musical está, además, muy ligada a otras inteligencias muy importantes en el desarrollo del aprendizaje como la lingüístico-verbal, ya que la música dispone a procesos mentales que involucran la categorización de referencias auditivas desarrollando habilidades para retener estructuras lingüísticas y assimilarlas fonéticamente (Gadner, 2010). También la inteligencia corporal-cinestésica está relacionada con la musical, por medio de los ritmos, el baile y la psicomotricidad fina a la que predispone el manejo del violín, como instrumento complejo que es. En cuanto al pensamiento lógico-matemático su desarrollo es muy significativo también porque, partiendo del aprendizaje musical, se trabajan series ordenadas de notas o compases, la repetición de patrones, el pensamiento abstracto o, entre otras muchas cosas, la administración de sonidos y silencios. Pero eso no es todo, en este aprendizaje también se incluyen la inteligencia naturalista, con la representación de los sonidos de la naturaleza, y muy especialmente la inteligencia interpersonal, a través de la socialización a la que animan las agrupaciones corales u orquestales y el trabajo colaborativo o la asunción de distintos roles dentro del grupo, incluyendo el liderazgo en la realización de solos. Por lo que se refiere a la inteligencia intrapersonal, se favorece muy especialmente con la música porque por medio de la escucha y la reflexión llegamos al conocimiento de las propias facultades y de los propios límites, la aceptación y auto-comprensión de uno mismo, la disciplina y el autocontrol que favorece el trabajo continuado de un instrumento y el aumento de la estima personal al desarrollar habilidades complejas y ser capaz de mostrarlas a otros.

Según la Teoría de las Inteligencias Múltiples reformulada por Howard Gardner en el año 2010, ese trabajo realizado a partir de los diversos tipos de inteligencias hace más amplia la mirada, favoreciendo que nazca en niños y niñas un espíritu crítico y una capacidad creativa muy superiores. Y ambas cualidades ayudarán a resolver las dificultades y encontrar soluciones acertadas a distintos tipos de situaciones, dotando a cada alumno de nuevos enfoques y una mayor capacidad creadora.

La Música es por todo ello el punto de partida para el desarrollo de un nuevo modelo de pedagogía que tiene en la educación integral su fundamento. Al fin y al cabo, comprender lo que se aprende incorporándolo a la vida, convirtiendo la Música en experiencia personal, fue lo que otorgó el matiz más importante al proyecto ideado por las responsables del colegio Corazón de María, una propuesta educativa que desde el inicio se distinguió por poner el acento en la segunda parte de su nombre, La Persona, entendiendo que más allá del mero aprendizaje técnico o estrictamente musical, había que plantear una nueva forma de conectar la Música con la vida. Fue así como nació Música y Persona (M&P).

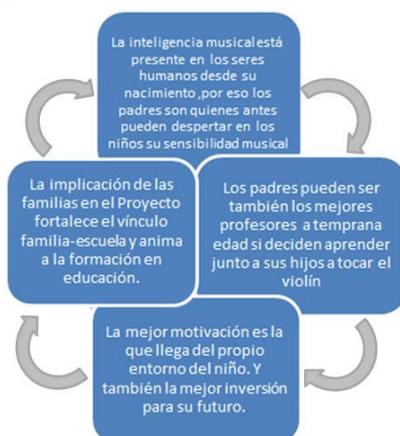


## Música y Persona

El proyecto educativo Música y Persona comenzó en Corazón de María incluyendo violín y canto coral desde los tres años y hasta su integración en el currículo de Primaria. El objetivo: que la música acompañase a cada alumno en el descubrimiento del mundo, de los otros y de la propia identidad para hacer de ellos personas apasionadas, creativas y comprometidas.

Fue en 2014 cuando este importante paso hacia la transformación pedagógica del centro obligó a replantearse también las fórmulas más eficaces para la consecución de los objetivos planteados. Y así surgieron en primer lugar la Asociación Música y Persona, que pretendía extender sus principios educativos más allá del aula, y posteriormente la Joven Orquesta de Música y Persona y la Escolanía de Corazón de María, agrupaciones de jovencísimos artistas de entre 6 y 11 años que ya han debutado en conciertos fuera del ámbito escolar.

El proyecto contó desde el primer momento con las familias integradas en la estructura del mismo gracias a su necesaria implicación en la enseñanza del manejo del violín a edades tempranas. Y es que M&P entiende que los padres pueden llegar a ser los mejores profesores (Juan Pablo II, 1994), por eso les propone acompañar a los más pequeños en el aprendizaje de instrumento, entendiendo que la mejor motivación es la que llega del entorno del niño que puede percibir la enseñanza musical como un reto y una afortunada oportunidad. Esa implicación directa refuerza además los vínculos familia–escuela abriendo nuevos foros en los que compartir orientación y estímulo, como la Escuela de Padres o el blog De Barro y Estrellas.



Fuente: Revista M&P 2018

[http:// http://musicaypersona.org/](http://musicaypersona.org/)

Tras cinco años de andadura, la realidad de M&P se centra hoy en trasladar al aula una experiencia musical muy singular y combinarla con el resto de las materias reforzándolas para que pueda reflejarse en todas las facetas de la vida representadas en su ejecución y en las emociones que transmite. Esa experiencia singularísima se canaliza a través de la participación de todos los alumnos del centro, con independencia de sus capacidades, en la Escolanía de Corazón de María y la Joven Orquesta de Música y Persona, formada por violines a varias voces. Se trata de agrupaciones musicales muy dinámicas a las que se procura escenario constante y se anima a la participación en todo tipo de eventos culturales y sociales, de carácter solidario o incluso internacionales. Han participado ya en un concierto solidario para UNICEF y están seleccionados para participar en el Festival de Creatividad en la Escuela de San Remo (Italia) y el certamen de Pueri Cantores en Florencia. En M&P buscamos nuevos y estimulantes retos que posibiliten la vivencia de la música interpretada para los demás y en

colaboración con otros para animarles a liderar el propio aprendizaje y favorecer el autoconocimiento y el compromiso personal y colaborativo. Y sobre todo para estimular su creatividad. En un mundo tan cambiante como el nuestro, no sólo la creatividad artística, sino la creatividad para la propia existencia, resulta una competencia imprescindible en el desarrollo individual y colectivo.

### **Escuelas de Interioridad Creativa**

M&P ha puesto nombre a todo este entramado de acciones y posibilidades educativas. Son sus Escuelas de Interioridad Creativa y se presentan como auténticos espacios para el encuentro, con uno mismo y con los demás, que utilizan la música como vehículo para fomentar la educación integral y poner el acento no sólo en la formación académica e intelectual, sino en la capacidad reflexiva, el desarrollo de las virtudes humanas y la educación en valores. Las Escuelas de Interioridad Creativa invitan también a interiorizar el hecho musical incorporándolo a la propia forma de ser, de sentir o incluso de aprender, para convertirlo en una verdadera fuente de introspección y creatividad. Además, entienden que la Música canaliza nuestras emociones (Juslin y Sloboda 2001), nos invita a apreciar su belleza, nos hace sensibles y críticos, afina nuestro gusto y nos abre la mente a la imaginación y a la creatividad para conducirnos a nuestro máximo nivel expresivo. (López, 2014)

Las Escuelas de Interioridad Creativa de M&P proponen, en definitiva, llevar toda esa experiencia al ámbito colegial para la conversión de la escuela en un espacio innovador que suscite curiosidad y asombro e invite, a través de esa vivencia personal y colectiva de la música, a la interioridad creativa, el pensamiento crítico y la interrelación, también con las familias, para alcanzar una verdadera transformación humana y social.

### **Conclusiones**

Música y Persona es hoy mucho más que el eje del proyecto educativo de Corazón de María. Es, sobre todo, una forma de entender la educación musical, de conjugarla con el resto de disciplinas y de percibirla en todas sus dimensiones, también a través de esas extraordinarias plataformas experienciales que son la Orquesta y la Escolanía.

Precisamente gracias a la participación de todo el alumnado en estas plataformas, las familias están más cerca del proyecto y en el aula se aprecia claramente que nuestros jóvenes intérpretes son más autónomos en la realización de tareas de cualquier materia y mucho más reflexivos y críticos a la hora de mejorarlas. Se advierte también una mayor flexibilidad. Son capaces de adaptarse a los cambios y a las circunstancias no previstas del día a día. Tienen una voluntad fuerte y van adquiriendo espíritu de superación a medida que se enfrentan a nuevos retos, con mucha persistencia hasta ver los resultados. Tienen, además, mayor capacidad de análisis para encontrar la mejor opción o diseñar la mejor estrategia en la resolución de conflictos y trabajan mejor de forma colaborativa.

Aprendiendo a escucharse y a escuchar, sintiéndose únicos sin dejar de formar parte de una colectividad, pueden entender la importancia de ceñirse a una partitura, respetar los sonidos del otro y acompañarlos con los propios, atendiendo siempre a quien puede dirigirlos, para alcanzar un bien mayor: la obra que nos trasciende y con la que aprendemos a trascender descubriendo lo más sublime en nuestra interpretación.

Sabemos hoy, gracias a la experiencia de las Escuelas de Interioridad Creativa de M&P, que algunas de las cualidades más importantes para la vida llegan al aula tras su presencia ineludible en el aprendizaje musical: La tenacidad, la humildad, la responsabilidad, la escucha activa, el equilibrio y la armonía. Incluso el lenguaje del silencio que nos invita a profundizar para reconocernos y relacionarnos y que tanto bien puede hacer pedagógicamente a edades tempranas.

La experiencia también nos lleva a considerar la posibilidad de implantar este proyecto en otros ámbitos para beneficio de los centros educativos en los que se ponga en marcha. Su extraordinario poder para una formación integral anima a la excelencia educativa y personal, sabiendo siempre que, por encima de la formación técnica o el virtuosismo, lo que se pretende es fomentar el desarrollo de las potencialidades y ofrecer valores esenciales para la vida a través de una experiencia musical que ayude a alumnos y alumnas a ser grandes personas, aun cuando no escojan la música como opción profesional.

## Referencias

- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Jauset, J.A. (2017). *Cerebro y música, un apareja saludable*. Almería: Ed. Círculo Rojo.
- Juan Pablo II. (1994). *Exhortación apostólica: Familiaris Consortio*. 22-XI-1981. Ed. Vaticana.
- Juslin, P.N., Sloboda, J.A. (2001). *Series in affective science. Music and emotion: Theory and research*. New York: Oxford University Press.
- López, A. (2010). *El poder formativo de la Música. Estética musical*. Valencia: Ed. Rivera.
- López, A. (2014). *La Novena Sinfonía de Beethoven*. Madrid: Ed. Rialp.
- Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Barcelona: Ed. Paidós.

## Literatura, escucha empática y conversación para el desarrollo de la competencia comunicativa

**Óscar Ortega García**

*Profesor del Departamento de Lenguaje, de la Escuela de Ciencias de la Educación  
Universidad Icesi. Cali, Colombia*

---

### Resumen

¿Cómo desarrollar la competencia comunicativa en estudiantes universitarios? Esta pregunta motivó una búsqueda pedagógica y didáctica para que los estudiantes de la Universidad Icesi, en Cali, Colombia, lograran mejorar sus capacidades comunicativas. Así fue como, desde 2015, se implementó el Modelo de Oralidad Icesi, con dos perspectivas: mensaje con sentido y puesta en escena (Ortega, Rodríguez, & Montaña, 2016). Sin embargo, en el seminario de oralidad, del Departamento de Lenguaje, algunos profesores cuestionamos que esta metodología sólo atendía la expresión del mensaje, pero no su comprensión. Por ello, desde 2019, inicié una estrategia didáctica basada en la escucha empática (Sennett, 2012) para lograr que la oralidad tuviera eco en una conversación entre amigos. Después de tres semestres académicos, afirmo que la conversación desarrolla la competencia comunicativa de los estudiantes universitarios.

*Palabras clave:* competencia comunicativa, conversación, argumentación, escucha, didáctica.

### Literature, empathic listening and conversation for the development of communicative competence

#### Abstract

How to develop communicative competence in university students? This question motivated a pedagogical and didactic search so that the students of the Icesi University, in Cali, Colombia, could improve their communication skills. This is how, since 2015, the Icesi Orality Model was implemented, with two perspectives: meaningful message and staging (Ortega, Rodríguez, & Montaña, 2016). However, in the orality seminar of the Department of Language, some teachers questioned that this methodology only addressed the expression of the message, but not its understanding. Therefore, since 2019, I started a didactic strategy based on empathic listening (Sennett, 2012) to ensure that orality had an echo in a conversation between friends. After three academic semesters, I affirm that the conversation develops the communicative competence of the university students.

*Keywords:* communicative competence, conversation, argumentation, listening, didactics.

---

## Introducción

En la exposición final del curso Comunicación Oral y Escrita II, en el primer semestre académico del año 2018, una estudiante del programa de Química, de la Universidad Icesi, se quejó ante todos: “No puedo seguir, me siento sola y a mí me aterra la soledad”. Sus compañeros la miraron, asombrados, mientras el profesor preguntó: “¿por qué dices que estás sola, si en este salón somos 26 personas contigo?”. La alumna respondió: “sí, no estoy sola físicamente, pero ninguno me mira ni me presta atención; así que estoy hablando sola”.

Esta anécdota fue el inicio de una crítica al Modelo de Oralidad Icesi (MOI), cuyo diseño e implementación se dio en esa institución desde el año 2015. El MOI está sustentado en dos líneas: la semántico comunicativa (Oviedo Acevedo, 2017), porque el orador entrega un mensaje capaz de dotar de sentido a su público, y la puesta en escena, que prepara para el momento de verdad, esto es una exposición individual que no debería superar los tres minutos (ver figura 1).



Figura 1. Síntesis del Modelo de Oralidad Icesi (Ortega, Rodríguez, & Montaño, 2016)

Aunque el MOI demostró ser una estrategia efectiva para mejorar la competencia comunicativa, en las sesiones del Seminario de Oralidad<sup>1</sup> propuse que discutiéramos sobre el MOI, pues a mi parecer éste sólo atiende la expresión oral pero no la comprensión del mensaje. Entonces, ¿qué elementos

<sup>1</sup> El Seminario de Oralidad nació en el año 2014, en el Departamento de Lenguaje, de la Universidad Icesi. Desde entonces, un grupo de ocho profesores se reúne periódicamente para discutir los temas propios de la competencia comunicativa oral.

debíamos considerar para diseñar una estrategia didáctica que realmente tuviera en cuenta el desarrollo de la competencia comunicativa?

Esta pregunta me llevó a considerar dos estrategias: una, centrada en el debate, que se desarrolla en la primera mitad del curso (ocho semanas) y otra, cimentada en la conversación, con la que se cierra el semestre (también se desarrolla en ocho semanas). A juicio de un estudiante, que terminó el curso en el segundo semestre académico de 2019, “la conversación final tuvo un elemento diferente, con relación al debate: escuchar a mis compañeros, pues de otra manera no hubiese sido posible conversar”.

### La didáctica de la escucha empática

La escucha fue un tema recurrente en el pedagogo Paulo Freire. En la novena misiva de su libro *Cartas a quien pretende enseñar*, Freire recordó la anécdota de una madre angustiada por el comportamiento agresivo de su hijo Pedrito. La señora no hallaba ninguna salida y lo único que repetía era que amarraría a su pequeño a un árbol, para que así no cometiera ninguna falta. Freire, después de persuadir a aquella mamá para que no fuera violenta con su hijo, le entregó la fórmula mágica: “Es preciso vencer la dificultad de conversar con él” (2010).

Este mismo reto fue el que me propuse con mis estudiantes: vencer la dificultad de conversar con ellos. Lo que perseguí, entonces, fue lo mismo que Cicerón veía en Lucio Craso, un hombre “capaz de pasar casi sin transición de la tensión y dureza de los temas de la política a la afabilidad, ingenio y afecto de una conversación entre amigos” (2002). ¿Por dónde empezar?

En la primera parte del curso, cuando diseñábamos y preparábamos un debate, junto a un grupo de cuatro estudiantes caímos en la cuenta de que repetíamos el modelo de oralidad centrado en la expresión oral. “El debate requiere escuchar las ideas y argumentos del otro para que se dé, pero no estamos haciendo eso. Cada uno se dedica a buscar argumentos sólidos, capaces de imponerse ante los argumentos de los demás”, señaló un estudiante de Derecho, durante una sesión de retroalimentación sobre el debate.

De manera que tendríamos que buscar una actividad en la que fuera necesario escuchar al otro para continuar. Recordé la novela *Rayuela*, de Julio Cortázar, cuyo orden decide el lector, aunque se sugiere una secuencia. Entonces, repliqué esta estrategia, pero con el cuento *Algo muy grave va a suceder en este pueblo*, que leyó Gabriel García Márquez en un congreso de escritores y que reprodujo la revista *Arcadia* (2018). En grupos conformados por cinco estudiantes repartí fragmentos del cuento. La consigna fue armar el cuento en el menor tiempo posible. “Fue un ejercicio difícil, porque quisimos armarlo antes de leer el fragmento que le correspondió a cada uno. Sólo hasta que la estudiante de Ingeniería Industrial nos organizó, empezamos a leer en voz alta y a prestar mucha atención para reconocer el pedazo de cuento que seguía en la secuencia”, recordó un estudiante de Medicina.

Con esta actividad dimos el primer paso. Luego, vino la entrevista para presentar a un compañero como una persona memorable, digna de ser recordada. En parejas, cada uno dispuso de cinco minutos para entrevistar a su compañero y obtener la información suficiente para realizar, ante los demás, una presentación oral que dejara en la mente de cada uno las razones por las que debíamos recordar a ese estudiante. “Logré conocer cosas de un compañero con el poco había interactuado y, para mi sorpresa, tenemos muchos más aspectos en común de lo que suponía”, escribió en las memorias del curso<sup>2</sup> una estudiante de Licenciatura en Educación Básica Primaria.

---

2 Al final de cada actividad, los estudiantes deben consignar sus impresiones sobre lo que aprendió, lo que lo sorprendió y lo que compartirá con otras personas.



Siguiendo las enseñanzas de Richard Sennett, diseñamos un ejercicio de observación, pues a su juicio, “las personas que no observan no pueden conversar”. Ya teníamos el terreno abonado con dos actividades relacionadas con la escucha, pero reconocíamos en las sesiones de retroalimentación que aún nos era difícil comprender al otro. “Saber escuchar requiere otro conjunto de habilidades, las de prestar cuidadosa atención a lo que dicen los demás e interpretarlo antes de responder, apreciando el sentido de los gestos y los silencios tanto como el de los enunciados. Aunque para observar bien tengamos que contenernos, la conversación que de ello resulte será un intercambio más rico, de naturaleza más cooperativa, más dialógica” (Sennett, 2012).

Por eso, invité a los estudiantes a leer el inicio de *El evangelio según Jesucristo*, de José Saramago. Esta novela empieza con una descripción minuciosa del grabado *La Crucifixión*, del artista alemán Alberto Durero. Luego, debían sentarse a conversar sobre las impresiones que le quedaron tras leer la primera página de la novela. El comentario más recurrente de los estudiantes fue, en los tres semestres, el asombro que les causó la capacidad del autor portugués para observar los detalles, “eso que todos pasamos por encima y no lo vemos”, según un estudiante de Música.

Estas actividades condujeron a los estudiantes a reflexionar sobre la manera en que se comunicaban con sus compañeros, con otros profesores y hasta con sus amigos y familiares. Lo veían con claridad: a veces, la comunicación sólo era una fingida puesta en escena. De ahí que cuando leyeron la introducción del ensayo *Juntos*, de Richard Sennett, comprendieron la diferencia entre simpatía y empatía:

Tanto la simpatía como la empatía transmiten reconocimiento, y ambas crean un vínculo, pero una es un abrazo, mientras que la otra es un encuentro. La simpatía pasa por encima de las diferencias mediante actos imaginativos de identificación; la empatía presta atención a otra persona en su particularidad. En general se ha pensado que la simpatía es un sentimiento más fuerte que la empatía, porque «Siento vuestro dolor» pone el acento en lo que siento, activa el ego propio. La empatía es un ejercicio más exigente, al menos en la escucha; el que escucha tiene que salir fuera de sí mismo. (2012)

La preparación para la conversación final cerró con la lectura y posterior discusión del texto *¿Por qué argumentar y por qué hacerlo bien?* (Bermejo Luque, 2008). El valor de esta lectura estriba en que la autora afirma que la argumentación sirve para construir comunidad alrededor de la palabra, para reconocer que cada quien prepara sus mejores argumentos porque confía en que sus compañeros harán lo mismo.

Para terminar la descripción de la estrategia didáctica que implementé para desarrollar la escucha empática en los estudiantes, debo hacer una aclaración. Cuando en Colombia, el gobierno nacional ordenó cerrar las universidades por la pandemia del virus Covid 19, empecé a preguntarle en cada clase a mis estudiantes cómo llegaban emocionalmente a la sesión. Sus respuestas fueron sorprendentes, toda vez que agradecían el interés por empezar las clases con un momento dedicado a ellos, a sus angustias y felicidades. Esta actividad, que sólo se vivió en el primer semestre de 2020, marcó una diferencia con los demás semestres: la empatía fue un ejemplo que puse como profesor y no una actividad que desarrollaban los estudiantes.

Las conversaciones que implementaron los estudiantes como actividad final giraron en torno a temas que realmente les preocupaban. En el 2019, los asuntos de discusión fueron la soledad (5 conversaciones, de un universo de 15, estuvieron dedicadas a este tema), el miedo a fracasar (3), el amor propio (3), la amistad (2) y la dependencia a las redes sociales (2). En el 2020, los 10 grupos de estudiantes conversaron bajo los siguientes temas: el aprendizaje en la educación virtual (4), la incertidumbre laboral (3), emprender con tecnología (1), la dependencia a las redes sociales (1) y el suicidio (1). Vale anotar que, en el pasado semestre académico, la coyuntura del Covid 19 tuvo, al menos, una mención en el desarrollo de las conversaciones.

## Conclusiones

La conversación es una actividad cotidiana y cercana a los estudiantes que, pese a ello, desconocen. Cuando se les presentó como objeto de estudio hubo asombro y, en cada actividad, al menos quince estudiantes afirmaron jamás haber realizado ejercicios de escucha empática ni observación minuciosa. Hay, entonces, un terreno por explorar.

El desarrollo de la escucha empática es una estrategia didáctica que los estudiantes valoran de manera positiva. Una estudiante de Medicina, al final de los tres semestres académicos que sirvieron para esta sistematización, en una encuesta descriptiva del “grado de satisfacción del curso”, afirmó que “deberían enseñar a escuchar en algún momento de la carrera o, mejor aún, durante el paso por el colegio”. Otro de sus compañeros, también de Medicina, sostuvo: “Escuchar permite comprender las ideas de otra persona y acallar el ruido que causan, a veces, las ideas propias”.

La expectativa por la conversación final permitió depurar el proceso de búsqueda, hallazgo, apropiación y exposición de las ideas y argumentos en el 86% de los estudiantes. Este proceso fue posible por dos decisiones pedagógicas: una, concebir la argumentación como una actividad social (Bermejo Luque, 2008), y dos, acompañar a cada estudiante en su proceso individual de creación y diseño de una estrategia argumentativa que implementaría en la conversación final.

## Referencias

- Cicerón. (2002). *Sobre el orador*. Madrid: Gredos.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Márquez, G. (9 de Noviembre de 2018). *Algo muy grave va a suceder en este pueblo, un cuento de Gabriel García Márquez*. Recuperado de la revista Arcadia: <https://www.revistaarcadia.com/libros/articulo/algo-muy-grave-va-a-suceder-en-este-pueblo-un-cuento-de-gabriel-garcia-marquez/71856/>
- Hymes, D. H., Gómez, J. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función* (9), 13-37. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>
- Ortega, Ó., Rodríguez, J., Montaña, M. (2016). Aspectos generales de un modelo de oralidad de la Universidad Icesi. CS, 183-210. doi:10.18046/recs.i18.2057
- Oviedo Acevedo, T. N. (2017). *Temas semántico-comunicativos [Burdos borradores]*. Cali: Universidad Icesi. doi: <https://doi.org/10.18046/EUI/aceh.9.2017>
- Sennett, R. (2012). *Juntos*. Barcelona: Anagrama.

## Neomuralismo Híbrido: experiencias colectivas

**Mtra. Esther Ramírez Hernández**

*Profesora de carrera de tiempo completo adscrita a la licenciatura en Diseño Gráfico de la FES Acatlán. Universidad Nacional Autónoma de México*

---

### Resumen

El presente documento vierte las experiencias colectivas, generadas a partir de la reunión de alumnos y maestras de dos instituciones: la FES Acatlán de la UNAM y UAM Lerma, así como de dos licenciaturas Diseño Gráfico y Comunicación y Arte Digital, respectivamente; en la creación de proyectos plásticos mediados por las TIC, con la intención de fusionar pintura de gran formato con elementos interactivos y realidad aumentada. Las experiencias ponen de manifiesto las enseñanzas logradas a partir del trabajo en colectivo, ejercitando las estrategias del aprendizaje basado en problemas y el conectivismo. Recontextualizando el término talento colectivo, para el ámbito digital.

*Palabras clave:* neomuralismo híbrido, realidad aumentada, conectivismo, ABP.

### Hybrid Neomuralism: collective experiences

#### Abstract

This document presents the collective experiences, generated from the meeting of students and teachers from two institutions: the FES Acatlán of the UNAM and UAM Lerma, as well as two degrees in Graphic Design and Communication and Digital Art, respectively; in the creation of plastic projects mediated by ICT, with the intention of merging large-format painting with interactive elements and augmented reality. The experiences reveal the lessons learned from group work, exercising strategies for problem-based learning and connectivism. Recontextualizing the term collective talent, for the digital field.

*Keywords:* hybrid neomuralism, augmented reality, connectivism, PBL.

---

### Introducción

Castells acuña el término sociedad red, para dar contexto a la conformación de una sociedad mediada por internet y los dispositivos digitales; el arte y la cultura no están exentas de ser afectados por la nueva organización que producen las mediaciones digitales. En el terreno educativo han surgido nuevas licenciaturas, como la que oferta la UAM Lerma, Comunicación y Arte Digital, dando cabida a necesidades específicas surgidas de la sociedad red; en otros casos hay licenciaturas como Diseño Gráfico que se adaptan a las nuevas necesidades, desde las aulas, con iniciativas que parten de lo institucional, pero principalmente de sus docentes.

El presente documento trata de una experiencia de trabajo colaborativo, de sus aprendizajes, pero sobre todo de las alternativas que abren las TIC para el desarrollo del trabajo plástico, de lo que gestan las nuevas generaciones, sus nuevas formas de aprendizaje y la forma en que se comunican y colaboran.

### **La conformación del colectivo Neomuralismo Híbrido**

Cada año se abre la convocatoria de Piso 16: Laboratorio de iniciativas culturales de la UNAM, en 2018 reuní, junto con la Dra. Claudia Mosqueda Gómez, a un grupo de alumnos y exalumnos de la licenciatura en Diseño de la FES Acatlán y alumnos de la licenciatura en Comunicación y Arte Digital de la UAM Lerma, la intención modesta era crear un proyecto interinstitucional, que vincularía el trabajo de los alumnos de ambas universidades, creando puentes entre el diseño gráfico y arte digital, para crear proyectos plásticos. Nuestra participación en el concurso terminó al ser parte de los 14 finalistas de los 200 proyectos presentados ese año.

En ese momento el colectivo se conformó por 10 integrantes, los alumnos y exalumnos participantes fueron Alejandro de Jesús Lara Gallardo, Alexa Amanda Bonilla Ybarra, Ángel Enrique Domínguez Flores, Antonio Barajas González, Miguel Ángel Salazar Valencia, Ottmar Grover Ricalde Carreño, Sussan Andrea Robledo Noriega y Saúl Canto García.

### **Los proyectos**

Pero antes de recibir el resultado de nuestra participación, realizamos nuestro primer proyecto. De antemano, sabíamos que los jóvenes de la UAM Lerma y de la FES Acatlán eran muy talentosos, pero su reunión generó algo que no habríamos medido, ni esperado, la conjunción de talentos y personalidades colaborativas dio vida origen al *“talento colectivo”*, en analogía con inteligencia colectiva. Explicaré un poco de la dinámica de trabajo para esclarecer el término. Aprovechando las redes realizamos un grupo en Facebook, ya que todos procedemos de instituciones y zonas diversas, esa red nos permitió estar conectados e intercambiar nuestras propuestas respecto al proyecto a realizar: un mural en la barda perimetral de la FES Acatlán. De manera conjunta revisamos bocetos y comentamos la orientación de la temática, en este caso nuestro mural hablaría de lo que representa la solidaridad universitaria, intercambiamos opiniones y sugerencias por la red ya mencionada. Días más tarde, en la FES Acatlán organizamos una videoconferencia con los compañeros de Lerma, para discutir los elementos interactivos y de realidad aumentada que tendría el proyecto pictórico, la reunión fue breve y en ella se acordó que el mural tendría dos sensores ultrasónicos que detectarían el movimiento, y el gráfico central contendría leds, que parpadearían en función del nivel de cercanía, materializando simbólicamente el estrés que produce la cercanía de un desconocido. Por otra parte, el equipo de diseño se encargaría de realizar animaciones de realidad aumentada a través de una app que estaría disponible en Play Store, para el sistema operativo Android.

El proyecto sonaba muy ambicioso, pero el día 5 de abril de 2019 se inició la pintura mural y la colocación de sensores, mientras que en forma simultánea los compañeros de diseño realizaban los elementos de realidad aumentada. (Fig. 1-5)

Los primeros problemas comenzaron a surgir, no podíamos contar con energía eléctrica para conectar el arduino que controlaba a los sensores y los leds. Así que los compañeros de Lerma sugirieron colocar celdas solares, con eso dieron solución al problema. Finalmente, el Mural se presentó en el evento anual de la Licenciatura de Diseño Gráfico en la FES Acatlán.



Figura 1. Trazado y colocación de los sensores en el Mural de la FES Acatlán. Autor: Esther Ramírez Hernández



Figura 2. Ottmar colocando los sensores en el mural de la FES Acatlán. Autor: Esther Ramírez Hernández



Figura 3. Equipo verificando los sensores y celdas solares en el mural de la FES Acatlán. Autor: Esther Ramírez Hernández



Figura 4. Ángel dando los últimos trazos en el mural de la FES Acatlán. Autor: Esther Ramírez Hernández



Figura 5. Ángel sobre andamio delineando el mural de la FES Acatlán. Autor: Esther Ramírez Hernández



## Experiencias y aprendizajes

La experiencia del trabajo en colectivo, generó diversos aprendizajes, por un lado, el trabajo mediado por dispositivos digitales contribuyó al desarrollo del trabajo colaborativo sincrónico y asíncrono. Los aprendizajes se transfirieron a distintos niveles, los compañeros que trabajaron en lo pictórico se sintieron atraídos por lo digital y los digitales por la parte pictórica, por otra parte, como iniciativa de la Dra. Mosqueda, se les invitó a los participantes en el colectivo a dar una conferencia sobre el proyecto, en la cual explicaron el desarrollo del proyecto y las fases del mismo. También los alumnos que realizaron la realidad aumentada dieron un micro taller para crear realidad aumentada, a alumnos y profesores de la FES Acatlán. (Figura 6)



Figura 6. Conferencia de los Neomuralistas sobre la realización del Proyecto en FES Acatlán  
Autor: Esther Ramírez Hernández

Es importante mencionar que, en la licenciatura en Diseño Gráfico, la realidad aumentada no conforma una de las temáticas en la currícula, sin embargo, hay un precedente que es el modelado en 3D, que sí está vigente en el plan de estudios, por otra parte, el modelado 3D es la base para las representaciones en realidad aumentada.

En las vertientes postconstructivistas (Sobrino) autores como George Siemens (2004) [2007] señalan la importancia de comprender el aprendizaje que se desarrolla fuera del individuo, es decir, aquel que es manipulado o almacenado en los dispositivos digitales, al cual denomina conectivismo. Basta con hacer una pregunta en un salón de clases, para que los alumnos obtengan diversas respuestas, en unos cuantos segundos, en sus dispositivos digitales móviles. ¿Qué repercusiones tiene este hecho en los procesos de enseñanza aprendizaje? Evidentemente algo ha cambiado y es el rol de los participantes en dichos procesos.

En el trabajo realizado en el colectivo, los diseñadores de realidad aumentada se dieron a la tarea de investigar, desde distintas fuentes, bajo la premisa del uso de software libre y encontraron una alternativa en Unity y el complemento Vuforia, para realizar la tarea, que más tarde socializaron en el curso taller que realizaron.

El aprendizaje se generó en un proyecto real, resolviendo una problemática para coadyuvar al desarrollo de una obra plástica y transfiriéndolo a la comunidad de la FES Acatlán mediante un curso taller. El aprendizaje autónomo mediado por las TIC, se auxilia en foros, donde diversos participantes vierten dudas y respuestas, generando el principio de inteligencia colectiva (Pier Lévy); a través de consultas a especialistas; visitas a páginas del productor de software, revisión de tutoriales. De esta manera la construcción del conocimiento retoma su principio social y potencia las capacidades del aprendiz. El rol del maestro es poner retos al alumno, que le permitan desarrollar diversas habilidades de: consulta, resolución de problemas, organización, discriminación de la información.



En 2019 se cumplieron 100 de la Bauhaus, con motivo de ese evento se realizó una exposición titulada 100 BAUHAUS: una mirada revisionista desde el arte digital, para iniciar el desarrollo de la nueva pieza comenzamos el desarrollo y discusión de bocetos mediante Facebook después de trabajar algunos aspectos visuales, nos reunimos semanas después por Skype con los compañeros de Lerma desde la FES Acatlán, se acordó que realizaríamos tres paneles de 1.20 x 2.40 metros, para conformar un prisma triangular, basados en la obra de Moholy Nagy, Kandisky y el Neoplasticismo. La propuesta incluía también una animación con realidad aumentada para cada panel que contendrían panoramas auditivos influidos por la banda de jazz de la Bauhaus. (Figuras 7 y 8) (Figuras 9)



Figura 7. Montaje de la pieza Bauhaus 3.0 en la UAM Cuajimalpa  
Autor: Esther Ramírez Hernández



Figura 8. Integrantes del colectivo el día del montaje en la UAM Cuajimalpa. Autor: Esther Ramírez Hernández

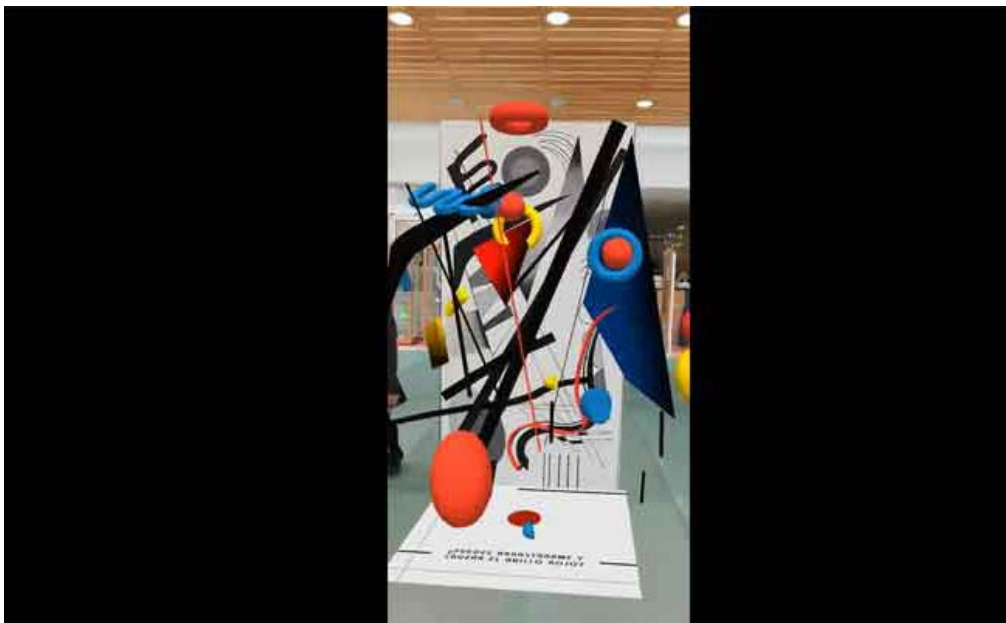


Figura 9. Pieza Bauhaus 3.0 en la exposición 100 Bauhaus: una mirada revisionista desde el arte digital  
Autor del video y de la realidad aumentada: Alejandro de Jesús Lara Gallardo  
Link del video: [https://youtu.be/HLyfe\\_3Lpi8](https://youtu.be/HLyfe_3Lpi8)

Sin duda el reto era complejo, lo más sencillo sería repetir la experiencia, pero no fue así, todo cambió, los soportes (madera), la técnica (acrílico) y las plataformas. La experiencia anterior permitió la reflexión en la búsqueda de una plataforma más accesible que no implicará la descarga de datos en los celulares y en este caso Alejandro Lara propuso el uso de filtros en Facebook, utilizando Spark AR Studio.

Después de su presentación en la UAM Cuajimalpa la pieza también se expuso en la FES Acatlán, en noviembre de 2019, en donde se dio una plática para dar a conocer a algunos de los participantes y su función dentro del colectivo. (Fig. 10)

## Conclusiones

El trabajo horizontal ha permitido el florecimiento del “talento colectivo”, esta descripción de las enseñanzas y de lo realizado por el colectivo Neomuralismo Híbrido es una invitación a trabajar en proyectos artísticos con grupos de docentes, alumnos y exalumnos; que permitan desarrollar habilidades colaborativas en todos sus integrantes, importantes en el currículum transversal. Y a potenciar las habilidades digitales usando las TIC para el desarrollo de proyectos artísticos.

El “talento colectivo” se definiría entonces como la capacidad de crear obras plásticas colectivas, con la mediación de las TIC, no se pueden concebir las piezas realizadas solo como la suma de esfuerzos, es más una interrelación de habilidades y saberes que se reúnen para darle vida a una obra plástica.

## Referencias

- Acaso M., Megías C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. [Epub] Barcelona: Paidós / Educación.
- Aguilar, N. (2016). La UAM-Lerma y su modelo educativo: lo organizacional y el ejercicio interdisciplinar en un espacio universitario. *Scielo Scientific Electronic. Sociológica (México)*, 31(88). Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732016000200141&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732016000200141&script=sci_arttext)
- Castells, M., Borja J. (1997). *Local Global: La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.
- Castells, M., Tubella, I., Sancho T., Roca, M. (2007). *La transición a la sociedad red: La era de la información en Cataluña*. Barcelona: Ariel.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill / Interamericana editores.
- Gutiérrez, J., de la Puente, G., Martínez, Adrián, Piña, E. (2012) *Aprendizaje basado en problemas: Un camino para aprender a aprender*. México: UNAM.
- Siemens, G. (2007). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. (Trad. Diego E. Leal Fonseca) Semantic scholar.org. (Trabajo original publicado en 2004) Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/05f1/adee187323d66beab-226058b23a7416c3517.pdf>
- Sobrino, Á. (2014). Aportaciones del conectivismo como modelo pedagógico post-constructivista. *Propuesta Educativa*, 42. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041713005.pdf>
- Hermann, A (2011). Pedagogía del ciberespacio: hacia la construcción de un conocimiento colectivo en la sociedad red. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 11. Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846104005>

## Las diferentes escuelas de enseñanza de la tuba en el mundo: semejanzas y diferencias

**Harold Hernández Lozano**

*Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Córdoba. España*

---

### Resumen

La Tuba es un instrumento de la familia de los vientos metales que está muy arraigado aquí en España casi desde la creación del mismo en el siglo XIX. En esta comunicación, haremos una comparación entre las diferentes Escuelas de Enseñanza de la Tuba en el mundo: Americana, Alemana, Rusa, Inglesa y Francesa en cuanto a Instrumentos, Metodología, Literatura utilizada, Expansión internacional y Referentes más prominentes, y analizaremos su influencia global utilizando lo mismos parámetros para llegar a una conclusión razonada mediante un análisis cualitativo de entrevistas realizadas a intérpretes y profesores de reconocido prestigio dentro del campo de la Tuba a nivel mundial.

*Palabras clave:* tuba , escuela, enseñanza, metodología.

### The different teaching schools of tuba in the world: similarities and differences

#### Abstract

The Tuba is an instrument of the brass family that is deeply rooted here in Spain almost since its creation in the 19th century. In this communication, we will make a comparison between the different Tuba Teaching Schools in the world: American, German, Russian, English and French in terms of Instruments, Methodology, Literature used, International expansion and most prominent References, and we will analyze their influence global used the same parameters to reach a reasoned conclusion through a qualitative analysis of interviews with interpreters and teachers of recognized prestige within the field of Tuba worldwide.

*Keywords:* tuba, school, teaching, methodology.

---

### Introducción

Nuestro interés en este tema es primordialmente personal, profesional, interpretativo y académico. Desde hace varios años, nos planteamos la investigación de las diferentes formas de enseñar la Tuba a nivel mundial y sus consecuencias globales partiendo de unos conocimientos empíricos y alguna que otra hipótesis. El constatar en nuestro trabajo diario como docente la variedad de formas de acometer una obra determinada y su posterior proyección sonora dependiendo del tipo de instrumento, fabricación, calidad, forma de emisión del sonido, etc., nos llevó a interesarnos por este tema.

Pretendemos establecer una comparativa en lo que a las diferentes Escuelas de enseñanza de la Tuba a nivel mundial se refiere y su influencia en algunas zonas geográficas del mundo mediante una serie de entrevistas realizadas a intérpretes y docentes de referencia dentro del campo de la Tuba a nivel mundial.

## Metodología

Hemos utilizado la teoría de la recepción, como muestra de la interpretación individual de cada individuo ante un texto / hecho artístico, y por otro lado hemos utilizado la metodología analítico-sintética para llegar a nuestras conclusiones luego de separar los elementos del objetivo de estudio para saber describirlo mejor y conseguir demostrar la verdad del conocimiento.

La metodología de trabajo está basada en la comparativa de entrevistas realizadas a reconocidos Tubistas y en lecturas de bibliografía existente sobre el instrumento: Monografías, Artículos científicos, etc.

Fuentes de investigación: Entrevistas entre otros a

- Patricio Cosentino: Solista Internacional, Artista Melton.
- Mike Forbes: Compositor. Solista de Tuba. Prof. de la Univ. de Wisconsin-Lacrosse.
- Eros Sabbatani: Artista Miraphone, Solista. Compositor. Profesor.
- Chris Olka: Tuba Solista de la Orq. Sinf. de Cincinnati. Artista Eastman.
- Kevin Wass: Profesor de la Texas Tech University. Doctor en Artes Musicales.
- Avital Handler: Solista de la Orq. de la Ópera de Israel. Dúo de Tubas de Israel.
- James Gourlay: Artista Besson. Ex Tuba de la Orq. de la BBC. Presidente de ITEA.
- Micäel Cortone d'Amore: Tuba de la Orq. Filarm. de Estrasburgo. Artista Miraphone.
- Christoph Giglier: Tuba Solista de la Filarmónica de Viena.
- Héctor A. López: Profesor y Tubista Orq. de la OFUNAM (México).
- Deanna Swoboda: Profesora de la Universidad de Arizona, Artista Eastman.
- Daniel Ridder: Tuba Solista de la Banda del Ejército de Alemania.
- David Zambon: Profesor del CSM de Versalles.
- Perry Hoogendijk: Tuba. Orq. de la Royal Concertgebouw de Ámsterdam y Profesor de Ámsterdam
- Thomas Brunmayr: Tuba. Opera de Stuttgart y Prof. del Conserv. de Freiburg.

## Historia De La Tuba

La Tuba es un instrumento musical perteneciente a la familia del viento metal. El primer instrumento reconocido como Tuba, data del siglo XIX (1835) y fue creación de los fabricantes de instrumentos alemanes W. Wieprecht y J. G. Moritz.

A pesar de su "juventud histórica", es un instrumento que ha experimentado una integración total dentro del mundo musical. La podemos encontrar en todo tipo de agrupaciones musicales tanto populares como clásicas y en papel solístico.

### *La tuba y sus escuelas*

Las mencionadas Escuelas de Tuba reconocidas en el mundo son: la alemana, la americana, la inglesa, la francesa y la rusa y para comprender mejor cada una de estas escuelas, es importante conocer la clasificación de las tubas en: Tuba Baja: Fa y Mib y Tuba Contrabajo: Sib y Do.

En la actualidad las orquestas buscan un sonido y un volumen mucho mayor, amplio y más potente que en épocas anteriores, lo cual lleva aparejado un mayor desarrollo técnico de los intérpretes y los instrumentos para alcanzar lo que la orquesta moderna necesita.

Este ello que existen dos tipos diferentes de tubas. La contrabajo, de dimensiones muy grandes con un sonido colosal y voluminoso para el repertorio llamado "grande", y la Tuba baja más propia de ser utilizada en papeles de solista, música de cámara y eventualmente en formaciones orquestales.



Figura 1. La familia de la Tuba

En las escuelas alemana, inglesa y francesa se utiliza la tuba contrabajo en el repertorio orquestal y no para repertorio de solista. Sin embargo, en la escuela americana se emplea igualmente la tuba contrabajo en do para el repertorio solista y en la escuela rusa, se usa la tuba en Sib tanto para el repertorio de solista como para el de orquesta. Atendiendo a lo anterior, procedamos a relacionar las Tubas por sus tonalidades con las escuelas donde son más utilizadas.

- Tubas Contrabajo en Sib: Escuelas Alemana, Americana (solo inicios de estudios), Inglesa y Rusa
- Tuba Contrabajo en Do: Escuelas Francesa y Americana.
- Tuba Baja en Fa: Escuelas Alemana, Americana y Francesa.
- Tuba Baja en Mib: Escuela Inglesa.



Figura 2. Afinación de las Tubas: Parte Superior: Tuba Contrabajo en Do y Si b  
Parte inferior: Tubas Bajas en Fa y Mi b

Como se aprecia, en distintas escuelas se utilizan Tubas de la misma tonalidad, pero ello no impide que existan diferencias entre los instrumentos, en cuanto a material de fabricación, forma de construcción y tamaño. El sonido de las diferentes agrupaciones, las formas interpretativas, los planteamientos y deseos sonoros influyen también.

La afinación instrumental es otra diferencia entre las escuelas. En Alemania por ejemplo, se afina normalmente con el "La" a 443 Hz. , sin embargo en EE.UU., lo usual es que se afine a 441 Hz. Esto puede generar lo que se da a conocer como "sonido oscuro" o "sonido brillante".

#### *Algunas desigualdades entre las diferentes escuelas de enseñanza*

Entre las múltiples cuestiones, que marcan las diferencias están las temperaturas ambientales, la sociedad, la fonética del lenguaje, el idioma, la historia social y artística, etc. Así tenemos que en Alemania, el idioma tiene unas características determinadas y el sonido que se busca conseguir es directo porque fonéticamente sus vocales son guturales. En cambio, en Estados Unidos, el idioma no es puro ; pues el inglés de los norteamericanos es con declinaciones fonéticas y su sonido es más melodioso y amalgamado, aunque no por ello uno sea mejor que el otro.

#### *Metodología usada en las Escuelas*

Alemana, Americana en Inglesa: Escuelas de música y/o bandas locales y enseñanza especializada en las enseñanzas superiores en los Conservatorios, Universidades o centros privados. Rusa y Francesa: Enseñanza especializada desde los inicios en Conservatorios. En el caso Ruso, hay una diferenciación entre centros para intérpretes (Conserv. Tchaikovsky) y para profesores (Escuela Gniessin). En todas las escuelas existe el uso de pistones y/o cilindros según necesidades y/o gustos interpretativos. También es así el uso de instrumentos de fabricación nacional y eventualmente extranjera.

#### *Literatura utilizada en las escuelas*

Uso de literatura propia y foránea. Todas las escuelas actualmente utilizan diversidad de literatura que esta en constante renovación.

#### *Influencia de estas Escuelas en otros países*

- Alemana: Centro y oeste de Europa (España. Italia). Algunos países de Latinoamérica (México, Colombia, Argentina)
- Americana: Países Latinoamericanos y España
- Rusa: Países bajo influencia del campo socialista (Europa del Este, Cuba)
- Inglesa: España, Japón, y países de la Commonwealth.
- Francesa: España, Japón y ex colonias de Francia en América y África

#### *Algunos de los referentes más prominentes de cada escuela*

- Alemana: D. Unkrodt, W. Hilgers, A. Hofmeier, R. Tucci, D. Ridder y D. Hirthe.
- Americana: A. Jacobs, H. Phillips, W. Bell, M. Erikson, R. Bobo, D. Perantoni, G. Pokorny.
- Rusa: El más importante Alexei Lebedev
- Inglesa: Ph. Catelinet, J. Fletcher, P. Harrilds y J. Gourlay
- Francesa: M. Godard, G. Buquet, F. Wallerand, D. Zambon, S. Labeyrie y M. Cortone D'Amore, entre otros.



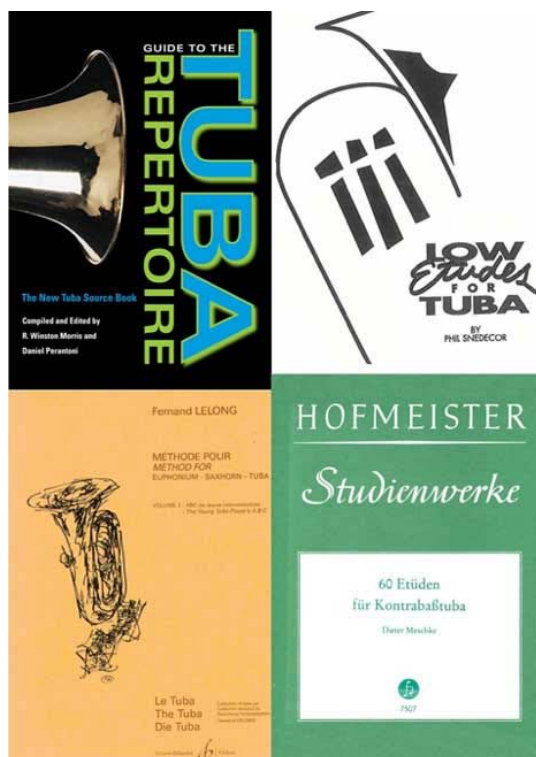


Figura 3. Ejemplos de Literatura para Tuba

## Conclusiones

Hemos podido constatar las semejanzas y diferencias entre cada escuela, en lo que a instrumentos y sistemas se refiere, lo cual no quiere decir que no existan instrumentistas ajenos a estas escuelas que utilicen un instrumento u otro, pero si certificar que en esos países y los países donde han ejercido influencia estos son los instrumentos que se usan y que se solicitan para la obtención de las plazas laborales.

La metodología difiere según el sistema de enseñanza general que posea cada país y todas las escuelas usan literatura propia y foránea. La globalización, ayuda a que la literatura este en persistente innovación. Como hemos comprobado casi todas han ejercido su influencia en alguna medida en alguna parte del mundo por cercanía, por información, por afinidad cultural o por decisión de los intérpretes. También las cuestiones de orden político, idiomático y/o idiosincrático han influido

Lógicamente es difícil hacer mención a todos los que de una forma u otra son referentes, y establecer las diferencias y similitudes entre los dos perfiles profesionales que existen: el instrumentista y el docente, pero es bueno hacer constar que el reconocimiento profesional, depende en gran medida de la labor docente o interpretativa y el alcance de su labor en el mundo de la Tuba.

También podemos concluir que la Metodología moderna y globalizada para aprender a tocar un instrumento de viento, como la Tuba, presenta muchos desafíos. Hemos comprobado que la sistemática de aprender a tocar un instrumento de viento a veces está mal vinculada a la consecución de la ciencia pedagógica y la psicología de la música.

Se ha hecho evidente que los métodos modernos, a veces no animan a los estudiantes a desarrollar el pensamiento musical. Entendiendo el pensamiento musical como un proceso creativo que no se ha investigado a nivel teórico y actualmente es objeto de estudio.

La selección de los estudiantes es diversa y a veces no apropiada. El método de detección de habilidades musicales actual no es del todo perfecto. Tiene gran trascendencia el país del que hablemos pues según su “educación social” podremos encontrarnos alumnos de un sexo más que de otro.

En definitiva, las Escuelas de Tuba son un patrimonio universal que se ha demostrado tiene sus pros y sus contras pero que son importantes de conservar por las connotaciones sociales y laborales que tienen. Sin la tuba no podrían realizarse muchas obras, ni conformarse muchas agrupaciones.

### **Agradecimientos**

Mi más sincero agradecimiento a todos los entrevistados por colaborar desinteresadamente en mi proyecto de entrevistas investigativas.

### **Referencias**

- Aines, A. (1993). *Brass Instruments: Their History and Development*. Londres, U.K.: Ed.Faber&Faber.
- Bevan, C. (2000). *The Tuba Family*. (2a ed.). Ed. Piccolo Press, U.K.
- Dickov, B. (1962). *Método para Aprender a Tocar un Instrumento de Viento*. Ed. M. Muzgiz
- Levin, S. (1973). Instrumentos de Viento en la Historia de la Cultura Musical. Madrid: Ed. Música.
- Morris, W., Perantoni, D. (2006). *Guide to the Tuba Repertoire: The New Tuba Source Book*. Bloomington, Indiana, EE.UU.: Ed. Indiana University Press.
- Poullot, F. (1987). *A propous du...Tuba*. Paris, Francia: Ed. Gerard Billaudot.
- Smirnov, M.A (1981). *Los Problemas de la Pedagogía Musical en los Instrumentos de Viento* (Editor). Moscú: Conservatorio P.I.Tchaikovsky.

## La artisticidad en obras poéticas

**Ko Ohashi**

*Tokyo, Japón*

---

### Resumen

Esta teoría es un intento de capturar el fenómeno artístico y considerar la artisticidad por un proceso de ella no como el sistema sino proceso, puesto que el sistema es el resultado del proceso. La expresión de la belleza en la subjetividad del autor se reconoce desde el proceso primordial de la representación de la belleza objetivamente intencionada, y el arte en sí mismo considera desde la etapa en que no se establece como arte sino la artisticidad. En general la poesía analiza cómo el arte es una combinación de palabras según las reglas de la expresión lingüística y el proceso se desarrolla en la forma de responder a la pregunta de ¿qué significa la manifestación de la estética en la combinación de palabras? Para mencionar sobre la artisticidad en la poesía, se enfoque desde la búsqueda de la artisticidad como el tipo de relación que se construye entre el poeta y el lector y luego, responde esta pregunta ¿cómo se sublima la artisticidad hacia el arte? Utiliza el método de la presentación en cada etapa como interpretación del proceso y se aclara la relación en el eje del tiempo objetivado. Sobre todo la artisticidad no es un objeto estructural, sino un objeto que debe tratarse en un proceso. La artisticidad es un proceso, no es un sistema. Por lo tanto, se aporta precisión a cada relación en la objetividad temporal. En otras palabras, la belleza incluye como una obra que apunta a la belleza misma que el autor tiene subjetivamente en la arsticidad. Sin duda esto significa que se manifestará con gradualidad procesal y el proceso temporal.

*Palabras clave:* Artisticidad, Proceso, Exclusividad, Arte, Estética.

### Artisticity in poetry

#### Abstract

This theory is an attempt to capture the artistic phenomenon and consider artisticity by a process of it not as the system but as a process, since the system is the result of the process. The expression of beauty in the subjectivity of the author is recognized from the primordial process of objectively intentional representation of beauty, and art itself is considered from the stage in which it is not established as art but as artistry. In general, poetry analyzes how art is a combination of words according to the rules of linguistic expression and the process is developed in the way of answering the question of, what does the manifestation of aesthetics mean in the combination of words? To mention about artisticity in poetry, it is approached from the search for artisticity as the type of relationship that is built between the poet and the reader and then, answer this question, how is artisticity sublimated towards art? It uses the method of presentation at each stage as an interpretation of the process and the relationship on the objectified time axis is clarified. Above all, art is not a structural object, but an object that must be treated in a process. Artistry is a process, it is not a system. Therefore, precision is brought to each relationship in temporal objectivity. In other words, beauty includes as a work that points to the very beauty that the author has subjectively in arsticidad. Undoubtedly this means that it will manifest itself with procedural gradualness and the temporary process.

*Keywords:* Artisticity, Process, Exclusivity, Art, Aesthetics.

---

## Introducción

Como decía Aristóteles en Poética, el origen de la creación es un desarrollo del instinto de la naturaleza, y esto considera que la expresión estética también está incluida en ella. O Gaston Bachelard, en "La poesía de los sueños" "La poesía es, heredar la belleza del mundo y embellecer el mundo". En este ensayo, la belleza ya fue adquirida y establecida como la estética. Sin embargo para los poetas, heredar la belleza está en la etapa en que se establece el prototipo. Pues ahora bien, consideremos qué tipo de focalización se hace para convertirse en un proceso. Es decir, se trata de la proposición anterior.

Para los poetas, heredar la belleza sería cuando en la etapa en la que se establece la obra poética, o ya concreta la obra poética. En cambio es posible considerar como ¿qué tipo de la focalización se realiza para convertirse en un proceso antes de formar la poesía? Esta pregunta es, voy a tratar el tema que antes de la proposición anterior.

Y como a priori, discutiré cuál es la premisa de la artisticidad en el proceso de poesía de la poeta. Esto es una comparación para aclarar la posición de la teoría en el caso de Jakobson. Como Jakobson presenta un esquema literario, sin embargo señala la falta de consideración como el proceso desde un punto de vista crítico. Y mi teoría analiza fuera del esquema literario presentado por Jakobson. Presenta el proceso de ser establecido como un proceso, no el poema establecido. Esto se debe que el arte se considera que está procesando el proceso de construcción de la objetividad y la relación. Por lo tanto sobre el poema en sí, tendría que analizar el proceso del establecimiento, el proceso de construcción de la objetividad y la relación, más que el poema establecido. En cuanto al poema en sí, no es un poema establecido sino es un proceso que se está estableciendo.

Y sobre todo intento analizar la artisticidad en el proceso de construcción de la objetividad y la relatividad de las objetivas. Además al interpretar filosóficamente sobre un proceso, el fenómeno que se presenta como raíz del problema, "Cogito Ergo Sum en el presente". Es decir es mismo problema de la artisticidad que se entienda cuando añade el tiempo del presente, "en el presente", desvela el proceso en "Cogito Ergo Sum".

En otras palabras, esto significa que "Cogito Ergo Sum en el presente" se establece en el proceso. A mi juicio esto es el problema que no tiene la importancia sobre la procedibilidad ya que Cogito está representado de la manera sintética en el presente. Desde la perspectiva crítica, insistiría que es aplicable para la artisticidad por este medio y método analítico del proceso y el relativo en el presente.

El Proceso de las ideas artisticidades/artes serian 8 procesos: (El eje del tiempo sigue siendo el mismo y el aumento de números es proporcional al paso del tiempo).

1. La subjetividad (la manifestación subjetiva en el poeta)
2. El Proceso de la obra (la conversión del subjetivo al objetivo en el poeta)
3. La presentación de la artisticidad al exterior (crear una obra, la manifestación del arte, la manifestación de la categoría filosófica)
4. Los valores iguales y diferentes (el concebimiento del valor para la objetivación)
5. El valor de la artisticidad incluido en el valor objetivo
6. El establecimiento de la relación subjetiva y objetiva
7. Determinar las relaciones estructurales de los valores artísticos y la objetivación
8. La aceptabilidad social del arte (el valor de la artisticidad en términos de valor objetivo, la conciencia del arte en general)

### *1. La subjetividad (la manifestación subjetiva en el poeta)*

Este proceso es la manifestación de subjetiva sentimental en el poeta, esto será todo el principio. Y la causa de la obra es siempre la subjetividad como primer punto. Sin este comienzo no se ejerce como la objetivación externa, es decir, el proceso final, el arte en sí mismo, no se puede constituir.

### *2. El Proceso de la obra (la conversión del subjetivo al objetivo en el poeta)*

Este proceso es la realización en una obra (la conversión del subjetivo al objetivo en el poeta), el proceso de la etapa anterior, que (1. La subjetividad) se subdivide en el siguiente proceso.

Proceso 1. La subjetividad se subdivide

- (1) La inspiración de la estética subjetiva
- (2) La intención de la objetivación desde la subjetiva
- (3) La manifestación de la objetivación (o verbalización)
- (4) La intención para compartir a los objetivos y presentación a la externa

(1) a (4) son procesos en el poeta, y no tiene la conciencia de la existencia de otros. En resumen, estos ejecutan en la categoría subjetiva del poeta. Entonces, ¿en qué proceso está apareciendo la artsticidad?

Para el poeta, se puede considerar que se decidió en el momento de (1). Esta inspiración estética determina la artsticidad del elemento indeciso objetivo de la obra. Infiero que antes de la composición externa de la imagen estética está ejerciendo la confirmación de la manifestación de la artsticidad y esto es el punto de la discusión en este proceso.

### *3. La presentación de la artsticidad al exterior (crear una obra, la manifestación del arte, la manifestación de la categoría filosófica)*

Este proceso es la condición para el establecimiento por el poeta ya haya implementado la artsticidad en su obra. La pregunta en este proceso es, según la intención del poeta, ¿Cómo el valor del arte se establece por la presentación de la artsticidad a la externa?

### *4. Los valores iguales y diferentes (el concebimiento del valor para la objetivación)*

Este proceso es la combinación de la formación de la artsticidad mencionada anteriormente y es un proceso que cómo se reconoce el objeto artístico en este proceso. En el proceso desde 1 hasta 3, considera que la artsticidad se establece en la categoría subjetiva y genera la relación objetiva de los objetivos.

En cambio en este proceso 4 hacia la realización de la intención extendida a la teoría cognitiva (Establecimiento y otorgamiento de la identidad a la externa) y la teoría de la existencia (Establecimiento subjetivo y objetivo en la cognición externa). Sin ninguna duda esto es un proceso primitivo de la intencionalidad de la artsticidad hacia el arte.

### *5. El valor de la artsticidad incluido en el valor objetivo*

Este proceso se realiza la manipulación de extracción objetiva de la artsticidad, puesto que en la siguiente etapa, ejecuta la sublimación y exclusión de la artsticidad. Por tanto, este proceso se convierte en la primera etapa operativa de la artsticidad.

### 6. *El establecimiento de la relación subjetiva y objetiva*

Es el proceso que propongan las condiciones para cumplir con los requisitos que la artisticidad extraída en proceso 5.

1. Elemento A (poeta/ artisticidad) y Elemento B (lector / no artisticidad),
2. Elemento C (lector / artisticidad) y Elemento D (lector / no artisticidad)
3. Elemento P (poesía, arte)

Y, a partir de estas relaciones entre elementos, la artisticidad se desarrolla metafísicamente y en este proceso tiene la oportunidad para convertirse en el arte.

### 7. *Determinar las relaciones estructurales de los valores artísticos y la objetivación*

Este proceso demuestra la artisticidad en el objetivo (establecimiento de subjetividad y objetivo) y el objeto mismo establece la intencionalidad artística hacia el arte por excluir la no-artísidad. Y esto sería el reconocimiento del objetivo (establecimiento de subjetividad y objetivo) y el objeto mismo. En cuanto al excluir la negatividad como no-artísidad se convierte en el proceso de sublimar metafísicamente la artisticidad hacia el arte para establecer el arte mismo. Esta transformación lógica es una forma sencilla como la forma que eliminar la negatividad.

### 8. *La aceptabilidad social del arte (el valor de la artisticidad en términos de valor objetivo, la conciencia del arte en general)*

Este proceso es la objetivación que se realiza como la objetividad de la poesía se transforma al arte desde la artisticidad. El arte que reconoce por la sociedad y la intención artística se cumple y se convierte en un establecimiento objetivo. Esto significa, el proceso final es establecer el objeto de la poesía como el arte mismo en el fenómeno objetivo de la sociedad.

## **Conclusiones**

Ante todo la inspiración estética subjetiva se convierte a la poesía y la artisticidad se establece entre el poeta y su obra. Después de operar por relaciones y manipula las objetivas aparece como la conversión cognitiva del arte.

Vi el mar.  
El sonido de las olas era hermoso.  
Las olas tocaban la música triste.

La poesía creada es una manifestación del proceso de transformación de la artisticidad al arte. La artisticidad es un fenómeno, y ese fenómeno se manifiesta siempre en el presente, sin embargo se presenta como en una poesía completa ya hecha como incluida todo el proceso, es un fenómeno como es de síntesis, no como un proceso. Para aclarar este problema presenta a la objetividad de tiempo gradual, el proceso de cada fenómeno según destacamento de la falta de consideración la objetividad temporal en el fenómeno y los problemas del método de la presentación estructural.

La poesía es la manifestación del proceso de la artisticidad y el proceso de manifestar la artisticidad que transformarlo al arte. Esto es lo mismo tanto en subjetivo como en objetivo. Para finalizar, menciono que el arte es el resultado de una transformación de la artisticidad en el proceso subjetivo y el proceso de la relación objetiva.



## Referencias

- Bachelard, G. (1976). *La poesía de los sueños*. Tokyo, Shityousha: Kaoru Oikawa (pp.188-242).
- Even-Zohar, I. (2007). *Polisistemas de Cultura*. El "Sistema literario" (p.29). Recuperado de: [https://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/EZ-sistema\\_literario.pdf](https://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/EZ-sistema_literario.pdf)
- Goto Kenshi (1978). *Lukács György: Ästhetik* (p.1075). Tokyo: Keisousha.
- Tanaka Michitaro (1972). *Aristóteles: Poética* (pp. 286-287). Tokyo: ChuuouKouron.
- Takeko Tanigawa (1997). *René Descartes: Discours de la méthode*. Tokyo: Iwanami.

## El teatro para el desarrollo de la competencia intercultural en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas

**Donatella Danzi Alghisi**

*Directora del Congreso Internacional de Glotodidáctica Teatral en España*

*Profesora de la Escuela Superior de Canto de Madrid, España*

---

### Resumen

El teatro es un vehículo para el desarrollo de la competencia intercultural si se utiliza como herramienta para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. En este artículo se reflexiona sobre el valor del teatro para fomentar en los alumnos empatía, curiosidad y respeto hacia la cultura extranjera. A través del teatro se fortalecen valores y comportamientos como la confianza hacia uno mismo y los demás, la responsabilidad social y el aprendizaje basado en el diálogo y la tolerancia. El artículo se basa en diferentes teorías de referencia y en nuestra propia experiencia en el laboratorio de glotodidáctica teatral "Parla Italiano Facendo Teatro", señalando algunas de las conclusiones a las que hemos llegado en estos años de investigación.

*Palabras clave:* teatro, glotodidáctica, competencia intercultural.

### The theatre for the development of intercultural skills in learning and teaching languages

#### Abstract

The theatre is a vehicle for the development of intercultural skills if it is used as a tool for learning and teaching foreign languages. This article reflects on the value of theatre to foster empathy, curiosity and respect for foreign culture in students. By means of theatre, values and behaviours are strengthened, such as self-confidence and confidence in others, social responsibility and learning based on dialogue and tolerance. The article is based on different reference theories and our own experience in the theatrical glottodidactics laboratory "Parla Italiano Facendo Teatro" ("Speak Italian Doing Theatre"), indicating some of the conclusions we have reached in these years of research.

*Keywords:* theatre, glottodidactics, intercultural skills, teaching and learning of foreign languages.

---

### Introducción

Aprender nuevos idiomas y conocer nuevas culturas ayuda al desarrollo de una sensibilidad intercultural. En las últimas décadas se ha enfatizado cada vez más en la importancia de la educación del patrimonio cultural en clave intercultural y algunas organizaciones a nivel mundial y europeo están dando un gran impulso a promover la interculturalidad. La Unesco, por ejemplo, redactó en 2005 una *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de expresiones culturales* (2005), y el Consejo de Europa escribió el *Libro Blanco del Diálogo Intercultural. Viviendo juntos con igual dignidad* (2008). En el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*, traducido al español por el Instituto Cervantes, se puede leer:

[...] el alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales. (Consejo de Europa, 2002, p.47)

En efecto, aprender un idioma significa conocer otra cultura, supone aprender a aceptar las diferencias, a tolerar comportamientos distintos a los nuestros y a desarrollar, por lo tanto, capacidades interculturales. Para Anna Ciberti – en su libro *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico* – “en las sociedades multiétnicas como en las que vivimos, la competencia intercultural debe entenderse como la capacidad de tolerar ambigüedades y diferencias, es decir, de desarrollar relativismo cultural” (p.133).

Además, no hay que olvidar que la competencia intercultural es una parte integrante de la competencia comunicativa. Si se analizan los estudios y teorías del glotodidacta italiano Paolo Ernesto Balboni (1999, 2015), en la mente humana existen tres núcleos de competencias que constituyen el saber un idioma: la lingüística, la extralingüística y la socio-pragmática e intercultural. Estas competencias mentales se traducen en *acción comunicativa*, en *saber hacer* con el idioma. Sin el desarrollo de la competencia intercultural, los alumnos tendrán dificultades en comunicarse adecuadamente. También la competencia intercultural fomentará una actitud positiva y un espíritu crítico y abierto hacia la nueva cultura a la que se acercan.

### **El teatro vehículo hacia la interculturalidad**

¿Cómo podemos ayudar a desarrollar la competencia intercultural en nuestros alumnos? ¿Qué habilidades, actitudes y conocimientos debemos potenciar? ¿Qué estrategias utilizar? El teatro puede ayudar al desarrollo de la competencia intercultural en el aula de idiomas, pero ¿cómo?

Para Dearthoff (2006) existen elementos constitutivos de la competencia intercultural. Entre los *conocimientos* que hay que desarrollar se encuentran la autoconciencia cultural, el conocimiento específico de la cultura y el conocimiento socio-lingüístico; entre las *habilidades*: escuchar, observar, aprender a mirar el mundo desde otras perspectivas; y entre las *actitudes*: el respeto, la curiosidad y una apertura mental.

Para Paolo Balboni y Fabio Caon (2015) las habilidades relacionales esenciales para la comunicación intercultural son, entre otras, saber observar, saber distanciarse, saber postergar el juicio, saber relativizar, saber escuchar activamente, saber comunicarse emocionalmente, saber comprender activamente y saber negociar significados. Precisamente al considerar qué habilidades, conocimientos y actitudes se tienen que potenciar en los alumnos, se puede entender las posibilidades del uso del teatro para el desarrollo de la competencia intercultural.

El instrumento teatral en un aula de aprendizaje de lengua extranjera tiene numerosas ventajas. Una de ellas es, sin duda, acercar al alumno a *la observación y comprensión activa*, que permite una conexión con la cultura del idioma que se está estudiando. Cuando se interpretan unos personajes, unas historias o situaciones lejanas a nuestra realidad se realiza un esfuerzo de *comprensión y empatía*. El teatro ayuda a *empatizar* con la cultura extranjera al vivir una experiencia donde se comparten emociones manteniendo la distancia, un alejamiento dado por la situación ficticia.

Los profesores Michael Byram y Michael Fleming, en su libro *Language Learning in Intercultural Perspective* (1998), escriben:

El teatro puede emplearse de distintas maneras para fomentar la competencia intercultural, siempre y cuando se entienda y se explote plenamente la envergadura de su potencial en los contextos educativos. A lo largo de su historia se ha definido el propósito del teatro, entre otros objetivos, como el de ofrecer prácticas en las destrezas de la actuación, el desarrollo de las cualidades personales o la creación de contextos para la práctica de la comunicación a través de la simulación de experiencias auténticas. Este último ha recibido mucho énfasis en el ámbito de la enseñanza de idiomas modernos. Sin embargo, lo que comparten los escritores de esta sección es un concepto del teatro cuyo propósito central es ayudar a los participantes a entender su mundo y el comportamiento humano a través de un proceso de reflexión activa. [...] El teatro como arte funciona de manera paradójica al acercar a los participantes al tema a través del compromiso emocional, pero, a la vez, manteniendo la distancia, dado que el contexto es la ficción. (p.151)

Como explican Byram y Fleming, el teatro acerca a los alumnos a una implicación emocional con la cultura extranjera, al tiempo que mantiene una distancia que les permite prepararse para la realidad del contacto real con la cultura del idioma extranjero que se está aprendiendo. A través de la *reflexión activa* el alumno desarrollará la capacidad de analizar su propio mundo y comprender mejor el comportamiento de las personas en diferentes circunstancias. A la hora de interpretar a unos personajes hay que entender lo que les está pasando, imaginar qué sienten, cómo se sienten y cuáles fueron las causas que lo llevaron a comportarse de determinada manera. Para ser capaz de *identificarse* con los demás y salir de los roles o comportamientos habituales para entrar en los del personaje y simular sus acciones, es necesaria una previa observación consciente que permita entender otras realidades.

*Simular* significa comprender y *revivir roles imaginarios*, entrar en un *mundo ficticio*, pero permaneciendo anclados a un mundo real que aprenderemos a *relativizar*. El *como si* teatral, utilizado como estrategia en el aula de idiomas, abrirá una puerta que conduce a la creatividad, a un mundo imaginario desde donde explorar los demás y nosotros mismos favoreciendo la interrelación y la comunicación. Para la pedagoga y psicóloga Giuseppina Danzi el *dispositivo teatral* permite la constitución de un tiempo y un espacio potencial, “permite la creación de un campo de experiencia *como si* y la exploración de situaciones posibles gracias a la producción de acciones comunicativas” (p.43).

A través del teatro, a través del estudio de las acciones y sentimientos de los personajes, los alumnos aprenderán a reconocer sus sentimientos y también a examinar sus propias acciones, evaluando sus consecuencias. El uso del teatro en el aula de idiomas permitirá, así, sensibilizar a los alumnos para comprender otros puntos de vista, abrazarse y *empatizar* con la lengua extranjera. La *empatía* - del griego *ἐμπάθεια* «emocionado» - es la capacidad de ponerse en la situación de otra persona, reconociendo que el “otro” es similar a nosotros. A diferencia de la simpatía, que se basa en el afecto, la empatía es un juego de imaginación que ayuda a comprender a los demás. «Desde principios del siglo XX, Theodor Lipps se ha propuesto considerar la empatía como una auto-objetivación y una forma de conocer. Para Wispé el objeto de la empatía es la comprensión y la empatía es una forma de conocer” (Aden, 2008, p.68).

El teatro ayuda a promover en los alumnos de un idioma extranjero la capacidad de *aceptar la diversidad* de los demás tratando de comprender circunstancias y situaciones que no pertenecen a nuestra cultura de origen; además permite desarrollar una *perspectiva transcultural* que ayuda a evidenciar los elementos universales comunes a todos los seres humanos, independientemente de su idioma, país, religión o manera de pensar consintiendo rastrear los “principios que retornan”, si se quiere utilizar la terminología Eugenio Barba (1993). *Trans-cultural* en cuanto – como el mismo prefijo indica – nos permite ir 'al otro lado de' o 'a través de' y cruzar los confines de culturas individuales y entender que hay principios y valores universales en todas las culturas.

### Nuestra experiencia en “Parla Italiano Facendo Teatro”

En el laboratorio de glotodidáctica teatral “Parla Italiano Facendo Teatro” (Danzi 2016, 2018, 2019), que este año cumple quince años de investigación referente al aprendizaje del idioma italiano a través del teatro, hemos comprobado cómo el teatro ayuda a los alumnos a entender aspectos de la cultura italiana sin falsos prejuicios, a ponerse en el lugar del otro, pero no solo mentalmente, sino “viviendo” las emociones de los personajes y aprendiendo a reconocer las propias y aceptando las diferencias.

Hemos comprobado que hay preguntas que ayudan a los estudiantes a *reflexionar activamente* y *explorar* lo que sucede a los personajes que interpretan. Algunas de ellas son:

- ¿En cuál situación emocional se encuentra tu personaje en esta escena? ¿Por qué tiene este estado de ánimo? ¿Cuáles son los hechos o eventos por los que se siente así?
- ¿Algunas veces has experimentado ese sentimiento? ¿Cuándo? ¿En qué circunstancias?
- ¿Qué quiere y desea en esta escena tu personaje? ¿Qué ocurre si obtiene lo que quiere? ¿Qué pasa si no lo consigue?
- ¿Tiene conflictos con otros personajes? ¿Por qué? ¿Cuáles son los orígenes de estos conflictos?
- ¿Qué soluciones busca el personaje? ¿Cuál escogerías tú?
- ¿Cómo te comportarías tú en su lugar en las mismas circunstancias? ¿Qué puede aprender tu personaje de ti? ¿Qué puedes aprender de tu personaje?
- ¿Qué te separa de tu personaje? ¿Cuál es su situación histórica, social, política, económica y nacional? ¿Qué te une a él?
- ¿Esta historia podría haber ocurrido en tu país? ¿Por qué?



Figura 1. “Parla Italiano Facendo Teatro”, curso 2012-2013

Algunas de las técnicas que utilizamos para reforzar la competencia intercultural son, entre otras, juegos de roles e improvisaciones; juegos dramáticos y dramatizaciones; lecturas escénicas y escrituras de textos teatrales; escenas representadas con modificaciones de reparto; visión de espectáculos teatrales seguidos de debates y reflexiones; teatro foro y reconstrucción de textos teatrales con diferentes variantes para los finales de la escena.

Según la escala Bennett – Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS), desarrollada por sociólogo estadounidense Milton Bennett – hay diferentes formas en las que las personas pueden

reaccionar a las diferencias culturales y estas actitudes se pueden dividir en las siguientes etapas predecibles: *negación*, en la que los individuos no reconocen las diferencias culturales; *defensa*, en la que se perciben algunas diferencias culturales y el alumno se siente intimidado o inferior ante la nueva cultura, adoptando una actitud defensiva; *minimización*, en el momento en que el individuo resta importancia a las diferencias culturales y quita valor a la diversidad; *aceptación*, en esta etapa los discentes aprecian las diferencias y similitudes pero todavía se sienten inseguros ante ellas; *adaptación*, el individuo entiende, incorpora y respeta las diferencias culturales y es capaz de interactuar teniendo en cuenta las particularidades de la nueva cultura y sintiéndose cómodo con ella; y, finalmente, la fase de *integración*, en la que el individuo se reconoce como miembro de las dos culturas y es capaz de elaborar la respuesta adecuada en cada una de ellas.

En “Parla Italiano Facendo Teatro” hemos intentado que nuestros alumnos pasasen de la fase de *negación* a las de *aceptación* y *adaptación* fortaleciendo sus habilidades para conectar con la cultura extranjera, estableciendo las bases para la *integración*. A través del teatro hemos intentado promover la observación y comprensión activa de problemas, objetivos y resoluciones. Hemos fomentado actitudes como la curiosidad, la apertura mental, el diálogo y el espíritu crítico.

Finalmente, en estos años de investigación hemos comprobado que el teatro favorece al desarrollo de la competencia intercultural porque permite: *empatizar* con otras culturas; *observar* el mundo desde otras perspectivas; *respetarse* a sí mismo y a los demás; *examinar* nuestras propias acciones, y las de los demás, evaluando sus consecuencias; *reconocer* nuestros sentimientos y los de los demás; *ser conscientes* de nuestra identidad en relación con los demás; *promover la tolerancia y el respeto* hacia culturas diferentes a la nuestra.

El teatro como instrumento ha ayudado a los alumnos de “Parla Italiano Facendo Teatro” a un intercambio de opiniones respetuoso basado en la comprensión. También ha permitido eliminar los clichés culturales que producen intolerancia y discriminación, a relativizar patrones culturales ayudando a fomentar la aceptación de diferentes hábitos y opiniones. El teatro, por tanto, ha conseguido crear un lugar de exploración, encuentro y descubrimiento de la alteridad, del diálogo con el “otro” y con nosotros mismos. Tal y como escribe Peter Brook (2005), «il teatro è forse una delle forme d'arte più difficili, poiché si devono ottenere contemporaneamente e in perfetta armonia tre connessioni: i legami tra l'attore e la sua vita interiore, i suoi compagni e il suo pubblico» (p.239).

## Conclusiones

El teatro utilizado como herramienta para el aprendizaje de lenguas extranjeras promueve la construcción de una competencia intercultural. Mediante las técnicas teatrales los alumnos pueden reflexionar sobre el modo adecuado de comunicar dependiendo de la escena cultural en la que se desarrolla el acto comunicativo. El teatro ayuda a los estudiantes de un idioma extranjero a comprender los puntos de vista y los sentimientos de otras culturas y personas y estimula la capacidad de afrontar conflictos y resolverlos, promoviendo el diálogo, la creatividad y la cooperación y fortaleciendo valores y comportamientos como la tolerancia y la comprensión y una apertura mental hacia nuevas culturas que permite fomentar la empatía intercultural. El teatro nos ayuda a acercarnos a la alteridad, “al otro” sin miedo. La estrategia teatral para el aprendizaje de idiomas utilizado en esta perspectiva ayudará tanto a eliminar los estereotipos y prejuicios como a abrazar la nueva lengua y cultura sin juicios preconcebidos, fomentando así la sensibilidad intercultural.



## Referencias

- Aden, J. (2008). Compétences interculturelles en didactique des langues: développer l'empathie par la théâtralisation. En Aden, J. (Ed.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, (pp. 67-100). Parigi, Le Manuscrit.
- Balboni, P.E. (1999). *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia, Marsilio
- Balboni, P.E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino, UTET Università.
- Balboni, P.E., Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia, Marsilio.
- Barba, E. (1993). *La canoa di carta*. Bologna, il Mulino.
- Brook, P. (1993). *The open door*. New York, Random House. Trad. It.: *La porta aperta*. (2005). Torino, Einaudi.
- Ciliberti, A. (2012). *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma, Carrocci.
- Danzi, D. (2016). Parla Italiano Facendo Teatro cumple 10 años. En Danzi, D., Danzi, G. (Ed.), *Glottodidáctica Teatral*, (pp. 11-22). Ciudad Real, Ñaque.
- Danzi, D. (2018). Los objetivos del Congreso Internacional de Glottodidáctica Teatral en España. En D. Danzi y G. Danzi (Ed.), *Glottodidáctica Teatral II*, (pp. 13-26). Ciudad Real, Ñaque.
- Danzi, D. (2019). La glottodidáctica teatral. El valor privilegiado del teatro en la enseñanza de idiomas. En *Conference Proceedings CIVAE 2019*, (pp. 47-52). Madrid, MusicoGuia.
- Danzi, G. (2018). Sobre el teatro como dispositivo en la enseñanza. En D. Danzi y G. Danzi (Ed.), *Glottodidáctica Teatral II*, (pp. 13-26). Ciudad Real, Ñaque.
- Deardorff, D. K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. En *Journal of Studies in International Education*, 3.

## La composición musical en la universidad. Reflexiones desde una perspectiva decolonial

**Pilar Jovanna Holguín Tovar**

*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

---

### Resumen

El contexto socio cultural que se analiza en este trabajo es el universitario. Se ha denominado como sistema de la música clásica con un modelo educativo definido como modelo conservatorio. En este primer momento de la investigación, se revisó la ideología de la composición musical que se construyó durante la historia de occidente para reconocer los imaginarios que la circundan. Por otra parte se investigó fundamentación que reconoce a la composición como un modo de conocimiento expresivo que puede pensarse desde el marco teórico de la decolonialidad. El propósito de esta revisión es experimentar alternativas incluyentes, contextualizadas y actuales que permitan la integración de la composición musical en el desarrollo de competencias de los estudiantes universitarios, en la segunda etapa del proyecto en desarrollo.

*Palabras claves:* composición musical, creación musical colaborativa, modelo conservatorio, educación musical decolonial.

### Musical composition in college. Reflections from a decolonial perspective

#### Abstract

The socio-cultural context that is analyzed in this work is the university one. It has been called a classical music system with an educational model defined as the conservatory model. In this first moment of the investigation, the ideology of the musical composition that was constructed during the history of the West was reviewed to recognize the imaginaries that surround it. On the other hand, a foundation was investigated that recognizes composition as a mode of expressive knowledge that can be thought from the theoretical framework of decoloniality. The purpose of this review is to experiment with inclusive, contextualized and current alternatives that allow the integration of musical composition in the development of competencies of university students, in the second stage of the project under development.

*Keywords:* musical composition, collaborative music creation, conservatory model, decolonial music education.

---

## Introducción

El modelo educativo que se desarrolló en torno de la música clásica, surgió y evolucionó para institucionalizar y validar cierta música y su enseñanza (González, 2007). Este modelo es el modelo conservatorio que nace con la creación del Conservatorio de París en medio de la Ilustración del siglo XVIII. Se caracteriza por la alfabetización musical (magnificación de la partitura), el alto desarrollo instrumental, la generación de una teoría para describir la música a partir de categorías jerárquicas notacionales y una organización social basada en la reputación individual (talento en relación con el genio: compositor o intérprete) (Kingsbury, 1988; Gonnet & Shifres, 2015). Este sistema es producto de los cambios culturales que ocurrieron en la historia centroeuropea desde el siglo XI ya que la música se transformó. Entre esos cambios se encuentran el reemplazo de la improvisación por la composición y la generación de la notación musical. Con la escritura se buscó, entre otros aspectos, la fidelidad a la composición en la interpretación por la especialización de los roles de compositor y ejecutante (Groud, 2002). Estos cambios se afianzaron a través de la historia de la música occidental.

A partir del siglo XI el compositor se convierte en una figura preponderante en el sistema socio cultural en diferentes periodos históricos de la música clásica. Se le asignaron diferentes *supr cualidades* y la más conocida es la del genio (siglo XIX) con su respectiva autonomía en el sistema de la música clásica (González, 2013; Cook 2001). El imaginario que surgió en el siglo XIX aún se mantiene con el culto a Beethoven. Su música hace parte del capital estético y sus obras hacen parte del museo musical imaginado. “Cuando se piensa en música, es la voz de Beethoven la que ha dominado desde entonces; durante generaciones, encontrar tu voz como compositor significa definirte en relación con Beethoven” (Cook, 2001;p. 41). Esto significa que el compositor es una autoridad de la forma (organización musical), de la interpretación musical, de la edición y de los demás actores del sistema de la música clásica. Estos integrantes del sistema cultural musical se subordinan a esa autoridad del compositor o asumen su rol, como el caso de los directores, editores o profesores (Cook, 2001) para mantener el sistema en nuestras instituciones.

En torno a la figura del genio compositor, la obra adquiere también un carácter autónomo (Small, 1999; s.p). Schönberg (2000) planteó: “un compositor, por supuesto no escribe música añadiendo poco a poco, como hace un niño que construye con piezas de madera. El compositor concibe una obra completa como visión espontánea” (p.12). Lavista (2008) determina que en la música tradicional, el compositor hace el proceso y el intérprete descubre lo que el autor concibió. La obra posee un único camino estructural. El intérprete evidencia y la partitura le informa las intenciones del compositor. Por su parte, la teoría de la música también ha reforzado este imaginario ya que se encarga de: revalidar permanentemente estos imaginarios y asumir la autoridad del compositor.

Esta ideología se trasladó a América Latina durante la colonización y aún se mantiene a través de los diferentes estadios de la colonialidad –poder, saber, ser- (Quijano, 2000; Lander, 2000; Maldonado Torres, 2004). Esto implica que el sistema sociocultural de la música clásica adquiere otro tipo de dimensiones para nosotros. En el caso de las artes en Latinoamérica, Lambuley Alférez (2011) evidencia la categoría de colonialidad estética de los sentidos que usa el arte “como dispositivo de disciplinamiento mental” (p. 61). Los repertorios, las técnicas compositivas, las técnicas interpretativas, la forma como se asume el cuerpo en la música, modelan y naturalizan la colonialidad estética de los sentidos (Lambuley Alférez, 2011).

Nuestros programas de formación profesional sostienen el sistema de la música clásica y a partir de las reflexiones anteriores cabe preguntarse: ¿existen otras alternativas, en nuestros contextos universitarios, que permitan comprender y desarrollar la creación musical desde perspectivas diferentes a la autoridad del compositor?

### *Objetivo*

En este trabajo se busca analizar la ideología de la composición musical para proponer alternativas que desarrollen este modo de conocimiento en asignaturas del modelo conservatorio desde propuestas alternativas.

### **Aporte principal**

Desde la perspectiva de la creación tradicional e historicista, los compositores exitosos reflejan el canon del Romanticismo: el genio en soledad. Esta visión enfoca sus intereses en el producto y no en lo que ocurre durante el proceso (Castro, 2015). Epistemológicamente, se buscaron explicaciones para la composición a partir del estructuralismo y el desarrollo de una gramática generativa transformacional de la música. Esta gramática es limitada para comprender la composición como modo de conocimiento debido a que no toma en cuenta significados, significantes y valores que los compositores asignan a sus obras. La gramática no brinda explicación sobre el goce y la satisfacción que sienten ellos, al trabajar con la expresión de sus ideas musicales (Stubley 1992).

Componer es una habilidad que requiere conocimiento procedimental y se demuestra a través del acto compositivo. Es un proceso vivo de crecimiento (Stubley 1992). Durante el proceso, el compositor genera una «búsqueda reflexiva» donde emerge su conocimiento musical, sus decisiones estilísticas y la relación con su contexto. El producto es conocimiento constructivo de sí mismo y conocimiento procedimental que emergió de los desafíos planteados por sus ideas musicales (Stubley 1992).

Estudios recientes muestran una nueva tendencia sobre la creatividad que se basa en un pensamiento imaginativo divergente a disposición de la solución de problemas. Esto implica el interés por el proceso creativo “más que en el producto final y su adecuación con el canon tradicional” (Castro 2015, p. 86). Un proceso creativo de resolución de problemas involucra una serie de etapas, habilidades y conocimientos que se resumen así: “1) encontrar y definir el problema, 2) definición de hipótesis, bocetado y planificación, 3) ajustes estilísticos /idiomáticos, 4) actitud adaptativa en la resolución de problemas, y 5) adquisición de autoridad e independencia en la resolución de problemas” (Castro 2015, p.86).

Castro (2015) sugiere que limitarse a la resolución de problemas afianza las conductas individualistas de la composición. Propone que la creación sea colaborativa debido a que esta habilidad tiene un alto componente de aprendizaje con otros. La creación colaborativa se refleja en la composición tutelada (aprendizaje colaborativo) que ocurre entre: a) docente y estudiante, b) un grupo de estudiantes y docente y c) la que hacen los estudiantes. La idea de creatividad colaborativa, pone de manifiesto los distintos elementos que determinan la composición musical como un proceso de construcción eminentemente situado a partir de un intercambio intersubjetivo que se vuelve significativo con el hacer musical (Castro 2015).

### **Conclusión**

Se parte de que la decolonialidad estudia y evidencia los efectos del colonialismo para rescatar las experiencias de quienes han sido colonizados por epistemes centroeuropeas. Esto implica pensar transculturalmente, transdisciplinariamente e integrando los diferentes saberes que tienen los miembros de nuestra comunidad (Castro Gómez, 2007; Grupo de Liberación, 2010). Small (1999) propone que se debe pensar la palabra música como un verbo y no como un sustantivo. Sugiere el verbo musicar para expresar la idea de tomar parte (de forma activa o pasiva) en una actuación musical que conlleva un encuentro humano.

Una educación musical decolonial permite abordar una metodología del musicar ya que facilita la producción y aceptación de ideas emergentes a través del diálogo equitativo. Creará espacios reales para establecer relaciones democráticas y equitativas durante el hacer música. Hacer música debe ir más allá de lo textual y lo cognitivo para ser una práctica encarnada. De esta forma se renuncia al monopolio académico de la colonialidad del saber y del poder. Los músicos activistas y académicos previamente suprimidos emergen de abajo y en la periferia, realizando sus propias metodologías avanzando hacia la liberación. Estas rupturas decoloniales cambian el paisaje epistémico y estético y abren nuevas posibilidades (Stanton, 2018).

Estas ideas son fundamentales para el desarrollo de las habilidades de creación de nuestros estudiantes. Para lograrlo es necesario resignificar la composición desde perspectivas diferentes a las impuestas por las ontologías y la colonialidad propias del modelo conservatorio. Se espera aplicar esta perspectiva, colaborativa y decolonial, en asignaturas (una agrupación-análisis musical) que obligatoriamente abordan contenidos que mantienen la autoridad del compositor y el repertorio canónico. La apuesta decolonial se enfoca en buscar estrategias para superar los repertorios y adentrarse en cuestiones sobre la epistemología de la música (el saber) y los modos en los que se manifiesta la misma (ontologías), en nosotros (el ser) (Gonnet & Shifres, 2015).

## Agradecimientos

Agradezco en primer lugar a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia por la subvención del proyecto SGI 2862 del cual esta ponencia es un producto y en segundo lugar a la Facultad de Ciencias de la Educación (UPTC) por la financiación para participar en CIVAE .

## Referencias

- Castro Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro Gómez, & R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Castro, S. (2015). Hacia una ontología musical orientada a la acción o dinámica performativa comunitaria, colaborativa y creativa. En I. Martínez, A. Pereira Ghiena, M. Valles, & M. Tanco (Ed.), *Actas de ECCoM: IA experiencia musical: cuerpo, tiempo, sonido en el escenario de nuestra mente 12o ECCoM. 2* (pp.81-88). Buenos Aires: SACCoM.
- Cook, N. (2001). *De Madonna al canto gregoriano. Una muy breve introducción a la música*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Gonnet, D., Shifres, F. (2015). Problematizando la herencia colonial en la enseñanza musical. *Epistemos*, 3(2), 51-67.
- González, J. P. (16 de Mayo de 2007). Aportes de la musicología a la enseñanza de la música popular. En *I Congreso latinoamericano de formación académica en música popular*. Recuperado de: [http://webnueva.unvm.edu.ar/webs/congresomusica1/Conferencias/02-Juan\\_Pablo\\_Gonzalez.pdf](http://webnueva.unvm.edu.ar/webs/congresomusica1/Conferencias/02-Juan_Pablo_Gonzalez.pdf)
- González, J. P. (2013). *Pensar la música desde América Latina*. Buenos Aires: Gourmet Musical.
- Groud, D. (2002). *Historia de la música occidental*, vol.1. Madrid: Alianza.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, Talent, and Performance: A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lambuley Alférez, R. (2011). Genios, músicas y músicos: colonialidad de los sentidos o evangelización estética. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*, 56-65.
- Lander, Ed. (ed.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas: (FACES-UCV), UNESCO (IESALC).
- Lavista, M. (2008). Reflexiones sobre la creación musical. *Revista Diálogos*, 175-178.
- Liberación, G. d. (2010). *Breve introducción al pensamiento decolonial*. Recuperado de: [www.andendigital.com.ar/descolonialidad/58-descolonialidad/112-breve-introduccion-al-pensamiento-decolonial](http://www.andendigital.com.ar/descolonialidad/58-descolonialidad/112-breve-introduccion-al-pensamiento-decolonial)
- Maldonado Torres, N. (2004). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp. 127-167). Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Schönberg, A. (2000). *Fundamentos de la composición musical*. Madrid: Real Musical.
- Small, C. (1999). El Musicar: un espacio ritual en el espacio social. *Revista transcultural de música Sibetrans*. Recuperado de: <http://www.sibetrans.com/trans/trans4/small.htm>
- Stanton, B. (2018). Musicking in the borders toward decolonizing methodologies. *Philosophy of Music Education Review*, 26(1), 4-23.
- Stubley, E. (1992). *Philosophical Foundations* [Fundamentos Filosóficos. Traducción.: I.C. Martínez]. Handbook of research in Music Teaching and Le.

## **ArtiCULan: Visual Art Education in multilingual and multicultural workshops**

**Daniela Cecic Mladinic, Elisa María Ramón Molina, Fabiola Ubani García**

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - ULPGC, España*

---

### Abstract

This poster presents an art informed research used to create visual artistic workshops which one of the final deliverables of a 2-year study of an Erasmus + Project ArtiCULan on the positive influence of arts and music workshops in order to integrate refugee or other cultures' children in their primary school's context. ArtiCULan is a European Union funded Project (2018-2021) among 4 countries: Belgium, Portugal, Spain and Turkey: University of Applied Sciences and Arts PXL (Belgium), the University of Las Palmas de Gran Canaria (Spain), the University of Porto (Portugal), the University of Istanbul (Turkey) and primary schools in the different participating countries being the lead partner: PXL (Belgium). The theoretical framework to support the thesis of the above mentioned project proves the benefits of using visual artistic workshops by using qualitative insight while integrating the aesthetic traits of artworks. Authors such as Benić (2016) and Boyd and Cutcher (2015) highlight the children's motivation to engage in artistic creations in classes if given the premises that there was emotional support during the creative process. ArtiCULan's design based approach embraces the merger of several artistic domains in only one single workshop such as: arts education, music, dance, drama in order to enhance the cultural identity and meaningful interactions (among peers, teachers and pupils and artists) with a goal to increase integration and equality while improving the level of the school foreign language for refugee or other cultures' pupils. ArtiCULan's art based workshops intend to foster individual artistic expression, and creativity allowing children and teachers room for mutual respect and sharing of ideas in multicultural and multilingual classrooms.

*Keywords:* visual arts, multicultural, European Project, workshops.

### **ArtiCULan: Talleres de educación artística en aulas multiculturales**

#### Resumen

Este póster presenta una investigación basada en el arte que se utiliza para crear talleres artísticos visuales. Es uno de los resultados del estudio, de dos años de duración, del proyecto Erasmus + ArtiCULan sobre la influencia positiva de talleres de arte y música para integrar a niños refugiados o de otras culturas en las aulas de educación primaria. ArtiCULan es un proyecto, financiado por la Unión Europea (2018-2021), realizado entre 4 países: Bélgica, España, Portugal y Turquía: Universidad de Ciencias Aplicadas y Artes PXL (Bélgica), la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España), la Universidad de Oporto (Portugal), la Universidad de Estambul (Turquía) y las escuelas primarias de los diferentes países participantes siendo el socio principal: PXL (Bélgica). El marco teórico en el que se fundamenta el proyecto muestra los beneficios de talleres artísticos desde una perspectiva cualitativa al tiempo que se integran las características estéticas de las obras de arte. Autores como Benić (2016) y Boyd y Cutcher (2015) destacan la motivación de los niños para participar en creaciones artísticas



si se les proporciona apoyo emocional durante el proceso creativo. ArtiCULan se basa en un enfoque que integra varios ámbitos artísticos en un solo taller, la educación artística, la música, la danza y el teatro, con el fin de enriquecer la identidad cultural y las interacciones significativas (entre compañeros, profesores y alumnos y artistas), así como aumentar la integración y la igualdad. Igualmente, los talleres artísticos ayudan a que los alumnos refugiados o de otras culturas mejoren el nivel lingüístico en el contexto del aula. Los talleres artísticos de ArtiCULan pretenden fomentar la expresión artística individual y la creatividad, creando un clima de respeto mutuo entre profesorado y alumnado, así como el intercambio de ideas en aulas multiculturales y multilingües.

*Palabras clave:* educación artística visual, multiculturalidad, proyecto europeo, talleres

---

### Referencias

- Acaso, M., Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.
- Barbe-Gall, F. (2019). *Cómo ver el arte con los niños*. Madrid: Librero.
- Benić, M. Ž. (2016). Findings of Visual Arts Research in Early Childhood and Primary Education. *Revija za elementarno izobraževanje*, 9(4), 55.
- Boyd, W., Cutcher, L. (2015). Learning from early childhood philosophy, theory and pedagogy: Inspiring effective art education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(1), 91-98
- Munari, B. (2019). *Fantasia: Invención, creatividad e imaginación en las comunicaciones visuales*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

## **ArtiCULan: Visual Art Education in multilingual and multicultural workshops**

Daniela Cecic Mladinic, Elisa María Ramón Molina and Fabiola Ubani García

ULPGC Spain



This poster presents an art informed research used to create visual artistic workshops which one of the final deliverables of a 2-year study of an Erasmus + Project ArtiCULan on the positive influence of arts and music workshops in order to integrate refugee or other cultures' children in their primary school's context

ArtiCULan is a European Union funded Project (2018-2021) among 4 countries: Belgium, Portugal, Spain and Turkey: University of Applied Sciences and Arts PXL (Belgium), the University of Las Palmas de Gran Canaria (Spain), the University of Porto (Portugal), the University of Istanbul (Turkey) and primary schools in the different participating countries being the lead partner: PXL (Belgium).

The theoretical framework to support the thesis of the above mentioned project proves the benefits of using visual artistic workshops by using qualitative insight while integrating the aesthetic traits of artworks. Authors such as Benić (2016) and Boyd and Cutcher (2015) highlight the children's motivation to engage in artistic creations in classes if given the premises that there was emotional support during the creative process.

ArtiCULan's design based approach embraces the merger of several artistic domains in only one single workshop such as: arts education, music, dance in order to enhance the cultural identity and meaningful interactions ( among peers, teachers and pupils and artists) with a goal to increase integration and equality while improving the level of the school foreign language for refugee and multilingual pupils.

## Interpretación de las Suites de Gentil Montaña. Experiencias en investigación artística

Efraín Hoyos, Pilar Holguín

*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

---

### Resumen

Exponemos el análisis de algunos criterios que intervienen en la performance de las cuatro suites colombianas para guitarra sola del compositor y guitarrista Gentil Montaña (1942-2011), con el fin de comprender las decisiones del intérprete investigador. Abordamos aspectos metodológicos de la investigación artística, la caracterización de las obras y los resultados hallados por medio de la autoetnografía crítica. Se usó un diario de registro performativo que incluyó el análisis de partituras, videos, audios del repertorio con el objetivo de plasmar las decisiones asumidas en una grabación audiovisual. El proceso incluyó la preparación para la grabación, experiencias durante la grabación y cambios, ajustes y soluciones después de la grabación.

*Palabras claves:* investigación artística, suites de Gentil Montaña, análisis performativo.

### Interpretation of the *Gentil Montaña* Suites. Experiences in artistic research

#### Abstract

We present the analysis of some criteria that intervene in the performance of the four Colombian suites for solo guitar by the composer and guitarist Gentil Montaña (1942-2011), in order to understand the decisions of the investigating interpreter. We address methodological aspects of artistic research, the characterization of the works and the results found through critical autoethnography. A performative record diary was used that included the analysis of scores, videos, audios of the repertoire in order to capture the decisions made in an audiovisual recording. The process included preparation for recording, experiences while recording, and changes, adjustments, and solutions after recording.

*Keywords:* artistic research, Gentil Montaña suites, performative analysis.

---

### Introducción

La investigación artística (I.A) posee método e involucra, las prácticas artísticas como parte relevante de la investigación. En I.A predomina una reflexión en torno a los objetos estéticos (obras, eventos, entre otros) que “son producto de una historia de relaciones entre obras, individuos y colectivos” (Hernández Salgar 2014, s.p). En la música, el proceso metodológico, problema y preguntas (principales y subordinadas) se enfocan en la práctica de compositores e intérpretes. La interpretación o la composición musical se convierten en el espacio donde se prueban ideas y conceptos producidos en el proceso de reflexión (López Cano & San Cristóbal, 2016). La mayoría de las preguntas solamente se pueden responder por medio de la práctica artística. Esta práctica artística origina información diversa que hace parte de las fuentes de información. Esto implica que la experimentación es una parte fundamental del proceso investigativo creativo.

En este tipo de investigación el conocimiento no se limita a lo proposicional o designativo, se extiende hasta abarcar lo intuitivo, lo expresivo y sensorial. Experiencias corporales y emocionales se incluyen para generar conocimiento no proposicional. Los dos tipos de conocimiento dan cuenta, desde sus propias estructuras, patrones y formas, de la experiencia humana (Stubley 1992), pero no con relación a un paradigma lingüístico-proposicional y/o en términos de una semántica verbal excluyente. El paradigma lingüístico se presenta de manera que las formas de conocimiento implicadas se constituyan, en portadoras de significados para un individuo y/o un grupo (Anta, 2003).

Consideramos que hay dos caminos para la aplicación de este tipo de investigación. El primero se enfoca en la autoetnografía y parte de la composición o interpretación de obras. Implica el diseño instrumentos para el autoseguimiento del proceso de producción musical y los resultados son musicales y textuales.

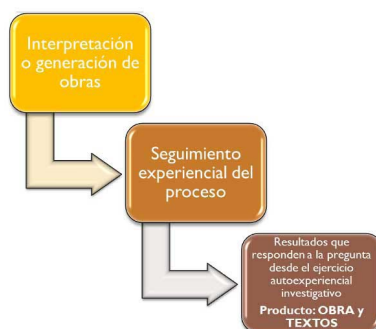


Figura 1. Proceso metodológico autoetnográfico en I.A

El segundo camino incluye aspectos de la musicología con los problemas de producción de obras. La cuestión puede surgir de las obras o del análisis musicológico de esas obras. Consideramos que los resultados se exponen términos que incluyen respuestas a los problemas musicológicos y de producción musical.



Figura 2. Proceso metodológico articulado a la musicología en I.A

### Objetivo

Analizar algunos criterios que intervienen en la performance de las cuatro suites para guitarra de Gentil Montaña, con el fin de aproximar aspectos involucrados en la comprensión de estas obras.

### Metodología

En el proyecto de I.A sobre interpretación de las suites para guitarra de Gentil Montaña se incluyeron los dos procesos metodológicos expuestos anteriormente. En primer lugar por las particularidades de la historia de la guitarra en el ámbito académico colombiano y en segundo lugar por el proceso performativo. Con la autoetnografía crítica establecimos las decisiones técnicas, performativas y estéticas del guitarrista.

### *Las obras: Montaña y las suites para guitarra*

La guitarra aparece en el currículo universitario hasta la segunda mitad del siglo XX en Colombia cuando el Conservatorio Antonio María Valencia de la ciudad de Cali fundó la primera cátedra de guitarra profesional en 1956 y años después se incluyó esta especialidad instrumental en el currículo del conservatorio de la Universidad Nacional en Bogotá en 1986.

Gentil Montaña (Colombia 1942-2011) estuvo ausente de estas escuelas profesionales pues fue un guitarrista de música popular desde una edad temprana con formación autodidacta en la música clásica en la década de 1960. Su actividad musical se enfocó en la ciudad de Bogotá y tuvo un reconocimiento inicial en la música popular tocando la guitarra requinto en el formato vocal/instrumental de Trio Romántico o de Boleros y esto influyó en la creación posterior de sus obras para guitarra solista, basadas principalmente en ritmos colombianos como el bambuco, pasillo, guabina y el porro.

Su producción para guitarra mezcla elementos musicales académicos y populares. Por esta mixtura se considera integrante de “la música artística de tradición popular” de la región andina, que puede ser rastreada desde Pedro Morales Pino (1863-1926). En una entrevista, Montaña afirmó que su música es “música de fusión” y algunos especialistas lo llaman “músico de frontera” (Arenas Monsalve, 2009). Contribuyó a la creación de un repertorio reconocido y aceptado al nivel de concierto solista, propio de la música académica.

Originalmente, sus cuatro suites para guitarra están conformadas por cuatro o cinco danzas usando los ritmos de pasillo, canción, danza, guabina, bambuco y porro. Usa una combinación diferente de danzas en cada suite pero son comunes a todas, el pasillo y el bambuco. La danza inicial siempre es el Pasillo, las danzas intermedias son Canción, Danza o Guabina y finaliza con un Bambuco o Porro. Después de las publicaciones de Caroní de las primeras tres suites (2000), el compositor añadió (porque no aparecen en la citada publicación) el Porro a las Suites No.1 y No.3 convirtiéndolas en suites de cinco danzas. De manera singular El Porro, ocupa un espacio especial en la suite, debido a que es un ritmo que no pertenece a la región andina y originalmente solo se incluyó en la Suite No.2. No se conoce el motivo de esta adición, aunque suponemos razones de tipo expresivo (finalizar con un ambiente festivo). Otra razón posible, es el éxito obtenido con el Porro de la Suite No.2, grabado con diferentes arreglos y formatos.

### *El intérprete*

Un docente universitario con título de doctorado en Música (especialidad guitarra), interpretó las cuatro suites de Gentil Montaña para grabación en formato audiovisual.

### *Materiales*

Un diario de registro performativo por intervalo (sesiones de estudio de 3 meses incluyendo análisis de partituras, videos, audios, y experiencias en la grabación).

## **Resultados: toma de decisiones**

### *In situ: partituras y experiencia performativa*

En el estudio de las obras se hizo un análisis teórico y técnico desde la partitura para tomar decisiones basadas en la textura, ritmo y experiencia performativa.

1. Textura y Ritmo. En el análisis de la textura se definió la diferencia de roles para lograr la claridad que se imprimió a cada una de las partes. Se tomaron decisiones rítmicas más rigurosas basadas en el gusto personal, con relación al acompañamiento de una danza andina pero sin perder la expresividad.

sión propia de la canción (uso de vibrato, arpegiado, *staccato* a favor del contraste e interpretación de dinámicas sugeridas y personales para generar variedad).

2. Experiencia performativa. Las digitaciones de mano derecha no se sugieren en la partitura y fueron adicionadas de acuerdo con la experiencia performativa y buscando uniformidad en lugares donde se repetían movimientos similares en la textura musical. En cada lectura se revisaron las digitaciones de mano izquierda, evitando repeticiones de dedos, saltos, cejillas innecesarias, entre otras porque en un instrumento como la guitarra siempre hay varios caminos para realizar un mismo pasaje musical. Además, se adicionaron ligaduras de articulación para hacer algunos pasajes más livianos en la ejecución, *crescendos* dinámicos y vibratos en algunas partes donde no estaban escritos pero coincidían con la simetría musical de frases anteriores donde si existía esta dinámica. Se incluyó la anticipación de bajos para evitar el quiebre de líneas musicales y acentos en esta parte para afianzar el ritmo característico de las danzas, además de un poco de *staccato* en cadencias finales donde se buscaba limpieza y definición musical. Este análisis basado en las partituras y en la experiencia performativa fue el que más a menudo se repitió en cada sesión de práctica del instrumento.

#### *Basadas en análisis de videos y audios de guitarristas colombianos e internacionales*

Se observaron diferentes articulaciones, dinámicas, *tempo* y color usados por los intérpretes E. Guevara y A. Villamil. Se probaron algunos recursos observados como: la inclusión de vibrato en notas largas, arpegio en dos voces y acordes. Se intuye que algunos aspectos como la libertad en el tempo y la dinámica se pueden incluir pensando en ornamentar las repeticiones sin tener que adherir notas. Con la comparación de los videos, se tomaron decisiones de gusto personal sobre la unificación del estilo, ritmo y búsqueda de variedad. Con grabaciones de los guitarristas internacionales E. Fernández y J. A. Escobar se escucharon las decisiones de otros intérpretes que contrastaron con las del intérprete investigador y conllevaron a la revisión de las versiones. Otra parte de la audición fue más libre y recreativa con fines memorísticos al escuchar repetidas veces las grabaciones profesionales seleccionadas.

#### *En el cuerpo: estudio previo a la grabación*

Al intensificar el estudio y posiblemente por ansiedad, aparecieron dolores de la mano derecha que no se presentaban hace mucho tiempo. Cabe resaltar que la aparición de estos dolores tiene que ver con varias cosas observadas: posición del instrumento, rigidez del cuerpo y la mano derecha. Algunos dolores en espalda y mano existieron en otras oportunidades anteriores pero en esta ocasión surgieron nuevas molestias en espalda alta y el cuello. Se exploró el cambio en la posición de estudio, tocando de pie y variando la posición del cuerpo sentado con cambio de soporte de las dos piernas.

Las suites tienen mucho que ver con la aparición de estas incomodidades en la espalda y mano derecha, ya que la postura fija y exigente de esta música generan acumulación de tensión. El estilo interpretativo de la guitarra en la música andina colombiana poco usa el rasgueo; aunque no se incluye en las obras y su interpretación, si se descubrió que este movimiento es muy útil para lograr la relajación de la mano derecha y evitar la tensión. Entonces en las sesiones de práctica, ahora se alterna mano derecha fija y el movimiento de esta con uso del rasgueo. Con la presencia de estas molestias se descubrieron debilidades del cuerpo y como trabajarlas para mejorar la salud (postura con hombros atrás, estiramiento del cuello, adopción de técnicas preparativas y preventivas).



### *En la grabación*

Algunas fallas en aspectos técnicos se hicieron evidentes bajo la presión de tocar sin pausas. Después de dos horas de grabación, disminuye la concentración afectando la calidad de la interpretación. Algunos factores afectaron la performance, como la interacción con el equipo de grabación y ruidos que no estaban previstos (silla, escabel y la respiración). La experiencia musical de la grabación fue satisfactoria en general, aunque se percibió que puede mejorarse. Al finalizar la grabación hubo una sensación de plenitud del logro cumplido y el deseo de repetir esta experiencia.

Basadas en análisis de videos de grabación en el auditorio

Después de ver los videos el guitarrista investigador descubre una nueva impresión de sí mismo ya que pudo detallar muchas cosas que no eran percibidas en el acto performativo. De manera intuitiva se reconoce que es útil interpretar como si se estuviera escuchando a otro (como si fuese oyente y no el intérprete que desaparece en el escenario) y esto debe lograrse desde la práctica privada. Lo que se puede lograr con esta técnica quizás, es una fluidez que mejoraría el discurso musical y al mismo tiempo evidencia pasajes que al no ser fluidos requieren revisión técnica.

*Basadas en análisis de videos de estudio personal privado*

Luego de la grabación se realizaron nuevos videos de las obras para revisar el sonido, *tempo*, ritmo, claridad y expresividad que no fueron evidentes en la interpretación en el auditorio.

### **Conclusión**

El guitarrista abordó el análisis performativo de algunos criterios que percibe y fundamentan sus decisiones interpretativas de las suites. Los criterios son: diferentes tipos de análisis (comparativo de interpretaciones, análisis de edición, análisis de la partitura enfocado al ritmo, textura, dinámica, expresión y estilo), criterios de autenticidad, aspectos técnicos en relación con el cuerpo y el compromiso emocional. En trabajos anteriores sobre la ejecución musical (Shifres 2001, 2002, 2003, 2008) se planteó que la partitura no revela la totalidad de la obra y la experiencia musical, como oyentes, depende en alto grado del ejecutante. Pareciese que el análisis provee suficiente información pero hay un vacío entre la comprensión analítica de la obra y su puesta en acción (intervención del cuerpo o el afecto).

Las ejecuciones musicales se valoran a partir del criterio de autenticidad. Este tiene dos enfoques: en relación con las normas de estilo de la época y en relación con la estructura musical que proviene del análisis de la obra pero ninguno reconoce la totalidad del acto creativo del ejecutante (Shifres, 2001). En este caso, el intérprete asumió decisiones a favor del estilo. La comprensión global del ejecutante hace parte del pensamiento narrativo. Interpreta y construye una nueva representación que proyecta en la ejecución (Shifres, 2001). Por lo tanto, coexisten diferentes versiones que evidencian diferentes criterios y decisiones sobre las obras.

### **Agradecimientos**

Agradecemos a la UPTC la subvención del proyecto SGI 2695 y a la Facultad de Educación por la financiación de esta ponencia.

## Referencias

- Anta, F. (2003). *La composición como un modo de conocimiento musical: algunas reflexiones sobre sus posibles implicancias y derivaciones epistemológicas*. Recuperado de: [www.sacom.org.ar](http://www.sacom.org.ar): [http://www.sacom.org.ar/2003\\_reunion3/actas/Juan-FernandoAnta.pdf](http://www.sacom.org.ar/2003_reunion3/actas/Juan-FernandoAnta.pdf)
- Arenas Monsalve, E. (2009). El precio de la pureza de sangre: Ensayo sobre el papel de los músicos mestizos. (*Pensamiento*), (*palabra*) y *obra*, 1, 20-35.
- Hernández Salgar, O. (2014). La creación y la investigación artística en instituciones colombianas de educación superior. *A contratiempo*, n.d.
- López Cano, R., San Cristóbal, Ú. (2016). Entre “musicología encubierta” y “mi obra es mi investigación”: mapeando el espacio de la investigación artística en música. *A Contratiempo* (29), s.f.
- Perilla, José. (2018) Los discos de Gentil Montaña en los años sesenta: análisis de repertorio e interpretación. (*Tesis de Maestría*)
- Shifres, F. (2001). El ejecutante como intérprete. Un estudio acerca de la cooperación interpretativa del ejecutante en la obra musical. *Actas de la Primera Reunión Anual de la Sociedad para las Ciencias Cognitivas de la Música*. Avellaneda: Sociedad para las Ciencias Cognitivas de la Música.
- Shifres, F. (2002). *La Cooperación interpretativa de ejecutantes y oyentes. Hacia un modelo interpretativo de la ejecución*. Córdoba: Sociedad Argentina de Lingüística.
- Shifres, F. (2003). ¿Puede la teoría musical explicar la experiencia del ejecutante? *Actas de la III Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Shifres, F. (2008). Apuntes para una psicología de la ejecución musical a la luz de la naturaleza de las prácticas musicales actuales. En M. Espejo (Ed.), *Memorias del Primer Encuentro Internacional de Investigación en Música* (p. 46). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Stubley, E. (1992). *Philosophical Foundations* [Fundamentos Filosóficos. Traducción.: I.C. Martínez]. Handbook of research in Music Teaching and Learning.

## **El estudio las técnicas extendidas en saxofón alto. Percepciones en un caso de investigación artística**

**Gabriel Pérez, Fredy Hernández, Diego Bautista y Pilar Holguín**

*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

---

### Resumen

Este es trabajo es un primer acercamiento a las técnicas y cuestiones que se pueden abordar en la investigación artística en el pregrado. Nos proponemos aproximar las percepciones de un estudiante intérprete universitario sobre sesiones de estudio de algunas técnicas extendidas en el saxofón (slap, sing and play y sobreagudos) a partir de la técnica de autoobservación. Para desarrollar el objetivo se expondrá en primer lugar una aproximación a lo que significan las técnicas extendidas. En segundo lugar se definirán algunas técnicas usadas en instrumentos de viento, específicamente en el saxofón. Presentamos, por último, el caso elegido y algunas conclusiones preliminares de las descripciones del intérprete.

*Palabras claves:* técnicas extendidas, técnicas extendidas en el saxofón, dificultades corporales interpretativas, modelo conservatorio.

### **The study of the extended techniques in alto saxophone. Perceptions in a case of artistic research**

#### Abstract

This work is a first approach to the techniques and issues that can be addressed in artistic research in undergraduate level. We propose to approximate the perceptions of a university student interpreter on study sessions of some extended techniques in the saxophone (slap, sing and play and treble) from the self-observation technique. To develop the objective, an approximation of what the extended techniques means will be firstly exposed. Secondly, some techniques used in wind instruments will be defined, specifically in the saxophone. Finally, we present the chosen case and some preliminary conclusions from the interpreter's descriptions.

*Keywords:* extended techniques, extended techniques in the saxophone, interpretive bodily difficulties, conservatory model.

---

## Introducción

Las técnicas extendidas surgen de la necesidad de expresar nuevas ideas de los compositores, con otro tipo de recursos sonoros de los instrumentos convencionales. Estas nuevas técnicas interpretativas se generaron en Europa a finales del siglo XIX y se fueron replicando en Norteamérica y luego en América Latina. Sobre las técnicas extendidas no hay un concepto establecido. El término se asocia con las formas interpretativas que empezaron surgir en la segunda mitad del siglo XX para casi todos los instrumentos. Con las técnicas extendidas se crearon nuevas grafías musicales generadas por el compositor y él asume un rol preponderante para la comprensión y ejecución de estas. El compositor aclara y detalla en la partitura la sonoridad que desea para que se interprete fielmente (Antequera, 2015).

Las técnicas extendidas se asocian a cualquier técnica que sea desconocida o extraña para el instrumentista al finalizar su periodo de formación y dominio de la técnica tradicional del instrumento. Estas técnicas se pueden entender como la experimentación que hacen los compositores de las diferentes posibilidades sonoras de los instrumentos musicales. El término tiene varios significados y en algunos casos se emplean otros nombres para describirlas. Algunos de esos nombre son: técnicas contemporáneas, dispositivos no convencionales, sonidos inusuales y efectos, entre otros (Antequera, 2015).

Las técnicas extendidas influyen en la manera en la que el intérprete ejecuta sonoridades no usuales y en la ampliación del registro sonoro tradicional del instrumento. Un ejemplo de esto se evidencia en el saxofón, en el cual el uso de los sobreagudos se ha vuelto parte del registro natural del instrumento ya que recientemente se han agregado más llaves para realizarlos eficientemente (Burtner, 2005).

El objetivo de estas técnicas, según Sepúlveda (2015), es la exploración de las diferentes sonoridades del instrumento a través de modos de ejecución no convencionales dándole un principal protagonismo a la nobleza del instrumento y a sus capacidades de sobresalir con sus cualidades en la interpretación de una obra. Por otra parte las técnicas extendidas están en continua evolución y esto presenta problemas para el intérprete porque requiere constante actualización para poder comprenderlas. Otro aspecto importante para el intérprete es el hecho de que las técnicas extendidas por ser innovadoras y no definidas son subjetivas ya que cada ejecutante puede hacerlas de una manera diferente (Burtner, 2005).

## Algunas técnicas extendidas en los instrumentos de viento

Los instrumentos de viento emplean la vibración del aire que se genera por todo el instrumento para que se produzca el sonido. A partir de esto se han creado técnicas contemporáneas para hacer efectos de sonido. Algunas de estas técnicas solo se pueden realizar en instrumentos de viento familia madera, ya que se necesita de una caña o lengüeta para generar el sonido no convencional. Con la caña también se pueden realizar otras sonoridades como las que se exponen a continuación.

El *slap* es una técnica extendida que se realiza golpeando la caña con la lengua para producir un efecto que se puede comparar al sonido que se genera al golpear un pandero con la baqueta. Esta técnica es exclusiva para instrumentos como el saxofón y el clarinete ya que utilizan una única lengüeta para realizar este efecto. Por lo general instrumentos como el fagot, el oboe, el clarinete, la flauta travesa y el saxofón (instrumentos de viento madera) poseen llaves con las que se realizan los sonidos convencionales. Con la combinación de estas llaves se pueden efectuar técnicas contemporáneas como los multifónicos. Los multifónicos consisten en producir varios sonidos a la vez o cuartos de tono. Se generan aplicando la técnica de golpear las llaves y agujeros sin soplar para producir

pequeños sonidos de percusión. En la flauta traviesa se desarrolló la técnica *flute-box* que consiste en hacer efectos con la boca y el cuerpo de la flauta (estos efectos son característicos de músicas como el rap y el hip-hop) (Olarte, 2013).

Los instrumentos de viento-madera y viento-metal comparten los efectos del *glissando* y dependen de la morfología del instrumento para su ejecución. Esta técnica consiste en un deslizamiento de la afinación de una nota para llegar a otra. Otra técnica compartida por estas dos subfamilias es la que emplea el fonema de la letra R y al mismo tiempo soplando en la boquilla del instrumento, se genera un efecto de *vibrato*. Esta técnica es llamada *frullato*. En el caso específico del saxofón, el repertorio escrito a partir del siglo XX, se caracteriza por incluir, además de lo mencionado anteriormente, el uso de sobreagudos y respiración continua.

En la composición musical se descubren y grafican nuevas técnicas extendidas. En la interpretación se escriben métodos que son de gran ayuda por ser una guía para lograr la implementación. Sin embargo, los intérpretes perciben que estos métodos, en ocasiones, no explicitan claramente los efectos exactos que se generan con cada técnica. En torno a la recepción de la música se genera otro inconveniente relacionado con los contextos en los que se puede implementar obras que tienen estas variables en su interpretación. Para un estudiante, lo anteriormente expuesto, sugeriría que abordar las técnicas extendidas es una práctica muy complicada y con una recepción reducida.

Por lo general, en el proceso de formación poco se exploran diferentes posibilidades sonoras con el instrumento o cómo estudiar una técnica extendida. En las clases de instrumento se apropia un método escrito o el que profesor enseña. En varias ocasiones las técnicas extendidas no son ejecutadas correctamente, ya que un único método no funciona del todo. Esto se debe a varias razones, entre ellas están la morfología de la persona y del instrumento.

Algunas de estas técnicas y efectos son utilizadas para adaptar obras del repertorio de un instrumento con larga tradición en la historia de la música occidental, a otro más reciente. Un caso que ejemplifica esto es la interpretación de música escrita para cuerdas frotadas por instrumentos de viento como el saxofón. Los diferentes registros de la familia de saxofones se asocian con la clasificación de la familia de las cuerdas. Esta forma estudiar el instrumento se presenta en el modelo conservatorio (naturalizado en la educación superior instrumental).

### *Objetivo*

En esta fase del proyecto, buscamos conocer las percepciones de un intérprete sobre sesiones de estudio de algunas técnicas extendidas en el saxofón (*slap, sing and play* y sobreagudos) con el fin de determinar los términos en los que describe lo observado en cada una de las sesiones.

### **Metodología**

En esta fase de la investigación artística, se realizaron actividades registradas por el instrumentista que aplicó la técnica de autoobservación indirecta. Esta estrategia se suele complementar con el análisis y estudio de documentos multimedia desarrollados por el propio investigador para estudiarse a sí mismo. Esto como parte de las técnicas de la metodología autoetnográfica (López Cano & San Cristóbal, 2014).

### *Sujeto*

Un estudiante de saxofón alto de la Licenciatura en Música (Uptc-Colombia), que estudiaba varias obras para su recital de grado. Las piezas requerían la aplicación de técnicas extendidas.

### *Materiales*

Se grabaron diez videos de las sesiones de estudio. Se eligieron videos de la obra Caprice n°24 (N. Paganini) para autobservar tres técnicas: slap, sing and play y sobreagudos.

### *Procedimiento*

Posteriormente a la autobservación, se realizó una descripción de los problemas hallados. Se realizaron notas que presentaron reflexiones fisiológicas para problematizar lo observado.

### **Resultados**

En el abordaje de la técnica *slap* se observó tensión muscular en garganta y lengua, falta de resonancia y dificultades en la diferenciación de las alturas. En la técnica sing and play se sintió que la afinación y el aire no podían ser adecuadamente controlados. En posteriores sesiones hubo inconvenientes con balancear el sonido del saxofón y la voz. En el estudio de sobreagudos, se notó que se le daba más importancia a estos que al sonido característico del registro medio del instrumento. Los problemas frecuentes fueron el recortar el sonido de algunas notas y aumento de la tensión muscular.

### **Conclusiones preliminares**

En la experiencia de autobservación del empleo de las técnicas extendidas corporalmente se sienten dificultades. Entre estas se hallan la falta control del aire, de la cavidad bucal ya que se percibe tensión en la garganta y es necesaria la readaptación de la fuerza de la lengua para producir el *slap* correctamente. De acuerdo a estos problemas corporales, el saxofonista considera que es necesario estudiar estas técnicas con mayor frecuencia, debido a que no hay una manera única de tocarlas y es claro que dependen de la subjetividad corporal de cada intérprete. Desde otra perspectiva se aprecia que lo descrito por el estudiante evidencia la ideología (mental, emocional, corporal) de la formación instrumental del modelo conservatorio y los cánones de repertorio de la música centro europea de nuestras universidades.

### **Agradecimientos**

Agradecemos a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia la subvención del proyecto 2862 y especialmente a la Facultad de Ciencias de la Educación (UPTC) por la financiación para la presentación de este trabajo en CIVAE.

### **Referencias**

- Antequera, C. (2015). Catalogación sistemática de técnicas extendidas en el violín en los últimos treinta años en el ámbito musical español (*Tesis doctoral*). Universidad de La Rioja, España.
- Burner, M. (2005). *Hacer ruido: técnicas extendidas después del experimentalismo (documento inédito)*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/179092472/Haciendo-Ruido>
- López Cano, R., San Cristóbal, Ú. (2014). *Investigación artística en música problemas, métodos, paradigmas, experiencias y modelos*. Barcelona: Fonca-Esmuc.
- Olarte, C. E. (2013). *Técnicas extendida de los instrumentos de viento madera (documento inédito)*. Recuperado de: <https://www.clubensayos.com/M%C3%BAsica-y-Cine/TECNICAS-EXTENDIDA-DE-LOS-INSTRUMENTOS-DE-VIENTO-MADE-RA/1182561.html>



## Arts education transfer – thirty years' debate for justifying arts

Mikko Ketovuori<sup>1</sup>, Kaarina Marjanen<sup>2</sup>

<sup>1</sup>University of Turku, Finland

<sup>2</sup>University of Tampere, Finland

---

### Abstract

The last thirty years, widespread concern about the role of arts in education has created demand for transfer research. The question has mainly been, how beneficial the arts are for students. Quite recently, in the field of music education, the first meta-analyses of the issue have been released (Sala & Gobet 2020; Cooper 2020). The outcome of the research has been proved also in earlier papers concerning other art forms (Burton, Horowitz & Abeles 2000), and hence meets the expectations of the average critical researcher. Direct transfer is a myth busted, which ought to have a significant influence on how these issues are discussed in the field of arts education from now on. In this paper, transfer research phenomenon is discussed and put in its historical context, as well as, some recommendations for another justification of arts in education is suggested.

*Keywords:* music, arts education, transfer.

### Transferencia de la educación artística: treinta años de debate para justificar las artes

#### Resumen

En los últimos treinta años, la preocupación generalizada por el papel de las artes en la educación ha creado una demanda de investigación de transferencia. La pregunta ha sido principalmente, qué tan beneficiosas son las artes para los estudiantes. Recientemente, en el campo de la educación musical, se han publicado los primeros meta-análisis del tema (Sala & Gobet 2020; Cooper 2020). El resultado de la investigación se ha probado también en artículos anteriores sobre otras formas de arte (Burton, Horowitz y Abeles 2000) y, por lo tanto, cumple con las expectativas del investigador crítico promedio. La transferencia directa es un mito derrotado, que debería tener una influencia significativa en cómo se discuten estos temas en el campo de la educación artística a partir de ahora. En este trabajo se discute el fenómeno de la investigación de transferencia dentro de su contexto histórico, así como se sugieren algunas recomendaciones para otra justificación de las artes en la educación.

*Palabras clave:* música, educación artística, transferencia.

---

## Introduction

In education the term transfer refers to learning in one context and being able to apply it to another settings. It is a capacity to apply acquired knowledge and skills to a new situation. In 1993, in prestigious journal called *Nature*, a study was released that claimed that listening of Mozart's music had an impact on to the subjects' spatial perception abilities. So-called "Mozart effect" was born while the claims of the research were eagerly received, and at the same time, its results were overinterpreted. It was imagined that Mozart's music would have a broader impact on human cognitive abilities. Inspired by the idea, the governor of the state of Georgia donated CDs to the hospitals' maternity ward with the aim of raising the intelligence of babies. Since then, similar discs have been sold under a title "Mozart's music makes your kids smarter". However, when repeated later, the results of the original study (McCutcheon 2000) proved to be premature and the Mozart effect almost non-existent.

## Advocacy research

Although the first attempts of arts transfer research might sound unconvincing, the passion for researching and implementing interventions through arts was just started and since, has been increasing year by year. The arts education advocacy study sought to join forces and became particularly active around the 21st century with the aim of influencing policy makers and the general public (Brewer, 1998). From time to time, some critical views on this development have been, of course, presented. One of them coming from Harvard University Zero project (Hetland & Winner, 2001), which has studied these issues now for 50 years. However, these views are largely bypassed by arts education advocates.

The main reason for the development has been politics – especially Washington based agencies have lobbied the idea of the arts' usefulness for other learning extensively. In the United States, the role of arts had to be linked to the question of transfer, mainly due to president George W. Bush's educational reform plan called No Child Left Behind NCLB (signed into law in 2002). In the law, the arts were included to the curriculum as "core academic subjects". Due to this reason, they had to be measured, and teachers held accountable for the learning results in these subjects. Research work to enhance arts education was also incorporated in this agenda (Purnell 2004, 155).

Following the principles of NCLB, in 2002 the Arts Education Partnership (AEP) gathered evidence of the correlation between arts learning and cognitive capacities, social behavior, and academic achievements in *Critical Links*, a compendium including reviews of 62 art education studies. According to this inventory, evidence of transfer existed in variety of areas: Visual arts promote sophisticated reading skills/interpretation of text; Music, proficiency in mathematics, spatial temporal reasoning; Classroom drama, ability to understand complex issues and emotions and engagement; Dance, non-verbal reasoning, social tolerance; and multi-arts programs, just for example higher order thinking skills, ownership of learning, creativity and reading, verbal and mathematical skills (Catterall 2002, 152–153).

At the same time in Canada, one of the biggest arts education initiatives LTTA "Learning Through The Arts" -trademark by Royal Conservatory of Music in Toronto, claimed to take responsibility of the arts based education, as LTTA itself announced "*to transform the goals, culture and methodologies of public education*" (Wyman 2004, 56). The core idea of LTTA was that artists and teachers collaboratively planned and carried out integrative curriculum by using wide variety of methods and the means of arts e.g. in LTTA children learn math, science, language, history, or social studies by making images, creating dances, telling stories, and singing songs. To prove the benefits of the program research on impacts of the program was ordered (Upitis & Smithrim, 2005) that was based on sample including over 6000 students and their parents, teachers, and principals. In these both cases (AEP and LTTA), the aim of the research was to testify, how wonderful and beneficial different arts in education are.

However, correlation does not imply causality. Following the spirit of the times, no-one really cared to criticize the methodology or the findings, which suited well for their purpose – to advocate arts in education. The era of “arts for art’s sake” was seen to be over. However, transfer argumentation did not convince the decision makers in the field of education. Despite of all the efforts, hours dedicated to arts in OECD countries have been steadily decreasing year after year (Winner et al. 2013, 15). It is worthwhile to think, how plausible transfer argumentation really is.

### Recent meta-analysis

Since correlative studies does not prove causality, and in social science to prove any effects of an intervention is always a matter of interpretation, to prove something needs more than one or just few studies on the same subject in order to be convincing and statistically significant. The meta-analysis brings together as many scientific studies on the same subject as possible, after which they are examined statistically.

Recent meta-analyses on music education meet abovementioned criterion well (Sala & Gobet 2020; Cooper 2020) and address the presumed effects of music to reading and learning math. The data from the previous study include 54 studies with a total of 6984 subjects; the latter consists of 100 studies with a number of subjects of 5612. What do these studies tell us? In short: although music practice is generally believed to have a positive effect on children’s cognitive abilities and learning outcomes (literacy and numeracy), these arguments are unequivocally untrue. In a same way, the wider assumption that arts would influence learning and students’ character directly, like penicillin influences on inflammation, is not merely oversimplification but, in essence, superstition.

The power of the arts needs to be observed as it is, a complex phenomenon with holistic effects, and comprehended from “silent-powerful” signals as individual or communal expressions and implications or the arts in the origins of a man. It is more complicated than some evidence of measured results or direct measurable proof, and as such, leads to the tracks of arts in evolutionary musicology (Wallin et al. 2000), musical imagination, creativity and perception (Hargreaves et al. 2012), or music as language and communication (Malloch & Trevarthen 2009) or other holistic comprehensions. This will consequence as a rich pool to observe, with multiple sets of triangulation data to explain arts-connected processes with the significance of detailed, accurate information.

The possible impact of arts learning may be found from the explanation that perceptions of transfer are partially a function of the degrees to which different disciplines share certain cognitive elements, dispositions, or ways of thinking. These capacities or ways of thinking do not, however, translate to other domains unless they are practiced in that way purposely. The various skills, attitudes, and ways of doing do not usually generalize as a matter of course; they are dependent upon **instruction** (Burton, Horowitz and Abeles 2000, 228–230).

In other words, to enhance learning by using art, we have to do so deliberately, relying on both the distinctive character of different art forms and the characters of other domains. This requires, for example, co-operation between educators from different fields. Constructivist approach, awareness of learning dialogues with the understanding of music or arts as a phenomenon, and the role of emotions in wellbeing support us to explore and construct the framework for these kinds of purposes.

### Conclusions

Knowing well that being “MythBusters” may raise objections within arts education field, it is fair to sum up claims on transfer, which might help to understand the views presented in this paper:

1. The arts do not increase a learner's cognitive abilities. Instead, the arts are their own form of knowing and understanding.
2. Short-distance transfer is possible, but its scope is pedagogically very limited, especially, if not knowing the origins and theoretical grounds for the pedagogues chosen.
3. The arts can correlate with positive social experiences. However, this same phenomenon can also materialize in many other intentional activities (exercise, science, etc.) when the learner's own interests and content area meet in a fruitful way.
4. The basis of art education can be found in the arts and their associated meanings. The arts tell the story of the world and people's relationship to life. This is a sufficient reason to study them and also fundamental for defining and defending the position of arts in global cultures, especially at the Western societies.
5. If these hypotheses are true, the art educators have to abandon the transfer discourse and focus on what they believe is true and matters most – the arts.

In addition: By focusing on the individual experiences, modern educational system often rejects and neglects the intergenerational experience, which is also called culture. By relying on the experience of past generations (which means also learning from their mistakes), it is also possible for us to develop a new and living culture - a good life whose ingredients are truth, beauty and goodness.

Those who do not believe this will, of course, come up with their own ideas for promoting arts in education.

## References

- Brewer, T. (1998). Arts education advocacy and research: To what end? *Arts education policy review*, 99(5), 16-20.
- Burton, J., Horowitz, R., Abeles, H. (2000). Learning in and through the arts: The question of transfer. *Studies in art education*, 41(3), 228-257.
- Catterall J. S. (2002). The arts and the transfer of learning. *Critical links. Learning in the arts and student academic and social development*. Edited by R. J. Deasy. Arts Education Partnership. Washington, DC.
- Cooper, Patrick (2020). It's all in your head A meta-analysis on the effects of music training on cognitive measures in schoolchildren. *International journal of music education*, 38(3), 321-336.
- Hargreaves, D., Miell, D., MacDonald, R. (2012). *Musical imaginations. Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception*. Oxford University Press.
- Hetland, L., Winner, E. (2001). The arts and academic achievement: what the evidence shows. *Arts education policy review* 102(5), 3-6.
- Malloch, S., Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality. Exploring the basis of human companionship*. Oxford University Press.
- McCutcheon, L. (2000). Another failure to generalize the Mozart effect. *Psychological reports*, 87, 325-330.
- Purnell, P. (2004). The place for the arts: the past the present and teacher perceptions. *Teaching artist journal*, 2(3), 153-161.
- Sala, G., Gobet, F. (2020). Cognitive and academic benefits of music training with children: A multilevel meta-analysis. *Memory & Cognition*.
- Uptis, R., Smithrim, K. (2005). Learning through the arts: Lessons of engagement. *Canadian journal of education*, 28(2), 109-127.
- Wallin, N.L., Merker, B., Brown, S. (2000). *The Origins of Music*. The MIT Press.
- Winner, E., Goldstein, T., Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? Overview*. OECD Publishing.
- Wyman, M. (2004). *The defiant imagination: why culture matters*. Toronto, Canada. Douglas & McIntyre.

## El turismo académico como fuente de inspiración. El viaje de una escuela de artes aplicadas de Hamburgo

Lía de Luxán Hernández

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España*

---

### Resumen

El objetivo de esta comunicación en forma de póster es mostrar a la comunidad educativa una experiencia satisfactoria de innovación educativa de 1908, de la escuela de artes aplicadas Staatliche Kunstgewerbeschule de Hamburgo. Nos referimos a un viaje inspirador hacia una nueva trayectoria artística-personal que protagonizaron dos docenas de adolescentes de sexo masculino, seis profesores, un médico, el rector, su hijo y el inspector de la escuela, gracias a la iniciativa, financiación y disposición del dueño de la naviera Woermannlinie. Durante 31 días se tuvo la gran oportunidad de experimentar una nueva forma de enseñanza y aprendizaje: el mar, la vida en el barco, la belleza del océano, lo distinto de la cultura, paisajes y gentes de Canarias supuso que este turismo académico tuviese una importancia muy significativa en todos sus participantes, así como en sus compañeros de escuela. Tras esta aventura turístico-académica se puso en marcha la confección de la obra que lleva por título Schülerfahrt nach den Kanarischen Inseln vom 2. April bis 2. Mai 1908 (Viaje escolar a las Islas Canarias del 2 de abril al 2 de mayo de 1908), en la que también se implicaron alumnos que no viajaron. De esta joya académica y artística a partes iguales, se produjeron únicamente cien ejemplares; nosotros hemos tenido el placer y la oportunidad de trabajar con el número tres. Fue redactada por Johannes Gläser en 1912, quien, inspirado en la nueva forma de enseñanza que comenzó a adoptar gracias a este viaje, publicó en 1920 un libro en el que explica la metodología bautizada por él vom Kinde aus (del niño hacia afuera), que propugna que el conocimiento debe impartirse de una forma más práctica y real, como el turismo académico, dado que el aprendiz debe ser el protagonista de su propio aprendizaje.

*Palabras clave:* turismo académico, Staatliche Kunstgewerbeschule de Hamburgo, Schülerfahrt nach den Kanarischen Inseln vom 2. April bis 2. Mai 1908.

### **Academic tourism as a source of inspiration. The journey of a Hamburg school of applied arts.**

#### Abstract

The aim of this poster communication is to show the educational community a successful experience of educational innovation from 1908, from the Staatliche Kunstgewerbeschule school of applied arts in Hamburg. We refer to an inspiring journey towards a new artistic-personal trajectory that was led by two dozen male adolescents, six teachers, a doctor, the rector, his son and the school inspector, thanks to the initiative, funding and provision of the owner of the shipping company Woermannlinie. During 31 days there was the great opportunity to experience a new way of teaching and learning: the sea, life on the boat, the beauty of the ocean, the different culture, landscapes and people of the Canary Islands meant that this academic tourism had a very significant importance in all its participants, as well as in their classmates. After this tourist-academic adventure, the making of the work entitled Schülerfahrt

nach den Kanarischen Inseln vom 2. April bis 2. Mai 1908 (School trip to the Canary Islands from April 2 to May 2, 1908 ), in which students who did not travel were also involved. Of this academic and artistic jewel in equal parts, only one hundred copies were produced; we have had the pleasure and the opportunity to work with number three. It was written by Johannes Gläser in 1912, who, inspired by the new form of teaching that he began to adopt thanks to this trip, published in 1920 a book in which he explains the methodology baptized by him vom Kinde aus (from the child outwards), which advocates that knowledge should be imparted in a more practical and real way, such as academic tourism, since the apprentice should be the protagonist of their own learning.

*Keywords:* academic tourism, Hamburg Staatliche Kunstgewerbeschule, Schülerfahrt nach den Kanarischen Inseln vom 2. April bis 2. Mai 1908.

---

## Referencias

- De Luxán Hernández, L. (2020). La educación a través del turismo. Revolución pedagógica em `Schülerfahrt nach den Kanarischen Inseln vom 2. April bis 2. Mai. *Cita a ciegas con la Escuela Luján Pérez*. CAAM.
- Gläser, J. (1920). *Vom Kinde aus*. Arbeiten des Pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg. Hamburg/Braunschweig.
- Gläser, J. (1912). *Schülerfahrt nach den Kanarischen Inseln vom 2. April 1908 bis 2. Mai 1908*. Staatliche Kunstgewerbeschule.



# El turismo académico como fuente de inspiración. El viaje de una escuela de artes aplicadas de Hamburgo.



Lía de Luxán Hernández  
(lila.deluxan@ulpgc.es)

## I. Obra en la que recoge el proyecto de turismo académico

*Schülerfahrt nach den Kanarischen Inseln vom 2. April bis 2. Mai 1908*

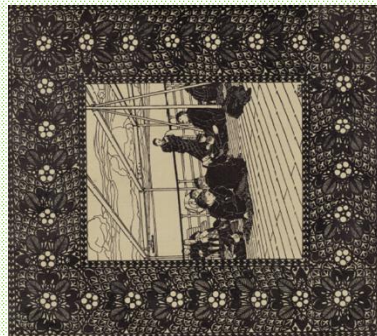
Escrita por Johannes Gläser en 1912. Viaje financiado y organizado por el dueño de la naviera *Woermannlinie*.

## III. Parte artística de la obra

Composición de los estudiantes W. Arnold, E. Holdorff, E. Knodel, L. Melzer bajo la dirección del profesor J. Schulz. La impresión de los marcos se ha llevado a cabo por la imprenta "Gesellschaft Hartung & CO M.B.H.". Los fotogramados, a excepción de uno de los marcos, que fue provisto por A. Kahlbrandt, fueron confeccionados por los alumnos de la clase de técnicas de reproducción, bajo la dirección del profesor C. Griese. Las imágenes las han dibujado los alumnos H. Mendel, J. Steimüller, W. Habl y Fr. Behnke, de la clase del profesor C.O. Czsheska partir de las fotografías. Ellos también bocetaron los marcos.



El Teide, isla de Tenerife. Pág. 73



En el barco Eleonore Woermann. Pág. 78

## II. Proyecto académico de 1908

Durante 31 días, dos docenas de estudiantes de la escuela de artes aplicadas *Staatliche Kunstgewerbeschule* de Hamburgo, elegidos por su fortaleza física, su buen estado de salud y su expediente académico, emprendieron junto a seis profesores, un doctor, el inspector escolar, el rector y el hijo del rector, una aventura inspiradora en su manera de concebir la vida y, en consecuencia, el arte. Las enseñanzas de esta vivencia se plasmarán en la obra que aquí se analiza de manera somera.

## IV. Tres fragmentos significativos del texto

*¿Pero quiénes somos nosotros, que nos lanzamos al océano de esa manera tan confiada? ¿Somos acaso vikingos o hemos asumido el papel de aventureros? Nosotros, unos profesores de Hamburgo que regresamos a casa tras un viaje colonizador de una nueva pedagogía. Nuestro oficio se ejerce ahora en escenarios con vistas al mar [...] (pág. 5)*

*[...] no hay ningún viaje como el marítimo en el que las personas estén durante un largo período de tiempo al dictado de las mismas necesidades y en el que se pueda descubrir mejor cómo reaccionan los distintos individuos ante nuevos factores. (pág. 10)*

*El chaval se desarrolla en términos incalculables. (pág. 11)*

## V. Conclusiones

La experiencia del viaje a las Islas Canarias supuso que los alumnos de la escuela de artes aplicadas *Staatliche Kunstgewerbeschule* de Hamburgo madurasen, se conocieran a sí mismos, aprendiesen a respetar a los demás, visitasen un lugar totalmente desconocido para ellos y, en consecuencia, se inspirasen en la bondad de los paisajes del archipiélago canario, así como que los profesores se convirtiesen en guías de aprendizaje y que el libro al que aquí nos referimos fuese el principio de otros muchos resultados de esta experiencia inspiradora en su trayectoria artística-personal.



## Flows between improvisation, perception and spatiality as creative tools: report of two teaching experiments in music

Ana Luisa Fridman<sup>1</sup>, Rogério Luiz Moraes Costa<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Federal University of Rio Grande do Sul, Brazil

<sup>2</sup>University of São Paulo, Brazil

---

### Abstract

In undergraduate music courses, considering all its ramifications, activities related to creation and improvisation still represent a small portion within the disciplines offered at most music programs. Thinking about music courses as an environment in which music education should enable students to creatively exercise this language – producing music rather than only reproduce a certain repertoire – how to involve music students in immersive and meaningful experiences based on studied materials of art expression? To that end, two professors from different Brazilian institutions share and compare two initiatives carried out with the aim of reflecting on the cognitive potential of improvisation, perception and body/spatiality relations as tools for the development of creativity in the scope of music programs.

*Keywords:* music education, improvisation, perception, creativity.

### Flujos entre la improvisación, la percepción y la espacialidad como herramientas creativas: informe de dos experimentos didácticos en música

#### Resumen

En los cursos de música de pregrado, considerando todas sus ramificaciones, las actividades relacionadas con la creación y la improvisación aún representan una pequeña porción dentro de las disciplinas que se ofrecen en la mayoría de los programas de música. Pensando en los cursos de música como un entorno en el que la educación musical debería permitir a los estudiantes ejercitar creativamente este lenguaje, produciendo música en lugar de solo reproducir un determinado repertorio, ¿cómo involucrar a los estudiantes de música en experiencias inmersivas y significativas basadas en materiales estudiados de expresión artística? Para ello, dos profesores de diferentes instituciones brasileñas comparten y comparan dos iniciativas realizadas con el objetivo de reflexionar sobre el potencial cognitivo de la improvisación, la percepción y las relaciones cuerpo / espacialidad como herramientas para el desarrollo de la creatividad en el ámbito de los programas musicales.

*Palabras clave:* educación musical, improvisación, percepción, creatividad.

---

## Introduction

The configuration of the curricula of most of the higher music courses in Brazil is inserted in a perspective that aims mainly at learning a series of skills related to a pre-established and crystallized musical knowledge. Many of these courses aim to develop skills to learn in the most detailed way possible – mainly focused on the reproduction of a determined repertoire – music materials representative of a restricted historical period belonging to the field of European classical music. In most music programs, the option is to address the European repertoire from the period of the so-called common practice – which goes from the 17th century to the beginning of the 20th century, from the Baroque to Romanticism – and transmit the theories (counterpoint, harmony, analysis etc.) theories and forms of specific notation from that same period. This type of approach is based on the colonialist assumptions of European superiority and the universality of Western music theory. In this “epistemicide” operation of cultural imposition (Santos, 2009, p.233), popular, traditional and local cultures are ignored. Also ignored is the fact that repertoire is dynamic and is constantly expanding in contact with the complex context from which it emanates, and that is built in the practice and at the experience of making music. Starting from this general panorama, we present the basis of two experiments made by two professors from two different Brazilian institutions in which actions were driven in relation to musical perception and improvisation, establishing a connection bridge from the feedback and flow from one to the other.

## Improvisation, perception and spatiality

In Ear training classes, thinking broadly about music perception (observing that “music perception” is how “ear training” classes are called in Brazil), much is discussed about its musical repertoire, pointing to the need of expanding existing materials (Bhering, 2003) and involving creative practices such as music improvisation in ear training and other perceptual processes (Costa, 2008). There are also studies that point to cognition and musical perception in processes in which spatiality and bodily exchanges with a given environment have a crucial role as a mediator of knowledge (Gibson, 1979; Varela, Thompson, & Rosh, 2001), especially involving rhythmic aspects (Fridman, & Manzolli, 2016). In the curriculum of undergraduate music courses, Ear training classes are commonly designed to work on auditory acuity, develop fluency in musical reading, study scalar and rhythmic structures, among other materials of music expression. However, even including other music besides the traditional Eurocentric repertoire, activities such as creation or improvisation are not very common in this type of study. Music improvisation, on the other hand, requires a specific approach in relation to the construction of knowledge and musical practice.

From a broad point of view, it can be said that improvisation always takes place here and now, and can be based on a radically constructivist attitude. This attitude should be based on empirical, creative and experimental practice (usually collective and interactive) and on the assumption that musical creation (action and thought) is an activity that must be experienced and accessible to everyone (Costa, 2016). In this sense, improvisation can be thought of in its pedagogical dimensions, as a tool for the construction of knowledge, listening and to build the skills that underlie and enable a musical practice. In a context that favors creativity, the development of musical perception related to ear training courses as well must therefore be integrated into educational processes as a constituent element. The way in which individuals construct their perception conditions the structuring of their musical thought. Thus, music perception seen as part of the cognition process can be gradually configured and built by an effective contact with musical making (listening, playing, creating and interpreting). From this point of view, in a pedagogical and educational scope, the possible exchanges and insertions between perception and music improvisation can be a privileged means to promote this type of strategy. In the

experiments described here, the main concerns were thinking about music as artistic creations located historically, geographically and in full movement in learning spaces. In this context, in order to enable the musician to practice music, music education must be proposed as a cognitive process resulting from an active relationship between the musician with repertoire and music creation. Creation here is therefore considered as a significant resource in that it can give rise to a gradual configuration of brain operations and structures that interconnect simultaneously, and that form the basis for the increasingly complex functioning of musical thought. This music thinking collectively constructed in an environment of respect for differences, not hierarchized and not dominated by supposedly universal paradigms dynamically integrates social diversity, local and personal cultural components brought by all participants of the initiatives described as follows.

### *Experiment 1. Creative Laboratory in Ear Training*

At this experiment Ear training courses are considered as a music perception activity in a broad way, thinking its use as a means that favors not only self-perception, but also the relationship and interaction with other people through diversity of music materials. Here we wanted to create situations that involved music students in an immersive and meaningful experience not only for learning purposes, and also give new meanings to music materials when inserted in daily spaces. The initial action, within one of the Ear training semesters, was to leave the classroom, experimenting the use of expressive materials we were studying at the time – such as scalar and rhythmic structures from different cultures – to make small interventions in the external spaces at central campus of the Federal University of Rio Grande do Sul. This first experience resulted in a huge sound intervention at the UFRGS Campus with the whole group, in order to feel first spatial relationships exploring different environments commonly used by the students.

After this initial experience, we proposed them to divide into smaller groups and explore the Campus spaces, choosing places for a sound intervention using materials from which we were studying to create the sound of that special place. The students carried out creative projects such as song creations, improvisation proposals and other types of sound interventions, which we shared in audio and video registers at the end of our course. Places such as staircases, elevators, external spaces were all contemplated with sound interventions based on materials developed by students throughout this course.



Figure 1. Prof. Ana Fridman with students at the University Campus in Porto Alegre, Fridman, 2019.

### *Experiment 2. Free Improvisation Laboratory*

The proposal called *LabErrante*, focused on the practice of free improvisation assumed the constitution of a small group (from 6 to 10 musicians), of varied instrumental formation and that functioned as a kind of laboratory for the development of the practice, reflective and theoretical activities foreseen in the project. In rehearsals of three hours per week, divided into performances and reflective sessions on the result of the performances, we had as a starting point the theoretical bases of the practice of free improvisation (Costa, 2016). These reflections in form of conversations and theoretical expositions, could occur both before and after the performances, so that the practice immediately led to discussions on the various related subjects, such as creation, listening, interaction, solfeggio, music perception, consistency and structuring of the sound flow, musical time, relationships between composition and improvisation and concepts of silence and noise. It is worth mentioning that other resources were used during the project, such as filming and recording performances, reading texts that support reflections, presentation of audiovisual materials related to the theme (performances by Brazilian and foreign improvisers), interviews with musicians, individual and collective reports on each other's impressions (during performances), records in other artistic languages (visual arts, dance etc.), elaboration of collective creative projects developed by the group and so on. We also count two hours a week to read texts related to the pedagogical and philosophical objectives of the projects developed. The group improved improvisation environments as the practice provided reflections on various related subjects and the practical part of the rehearsals was completed with discussions resulting from performances, reading of texts, and participation in listening sessions.



*Figure 2. Prof. Rogério Costa and Orquestra Errante (free improvisation group) in São Paulo, Costa, 2019.*

### **Conclusions**

Follows a general result of the two proposals, also pointing to the subsequent discussion between the two teachers, tracing a flow of possible dialogues between music perception and music improvisation. The *Creative Laboratory in Ear Training* indicated a deeper incorporation of the studied materials, in addition to bringing creative and poetic perspective to what was studied in class creating memory spaces

of sound and presence for the students. We also found that this type of experience continues to arouse the interest of undergraduate students in Music and promoted valuable exchanges of music materials among various programs offered, such as Composition, Music Education and Popular Music at the Federal University of Rio Grande do Sul. The *Free Improvisation Laboratory* brought over a period of twelve months a deep and comprehensive musical and social reflection. First there was the deconstruction of the words “wrong”, “ugly sound” or “noise”, because within the proposal of free improvisation any and every music idea has its importance and its contribution to artistic construction. Free improvisation here is used as a tool to fully explore the creative potential of individuals, allowing them to create their own sound discourses. In general, the two initiatives proved to be active spaces for experimentation and discussion of themes that can be taken to different areas of music making, such as performance, music production, music education, composition, among others. The sound repertoire in the two proposals was expanded in the number of possibilities of operations between them. This increase in the imaging and exploration capacities of different spaces and initiatives proved to be effective for making creative, original and experimental music, increasing listening and interaction skills of the participants involved in both experiments.

### Acknowledgments

We thank the support of NUSOM- Sound Studies Research group from São Paulo University, PRO-PESQ- Research Department of Federal University of Rio Grande do Sul and all students and participants of our projects.

### References

- Bhering, C. (2003). *Repensando a percepção musical: uma proposta através da música popular brasileira (Rethinking music perception: a proposal through popular Brazilian music)*, Master dissertation. Rio de Janeiro: Post graduation program of Federal University of Rio de Janeiro.
- Costa, R. L. M. (2016). *Música Errante: o jogo da improvisação livre (Errant Music: the free improvisation game)*. São Paulo: Ed. Perspectiva.
- Costa, R. L. M. (2008). A ideia de corpo e a configuração do ambiente na improvisação musical (The body idea and the configuration of a music environment in music improvisation). *Opus, Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, 14(2), 87-99.
- Fridman, A L., Manzolli, J. (2016). O ritmo como sistema evolutivo: o músico imerso em ciclos de percepção (Rhythm as an evolutionary system: the musician immersed on perception cycles). *Opus, Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, 22(2), 451-470. doi: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2016b2217>
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Santos, B. S., Nunes, J.A., Meneses, M. P. (2007). Opening up the Canon of knowledge and recognition of difference. In B. S. Santos (Ed.), *Another knowledge is possible: beyond Northern epistemologies*. Reinventing Social Emancipation: Toward New Manifestos , 3, XIX - LXII. London: Verso.
- Varela, F. J, Thompson, E., Rosh, E. (2001). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. USA: Massachusetts Institute of Technology.



## Los beneficios cognitivos de la enseñanza del pensamiento filosófico reflejados en el arte de traducir

Dra Konstantina Konstantinidi<sup>1</sup>, Bogdan Alexandru Costache<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

<sup>2</sup>Universitat Oberta de Catalunya, España

---

### Resumen

El presente trabajo recoge las aportaciones más relevantes de tres ámbitos diferentes –la filosofía, la traducción y el cognitivismo– para proporcionar una visión innovadora en la aproximación del modelo recíproco “enseñanza-aprendizaje” en el contexto escolar. Tras la presentación de los postulados principales relacionados con el arte de traducir y los requisitos de la adquisición de un pensamiento filosófico, se discute la necesidad de la implementación de asignaturas que promuevan y potencien el desarrollo de la lógica filosófica en los alumnos del grado de Traducción e Interpretación, con el fin de adquirir un modelo cognitivo silogístico más amplio y sofisticado –tanto en términos de conceptos como también de vocabulario– a la hora de ejercer su arte, especialmente cuando tratan de textos literarios, poéticos, etc.

*Palabras clave:* pensamiento filosófico, arte de traducción, educación, aprendizaje, cognitivismo.

### The cognitive benefits of teaching philosophical thinking reflected in the art of translation

#### Abstract

The present work collects the most relevant contributions from three different fields –philosophy, translation and cognitivism– to provide an innovative vision in the approach of the reciprocal “teaching-learning” model in the school context. After the presentation of the main postulates related to the art of translating and the requirements for the acquisition of a philosophical thought, the need to implement subjects that promote and enhance the development of philosophical logic in Translation and Interpretation Degree students is discussed, in order to acquire a broader and more sophisticated syllogistic cognitive model –both in terms of concepts as well as vocabulary– when exercising their art, especially when dealing with literary, poetic texts, etc.

*Keywords:* philosophical thought, translation art, education, learning, cognitivism

---



## Introducción

Un breve recorrido histórico desde Sócrates hasta el siglo XXI demuestra que el concepto del arte está cambiando constantemente, ya que la idiosincrasia de los pueblos y la situación sociopolítica de cada época influencia decisivamente el contexto artístico y sus productos. El *Zeitgeist* determina en todo momento qué aspectos debe incluir el “arte”, quién lo practica y cómo.

Tatarkiewicz (1987/2001) observa que el sentido del “arte” ha cambiado de manera suave pero constante a través del tiempo, y en su descripción abarca dos elementos principales que definen el término en cuestión: por un lado, la consciencia humana, necesaria para la reproducción de cosas, construcción de formas y expresión de experiencias, y por otro, la capacidad de provocar emociones a través del producto final. El presente trabajo teórico, se ha basado en estos dos elementos para enfocar tanto la filosofía como la traducción desde una aproximación artística y, *a posteriori*, estudiar y analizar la influencia de la primera en la práctica de la última, específicamente en alumnos de Traducción e Interpretación, a partir del enfoque cognitivista. Así, enfatizamos la importancia de saber filosofar desde edades tempranas, ya que la construcción de nuevas asociaciones neuronales a partir de esta tarea intelectual promueve la elaboración de traducciones adecuadas (Hebb, 1949).

En los siguientes apartados, estudiaremos los factores que contribuyen a la formación de los conceptos en una sociedad dada, como también su percepción y expresión mediante códigos lingüísticos establecidos que facilitan todo acto comunicativo interpersonal. A continuación, examinaremos la manera y las razones que fundamentan la propuesta de la enseñanza del pensamiento filosófico en los alumnos de Traducción e Interpretación, con el fin de expandir su percepción semántico-pragmática del texto –y del mundo, en general– para mejorar sus traducciones. Por último, discutiremos el vínculo entre el “saber filosofar” y el “arte de la traducción”, desde los postulados epistemológicos del cognitismo.

## El pensamiento filosófico como producto de la colectividad

Aunque Platón consideraba el lenguaje como uno de los medios menos adecuados para el conocimiento de la verdad (Büchner, 1936), ya que este reflejaba sólo una parte de la realidad, Wundt (1912/1926), en su *Psicología de los pueblos (Völkerpsychologie)*, menciona el carácter evolutivo psicológico del lenguaje a través de la historia, como producto de la sociedad, que está influido por el pensamiento mitológico y señala que, junto con el arte y las costumbres, el lenguaje une a los miembros del pueblo. Además, Wundt estudia el cambio en la colectividad desde la perspectiva del determinismo sociocultural que describe la conducta humana mediante «las reglas, los reglamentos, las costumbres y las creencias culturales o sociales» (Hergenhahn, 2005/2011, p. 16).

La psicología de los pueblos, como rama de la psicología comparada, estudia los procesos superiores vinculados con el funcionamiento y el desarrollo de la mente colectiva. De hecho, Wundt señala que dichos procesos mentales llevan a la formación de estructuras políticas, artísticas y literarias. A falta de pruebas experimentales para la justificación de sus tesis, a causa de la naturaleza evolutiva y colectiva de las sociedades, Wundt (1912/1926) menciona la historicidad de los pueblos, comparando, en principio, los pueblos de su época «con otros cultos de especial interés para nosotros» y explica cómo la evolución psicológica del lenguaje se ha efectuado bajo «la influencia recíproca de muchos», es decir que ha sido «producto de la colectividad». Por lo tanto, se hace evidente que esta aproximación de Wundt se vincula con el campo de las ciencias sociales, como la historia, la lingüística, la sociología, la psicología, la antropología, y, en nuestro caso, la educación.

Partiendo de las premisas wundtianas y aplicándolas en el ámbito académico, basamos nuestro estudio en un doble modelo, relacionado con la importancia del concepto de la colectividad en el proce-

so de la enseñanza-aprendizaje en el aula, por un lado, y con la evolución psicológica del lenguaje, en términos lingüístico-culturales, por otro. Más concretamente, el consciente colectivo de Wundt engloba la influencia sociocultural tanto de la época en la que vive y se desarrolla el alumno, como también de la influencia del propio microsistema (Bronfenbrenner, 1987), en el que el alumno adquiere nuevos conocimientos. La ideología filosófica que rige cada época y sociedad se refleja principalmente en el lenguaje usado por el pueblo. Así pues, el aspecto lingüístico desempeña un papel primordial en nuestro caso, ya que los alumnos de Traducción e Interpretación deben ser capaces de demostrar sus habilidades artísticas en la elaboración de textos escritos.

### **El pensamiento filosófico como promotor del arte de traducir**

En su trabajo teórico, Newmark (1981) expone una serie de ideas bien argumentadas que atribuyen características de índole artístico a la traducción. A continuación, profundizaremos en cuatro de estos conceptos que comenta Newmark, y que forman la base de nuestro estudio.

En primer lugar, Newmark (1981, p. 50) distingue el lenguaje “estandarizado” del “no estandarizado” y afirma que esta diferenciación radica en el carácter científico o artístico de este, respectivamente. Así pues, el lenguaje estandarizado se forma por terminología específica y equivalencias concretas, mientras que el lenguaje no estandarizado puede aceptar varios equivalentes en la lengua-meta, según el contexto y la interpretación que damos al texto. Por eso, el segundo caso recoge la naturaleza artística de la traducción, ya que el traductor debe, por un lado, comprender las intenciones, el estilo y el tono del autor y, por otro, atribuir ciertas características al texto-meta, mediante el uso creativo del lenguaje.

Asimismo, Newmark (1981, p. 51) sostiene que “la habilidad artesanal del traductor descansa sobre todo en el dominio de un vocabulario excepcionalmente extenso, y además de todos los recursos sintácticos”. Volviendo a la *Völkerpsychologie* de Wundt, se hace hincapié que, tanto la creación de unas normas lingüísticas concretas, como su dominio por la población en un punto espaciotemporal concreto, dependen de la colectividad. Sin embargo, la adquisición y el uso de un “vocabulario excepcionalmente extenso” es tarea del propio traductor, dado que un banco de conceptos almacenado en su memoria ayuda enormemente a la comprensión y la transferencia de sentidos de un idioma al otro. Para el mejor entendimiento del *skopos* de la traducción, como también de los aspectos extra y paralingüísticos del texto original, la enseñanza del pensamiento filosófico se considera una herramienta indispensable para la formación del traductor.

Por otro lado, Newmark (1981, p. 52) manifiesta que el traductor tiene que poseer “un grado de tensión creativa entre la fantasía y el sentido común”. Más concretamente, la fantasía sirve para que el traductor comprenda pasajes ininteligibles, mientras que el sentido común facilita el proceso de toma de decisiones frente a ciertos dilemas. Partiendo de esta clara distinción de Newmark, podríamos dividir también el pensamiento filosófico en dos categorías: las teorías de aquellos filósofos que promueven la fantasía, como Platón y Kant, que lidiaron con el problema ontológico (la existencia y el propósito del alma, el mundo de las ideas, la relación entre la naturaleza y el espíritu, etc.), y las teorías que se rigen por el sentido común y el razonamiento formal, enfocando el problema epistemológico, como las teorías de Tales de Mileto, de Anaximandro, Anaxímenes, Pitágoras, John Locke, etc.

Por último, Newmark (1981, p. 53) hace una breve referencia al criterio del traductor a la hora de elegir el término adecuado para transferir el sentido de la oración, el tono y la actitud del autor. Este criterio, que yace en la comprensión subjetiva del traductor, Newmark lo llama “intuición”, e indica que se puede activar mediante una pregunta sencilla: “¿Escribiría mi autor esto?”. En esta postura de Newmark, se hacen evidentes varios principios del cognitivismo y de la psicolingüística, como el papel

fundamental que desempeña la percepción, la empatía, los factores psicoemocionales y la preparación lingüística del traductor, respecto a la multiplicidad de sentidos que se pueden atribuir al mismo término, según el contexto y la intencionalidad de la traducción. De nuevo, el pensamiento filosófico –que se diferencia del conocimiento filosófico– se considera la vía educativa e intelectual más segura para que el traductor se conciencie o aumente su intuición. Esto sucede porque el pensamiento filosófico presupone la existencia y la práctica de un pensamiento crítico, un silogismo que pone en duda las representaciones reales que corresponden a los signos lingüísticos formados y aceptados colectivamente (Wundt, 1912/1926) y las que el traductor con formación filosófica es capaz de interpretar desde otra perspectiva, menos convencional y más cercana al pensamiento inicial del autor.

### **Beneficios cognitivos del pensamiento filosófico en los alumnos**

De acuerdo con Chomsky (1965), el ser humano posee ciertos conocimientos lingüísticos innatos que organiza y enriquece gracias a la interacción social. Análogamente, se pueden observar los postulados chomskianos en el estudiantado de educación primaria y secundaria, pues la Filosofía para Niños y Niñas (FpNN), es decir, la impartición de clases de filosofía en el ámbito educativo formal desde edades tempranas aumenta la inteligencia, la creatividad y el pensamiento crítico y, además, promueve la conducta prosocial (Lipman, 1976). De hecho, varios estudios empíricos han demostrado los beneficios a nivel cognitivo de la enseñanza de contenido filosófico en la escuela.

Colom *et al.* (2014) estudiaron los efectos de la impartición de una clase de filosofía a la semana durante diez años en la conducta de 776 estudiantes (de los cuales 455 pertenecían al grupo experimental y 321 al grupo de cuasi-control) a partir de 6 años de edad, obteniendo como resultado un aumento de 7 puntos de CI en la inteligencia cristalizada de los sujetos experimentales y 4 puntos de CI en su inteligencia fluida, según el cuestionario EFAI de Santamaría *et al.* (2005), y un incremento en los factores de personalidad Extraversión, Neuroticismo y Sinceridad y una disminución en el factor Psicoticismo, según el cuestionario EPQ. A. y J. de Eysenck y Eysenck (1989). En definitiva, el estudiantado que recibió clases de Filosofía mejoró la capacidad de albergar conocimientos adquiridos mediante la interacción con el entorno, habilidades cognitivas como la memoria operativa, el razonamiento deductivo y el inductivo, la creatividad, las habilidades sociales, la empatía, la cordialidad, etc., aunque, también, se observó un incremento en la inestabilidad emocional.

Asimismo, Topping y Trickey (2007) estudiaron los efectos de la FpNN en 693 estudiantes de educación primaria (328 pertenecientes al grupo experimental y 365, al grupo de cuasi-control) durante dieciséis meses y observaron resultados positivos en el grupo experimental en comparación con el de control, pues hubo un incremento en sus procesos cognitivos, concretamente el lenguaje verbal y no verbal.

Por último, Gorard *et al.* (2015) realizaron una investigación sobre la FpNN en la que participaron 3.159 estudiantes (1.550 en el grupo experimental y 1.609 en el grupo de cuasi-control) de los cursos 4º y 5º de primaria durante dos años, y los sujetos experimentales obtuvieron resultados más elevados en la autoconfianza para hablar en público, la escucha activa y la autoestima.

### **Conclusiones**

Con este trabajo reflexivo, hemos realizado una revisión interdisciplinar teórica, reuniendo los postulados más relevantes del ámbito de la filosofía, la traducción y el cognitivismo, aplicados a la educación. A partir de experimentos ya realizados en el ámbito escolar y, según los resultados positivos observados en estos trabajos empíricos, se considera pertinente la impartición de clases de pensamiento

filosófico en el alumnado del grado de Traducción e Interpretación, con el fin de mejorar el dominio de los idiomas –en términos de comprensión de conceptos– y la interpretación y transferencia de las ideas del texto, de manera adecuada y creativa.

El “saber filosofar” no significa conocer las diferentes corrientes filosóficas y sus representantes, sino abarca el arte de saber y poder combinar el sentido común con la intuición (Newmark, 1981) para que el traductor, como lingüista y mediador entre dos culturas, comprenda los varios sentidos y matices del mismo concepto en contextos diferentes y que sea capaz de trasladar la esencia de estos sentidos a la lengua meta. Las teorías cognitivistas reafirman la expansión intelectual, perceptual y conceptual en la mente del alumno, cuando el cerebro se entrena a pensar más allá de las palabras. Así pues, la impartición de clases de filosofía desde la educación primaria promovería el desarrollo de cualidades en el alumnado para organizar sus conocimientos y procesar la información adecuadamente, por lo que sería capaz de producir traducciones literarias mejor elaboradas.

## Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Estados Unidos: MIT Press.
- Colom, R., García Moriyón, F., Magro, C., Morilla, E. (2014). The Long-term Impact of Philosophy for Children: A Longitudinal Study (Preliminary Results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 50-56. Recuperado de: <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1129>
- Eysenck, H. J., Eysenck, S. B. G. (1989). *EPQ. A y J: Cuestionario de personalidad para niños y adultos*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gorard, S.; Siddiqui, N., See, B. H. (2015). *Philosophy for Children: Evaluation report and Executive summary*. Londres: Education Endowment Foundation.
- Hebb, D. O. (1949). *The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory*. Nueva York: Wiley.
- Hergenhahn, B. R. (2011). *Introducción a la Historia de la Psicología* (6ª ed.). (P. Mascaró Sacristán; O. Madrigal Muñiz, Trad.). México D.F.: Cengage Learning. (Original publicado en 2005).
- Lipman, M. (1976). Philosophy for Children. *Metaphilosophy*, 7(1), 17-39. doi: 10.2307/24435193
- Newmark, P. (1981). *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press.
- Santamaría, P., Arribas, D., Pereña, J., Seisdedos, N. (2005). *EFAI. Evaluación Factorial de las Aptitudes Intelectuales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Tatarkiewicz, W. (1987/2001). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia, estética*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Topping, K. J., Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 271-288. doi: 10.1348/000709906X105328

## Ocio urbano en el ámbito Paseo del Prado de Madrid: Jardines de Recreo, Teatro y Circo. 1833-1898

Felisa de Blas Gómez, Almudena López Villalba, Domingo Ortega Criado

*Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid, España*

---

### Resumen

Los ciclos revolucionarios acaecidos entre los siglos XVIII al XIX en Europa culminaron en el ascenso de la burguesía. Esta clase propició transformaciones en su espacio de acción, circunscrito principalmente en las ciudades renovando su aspecto físico para apoyar el avance de la industrialización. En ello subyacía un pensamiento en transición, que derivó en nuevos hábitos de la vida social. Como consecuencia, la idea de “ocio” teatral –entendido como uso del tiempo libre y exposición de clase del individuo contrapuesto a su vida profesional–corrió paralela al considerar la producción escénica una industria de consumo. Durante aquel proceso se crearon espacios de distracción y relación social de distinto carácter en el ámbito del Paseo de Prado. Aquella explanada divertida, como la denominara Gómez de la Serna, llegó a contar con alrededor de treinta lugares donde se ofrecían diversas oportunidades para el esparcimiento ciudadano.

*Palabras clave:* Madrid, arquitectura escénica, siglo XIX, jardines de recreo, circos.

### Urban leisure on the Paseo del Prado in Madrid: Pleasure Gardens, Theater and Circus. 1833-1898

#### Abstract

The revolutionary cycles that occurred between the 18th and 19th centuries in Europe culminated in the rise of the bourgeoisie. This new dominant social class brought about transformations in their space of action, focused mainly in the cities, renewing their physical appearance to support the advance of industrialization. Underlying this was a thinking in transition, which led to new habits of social life. As a consequence, the idea of theatrical “leisure” -understood as the free time and class exposure of the individual, opposed to his professional life- ran parallel when considering the stage production a consumer industry. During that process, spaces for distraction and social relationships of a different nature were created in the area of Paseo del Prado. That amusing esplanade, as writer Ramón Gómez de la Serna called it, had around thirty places where various opportunities were offered for citizen recreation.

*Keywords:* Madrid, Theatre design, XIX Century, Pleasure gardens, Circus.

---

## Introducción

Durante el siglo XIX, y particularmente en el periodo comprendido entre 1833 y 1898, Madrid se convirtió en un espacio para el pasatiempo de la burguesía emergente, que descubrió en la calle la reivindicación de su posición social. Coincidiendo con el final de la Década Ominosa, se liberó el monopolio de explotación de las representaciones que venía ejerciendo la Villa. Más de seis décadas después, el 11 de mayo de 1896, se ofreció la primera proyección del animatógrafo en el Circo de Parish, justamente uno de los espacios más populares de aquel periodo. La extensión de exhibiciones cinematográficas en 1898 dentro de la programación en diversos teatros originaría un cambio de modelo en el entretenimiento. Todo ello provocó una fuerte crisis en la esencia de las artes y sus procesos de producción. Los aspectos teatrales se vieron condicionados de manera que su conocimiento resulta requerido para una mejor comprensión de la rica creación escénica madrileña hasta el primer tercio del siglo XX.

## Contexto

Madrid, hacia 1833, era una ciudad de unos 200.000 habitantes que conservaba la misma extensión y planta definida por la todavía existente cerca de Felipe IV (1625). Al albur de los procesos de transformación de las grandes urbes europeas, experimentó una serie de mejoras y reformas urbanísticas promovidas por el deseo de su burguesía de no perder el tren de la modernización vigente. En estos años llegarían los faroles de gas a las plazas y calles principales (1846), el ferrocarril (1851), el agua del Lozoya (1858), el plan de Ensanche (1860), las reformas de la Puerta del Sol (1852) y la inauguración, entre otros, del Teatro Real y del Congreso (1850).

La competencia exterior con otras ciudades europeas y la interior con Barcelona, demandaba un reflejo visible, por lo que la modificación del espacio público se convirtió en un objetivo de aquellas agendas de políticas reformistas. Sin embargo, como ocurre en todo proceso de similares características, el contexto confirió un carácter particular al desarrollo del ocio y el espectáculo en Madrid. El intento de las políticas liberales por incluir a Madrid en la vanguardia europea chocaba con una burguesía conservadora de carácter diferente a su homóloga europea. Sus referentes se anclaban en los principios políticos, culturales y religiosos derivados del Antiguo Régimen, que seguían siendo representados por la aristocracia y la jerarquía eclesiástica, en las que se apoyaba y se retroalimentaban. Por tanto, cualquier intento de evolución convergería en resistencias de las que dimanaron luchas de variado calado.

Esa conocida tensión entre liberales y conservadores del siglo XIX, que no solo es propia de España, tuvo unas condiciones singulares, observadas en la política y los sucesos históricos, pero también en la vida municipal, entre empresarios renovadores o especuladores apoyados por los gobiernos de turno, lo que si qué afectaría a estos empeños reformistas.

A pesar de ello, los planes de modernización cultural se abrieron paso gracias al impulso de personajes ilustres.

El Paseo del Prado había sido definido y cuidado con empeño por el municipio desde el recibimiento en Madrid a Ana de Austria, cuarta esposa de Felipe II (1572), momento en que quedó instaurado como entrada oficial de la villa, al tiempo de escenario de los actos ceremoniosos, frente y acceso del Buen Retiro y, sobre todo, lugar preferido para el paseo de los madrileños. En el siglo XIX vería ampliadas sus funciones de forma significativa con el nuevo concepto de ocio.

En 1833 el Paseo del Prado ya contaba con el Museo del Prado, el Jardín Botánico, el Astronómico, la Platería de Martínez y las fuentes de Cibeles, Neptuno, Apolo, las Cuatro Fuentecillas y la de la Alcachofa en Atocha. También se habían edificado el Palacio de Buena Vista, el de Villahermosa e, incluso, se pondría la primera piedra del monumento a los Caídos en el Levantamiento del 2 de mayo de 1808 en la Plaza de la Lealtad.



## Exposiciones

Las crónicas de mediados de siglo hablan del Paseo del Prado como *la explanada divertida*, pues durante este periodo se planificaron o adaptaron a lo largo de su eje jardines, circos y teatros estables y provisionales, panoramas, y otros lugares dedicados a las artes escénicas y el ocio, llegando a existir hasta una treintena de espacios de diversa índole. A la afición de los madrileños por el Paseo del Prado se sumó el convencimiento de la burguesía emergente de la necesidad de embellecimiento de la ciudad y del entretenimiento educativo de la población que supondrían jardines de recreo como los ya existentes en otras ciudades de Europa. Así, por ejemplo, Mesonero Romanos propuso en 1836 convertir los jardines reales del Retiro en un jardín de recreo como requerimiento para el disfrute de la ciudad y de la vida pública, a la manera de los *jardins de loisir* franceses, como el Tívoli y los Frascati de París, o los *pleasure gardens*, como el Vauxhall de Londres.

Los jardines de recreo eran extensos complejos de propiedad privada dentro de las ciudades, donde se combinaban elementos propios del jardín tradicional (plantas, arbolado, fuentes, grutas, ...) con formas de entretenimiento más modernas como conciertos, quioscos de música, teatros, baños, salones de baile, paseos, parques zoológicos, cafés, restaurantes y atracciones mecánicas como noria o montaña rusa. Solían tener carácter estacional, y su acceso se realizaba previo pago de una entrada. Estos jardines reflejaban el espíritu "democratizador" de la burguesía liberal del siglo XIX, si bien, el acceso a muchos de los espectáculos ofrecidos requería el pago adicional de otra cuota y la estricta etiqueta en el vestido, lo que garantizaba su exclusividad y el veto a las clases populares.

Algunos de dichos jardines se establecieron en lugares donde ya existían viejos jardines y otros se crearon de nueva planta. La primera iniciativa surgió durante el trienio liberal (1820-1823), con la instalación del Jardín de Tívoli (1821) en el tramo central del Salón del Prado. Los jardines contaban con un pabellón de planta octogonal donde se realizaban los espectáculos, y que tuvo actividad hasta 1929. Otros jardines de similares características y tamaño situados en las inmediaciones del mismo eje fueron el Jardín de las Delicias (1834), el Jardín de Apolo (1835), los Jardines del Paraíso (1862), el Jardín del Teatro Alhambra (1870), que servía de expansión en verano durante los entreactos de la función y el llamado de los Jardines Orientales (1874). Generalmente albergaron bailes y espectáculos de pequeño formato al aire libre. Gozaron de gran éxito entre las clases más populares, si bien su vida fue efímera.

Uno de los más ambiciosos de dichos complejos ajardinados o conjuntos recreativos fueron Los Campos Elíseos (1861-1872), con frente a la calle Alcalá. Dicho complejo contenía jardines alumbrados con faroles de gas y circunvalados por pequeñas rías navegables en barcas, además de otras atracciones como montaña rusa, pista de patines, casa de baños, velódromo, gimnasio, cosmorama, ciclorama, un circo gallístico y otros juegos, e incluso una plaza de toros y un teatro, el Rossini, con capacidad para más de 2500 espectadores, que acogió una compañía de danza y ópera propia. Esta última fue dirigida por el maestro Barbieri, y contaba con Enrico Tamberlick como primera figura. En este recinto podían coexistir espectáculos de muy variadas características: El estreno de la ópera *Guillermo Tell* de Rossini, de quien el teatro tomó su nombre, la presentación del torero Mazzantini, o la toma de alternativa del gran "Guerrita", o espectáculos más circenses como el funambulista monsieur Blondine o el elefante Pizarro.

En 1869 se abrieron los Jardines del Buen Retiro en la antigua Huerta de San Juan, y pronto se convirtieron en el lugar favorito de ocio veraniego de los madrileños. Se ofrecían conciertos, representaciones teatrales, óperas y zarzuelas. Además se podía patinar, pasear e incluso ver fuegos artificiales. En 1876 el Ayuntamiento consiguió que el Estado le cediera los terrenos por un canon anual y éste a su vez los subarrendaría a los empresarios para su explotación. Ese mismo año se aumentó la iluminación de los jardines y se adjudicó el arrendamiento del teatro y el quiosco de música a Felipe Ducazcal, promotor del Teatro Príncipe Alfonso, y posteriormente el Teatro Felipe, y el Teatro

Apolo, que acabaría convertido en "la catedral del género chico" gracias al estreno de la zarzuela *La Gran Vía* (temporada 1886-1887) y donde impulsaría definitivamente el teatro por horas. La Cuarta del Apolo, función que tenía lugar a las once y media de la noche, y a la que asistían aristócratas, actrices, actores y toreros, se convirtió en un símbolo de las desenfadadas noches.

En 1880, viendo el aumento de público en los jardines, se construyó el Teatro de los Jardines del Buen Retiro (1880-1904) un nuevo teatro con diseño de Lorenzo Álvarez Capra y exterior en estilo neo-mudéjar, muy del gusto romántico. Estaba dotado de un gran escenario y un completo aparato escénico. De forma paulatina se irían incluyendo más atracciones en el interior de los jardines (teatro de marionetas para niños (1886), montaña rusa (1889), ...) y se irían colonizando los solares cercanos con teatros provisionales de madera, aprovechando la masiva afluencia de público a los jardines del Retiro durante el periodo estival (Teatro Felipe (1885-1901), Teatro Eldorado (1897-1903), Teatro Recoletos (1882-1894).

Como ya se ha apuntado en la introducción, y se puede observar en el plano adjunto, también fueron numerosos los espacios erigidos en este periodo dedicados al circo: el pionero Teatro del circo o Circo Olímpico (1834), que comenzó su actividad con una compañía ecuestre de gimnastas y acróbatas dirigidas por Mr. Avrillon; el Circo de Paul (1847), que como muchos de los pequeños locales de la zona, acogió diferentes espectáculos además del circense, funcionando como café-teatro donde se celebraban tanto funciones teatrales como espectáculos de baile y cante flamenco; el Circo Príncipe Alfonso (1863), cuyo diseño estuvo inspirado en el Circo de los Campos Elíseos de París; el Circo Price (1880), que cambió varias veces de ubicación hasta convertirse en estable. Acogió espectáculos circenses de malabares, trapecio, y doma de caballos entre otros para, con la llegada del siglo XX, celebrar espectáculos de circo, representaciones de zarzuela, números de revista, lotería, combates de lucha libre y boxeo o conciertos de música clásica y moderna.

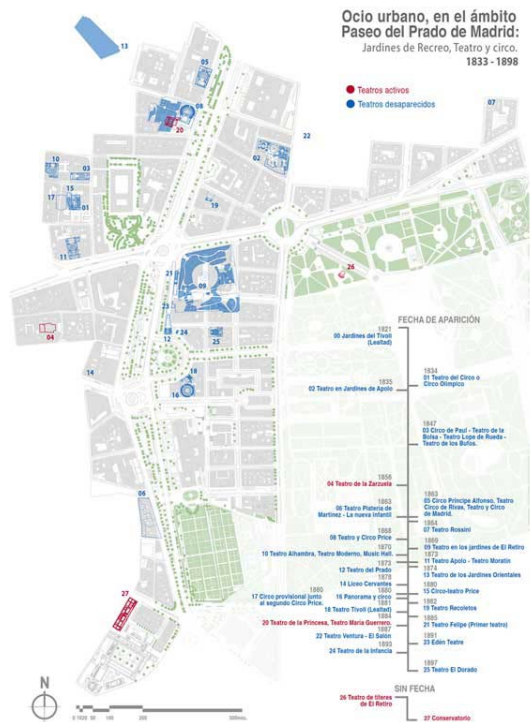


Figura 1. Ámbito del estudio con las plantas de los jardines de recreo, los circos y los teatros del periodo. Línea del tiempo con las fechas de inauguración de los mismos lugares

Ocio urbano, en el ámbito Paseo del Prado de Madrid: Jardines de Recreo, Teatro y circo. 1833 - 1898

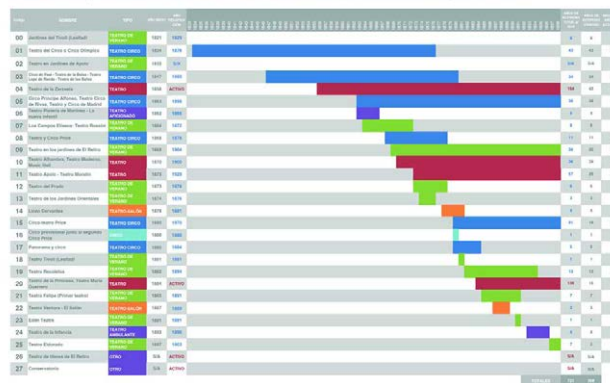


Figura 2. Tabla de clasificación de los lugares de ocio del ámbito de estudio y sus años de actividad en el periodo y en el total de su existencia.

## Conclusiones

Como avance de conclusiones de esta investigación, podemos afirmar que el lugar teatral de Madrid fue el del encuentro de la ciudad. Así, entre 1833 y 1880, el entorno del Paseo del Prado se configuró como un auténtico eje de ocio. En su múltiple y flexible arquitectura teatral, su rica y desigual tipología y su maquinaria, se puede observar cómo aquellos procesos sociales afectaron la actividad en estos espacios de ocio y representación y, por ende, la variedad del hecho escénico.

Es, pues, pertinente revisar la relación de dichos espacios teatrales con su inserción en la trama urbana que, a su vez, es lugar de representación. Aquellos espacios asociados al recreo madrileño añadieron a sus instalaciones un escenario donde se fueron creando diferentes producciones configuradas gracias a su variedad escenotécnica, y a la vez condicionadas por una recepción diversificada en estratos económicos, con costumbres y tendencias heterogéneas, que transitaba desde el gusto por lo espectacular al deseo de identificación social.

Para rentabilizarlo, en una misma jornada y espacio se permitía disfrutar de actividades taurinas, entretenimiento infantil, espectáculos circenses, juegos y atracciones, exhibiciones pseudodeportivas o representaciones escénicas y musicales (zarzuelas, óperas, ballets o piezas teatrales).

Aquella amalgama influyó significativamente en las primeras tendencias del teatro español de finales del XIX y principios del XX que, con su atmósfera bohemia y artística, a su vez, contribuyeron al nacimiento de los posteriores movimientos de vanguardia. Solo en piezas de dos de los más destacados exponentes, García Lorca (*Amor de Don Perlimplín, Títeres de Cachiporra,...*) o Valle Inclán (*Tablado de marionetas, La marquesa Rosalinda, Luces de bohemia,...*), se reconocen abiertamente aquellas raíces. Una investigación de estos espacios de ocio que integrara los aspectos sociales, históricos, económicos junto a los de la producción y recepción escénica en su amplitud y diversidad de formatos, ofrecería una visión más completa e inclusiva de un periodo rico y, en muchas ocasiones, olvidado.

## Referencias

- Ariza, C. (1987). Proyectos no realizados en el Retiro durante el siglo XIX. *Villa de Madrid*, 93, 25-46.
- Cambronero, C. (1913). *Crónicas del tiempo de Isabel II*. La España Moderna.
- Cruz Valenciano, J. (2015). Símbolos de modernidad: La historia olvidada de los jardines de recreo en la España del siglo XIX. *Pensar con la historia desde el siglo XXI: XII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, 5245-5273.
- Del Corral, J. (1993). El teatro "Felipe", pequeña historia de un barracón famoso. *Anales del Instituto de Estudios Madrileños*, 33, 447-468.
- Eguizábal, R. (2007). *Historias del Circo Price y otros circos de Madrid: Del antiguo Circo Price al moderno Teatro Circo Price*. Ediciones La Librería.
- Fernández de los Ríos, Á. (1975). *Guía de Madrid* (Ed. facsimilar de la publicada en 1876). Ediciones Ábaco.
- Fernández Muñoz, Á. L. (1989). *Arquitectura teatral en Madrid: Del corral de comedias al cinematógrafo*. Avapiés.
- Gómez de la Serna, R. (1988). *Elucidario de Madrid*. Consejería de Cultura.
- Hormigón, L. (2017). *El ballet romántico en el Teatro del Circo de Madrid (1842-1850)*. ADE.
- Martínez, J. (2001). Cómo llegó el cine a Madrid. *Artígrama*, 16, 25-38.
- Martínez Olmedilla, A. (1947). *Los teatros de Madrid: Anecdótico de la farándula madrileña*. [José Ruiz Alonso].
- Moisand, J. (2010). Madrid y Barcelona, capitales de cultura en el mercado internacional del teatro a finales del siglo XIX (1860-1910). *Ayer*, 79(3), 201-222.
- Velasco Zazo, A. (1948). *Los teatros*. Librería General Victoriano Suárez.

## Neurodidáctica en el aula creativa

**María del Prado Camacho Alarcón**

*Universidad de Castilla La Mancha, España*

---

### Resumen

Las investigaciones en neurociencias nos han llevado a conocer la función crucial que desempeña el desarrollo de la creatividad, el pensamiento divergente y el pensamiento creativo en los procesos de aprendizaje no solo como elemento motivacional sino por su estrecha relación con la metacognición, la atención y la memoria. A lo largo de este artículo analizaremos como aplicación de la neurodidáctica en el aula, el desarrollo de las artes y la creatividad de manera transdisciplinar reporta múltiples beneficios para el éxito académico y personal de nuestro alumnado.

*Palabras clave: neurodidáctica, creatividad, motivación, pensamiento creativo, aprendizaje.*

### Neurodidactics in the creative classroom

#### Abstract

Research in neuroscience has permitted us to know the crucial function the development of creativity, divergent thinking and creative thinking in learning processes not only as a motivational element but also because of its relation to metacognition, attention and memory. Throughout this article, we will analyze the implementation of neurodidactics in the classroom, the development of arts and creativity in a transdisciplinary way can generate multiple benefits in our students' personal and academic success.

*Keywords: neurodidactics, creativity, motivation, creative thinking, learning.*

---

### Introducción

En las últimas décadas han surgido nuevos enfoques educativos gracias a los cuales se destierran las clases magistrales para dar paso al aprendizaje a través de la exposición y a la acción. De tal modo, la intencionalidad del aprendizaje se acerca más a la realidad y no solo busca el desarrollo de la razón o de las habilidades cognitivas, sino que se fundamenta en la importancia de la mejora de las competencias emocionales, sociales y físicas, cuyo denominador común es siempre el mismo, nuestro cerebro. A lo largo del presente artículo profundizaremos en los procesos cerebrales que intervienen en el pensamiento creativo y las aportaciones que el desarrollo de la creatividad como capacidad de reinterpretar algo de forma sorprendente nos permite alcanzar nuestros objetivos (Kounios y Beeman, 2015). Todo ello requerirá de un proceso de observación y análisis que desarrolla el pensamiento analítico de nuestros alumnos.

## Beneficios de las artes y la creatividad en el aula

El aprendizaje creativo hace referencia al conocimiento construido con la implicación activa del sujeto, desde su planificación hasta su internalización, caracterizado por la motivación intrínseca, estar centrado en el discente, carácter abierto del proceso y la autoevaluación. (Torre, 1993, p. 272).

El pensamiento creativo es característico del ser humano y gracias a él tenemos la capacidad de procesar y reformular una información desde distintos enfoques, de manera original, flexible, fluida y plástica. El desarrollo de la imaginación y fomentar el pensamiento divergente - aquel que tiene lugar cuando, por ejemplo, intentamos darle distintos usos a un objeto o interpretamos qué formas puede representar aquellas nubes que observamos en el cielo-, será una herramienta fundamental para conseguir nuestros objetivos académicos en la enseñanza, ya que favorece la observación, la creación de hipótesis e implica, de manera directa, una mejora en la resolución de problemas y el pensamiento crítico del alumnado en cualquier materia o aspecto de la vida.

A diferencia de la opinión generalizada, una persona creativa no tiene por qué serlo en todos los ámbitos. Así una persona puede ser muy original en un área sin destacar en otras y singularizarse por su capacidad de resolución de problemas en un ámbito particular extendido en el tiempo (Gardner, 1995). Por ello, el docente del siglo XXI debe tener presente tanto el valor de la creatividad en el aula, fomentarla y despertar la curiosidad de sus alumnos (Carabús, 2004) sino también conocer qué actividad genera en nuestro cerebro y sus consecuencias. De este modo, la planificación tendrá un por qué y para qué perfilado adecuadamente y conseguiremos nuestros objetivos.

Conocer qué activar en nuestro cerebro para conseguir nuestras metas académicas y personales es una herramienta fundamental para los docentes. Durante el proceso creativo se ha demostrado que distintas redes neuronales como son la red neuronal por defecto, que activa la corteza cingulada posterior, precúneos y lóbulo parietal inferior, y la red neuronal de asignación de relevancia, que activa la ínsula anterior y lóbulo parietal inferior (Guillén, 2017). Funcionalmente, la corteza prefrontal resulta fundamental para la asociación de coordinación, integración y procesamiento de información sensorial y motora, y en las actividades tan imprescindibles como aquellas en las que interviene la creatividad, el desarrollo de las operaciones formales del pensamiento y la toma de decisiones (Tirapu-Ustárrroz y Luna-Lario, 2008). Por añadidura, está íntimamente vinculada a la metacognición, el juicio ético y moral (Stuss y Levine, 2000), con la motivación, la memoria, la atención y el control del comportamiento (Flores y Ostrosky, 2008), todos ellos componentes cruciales en para el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje. Y es por este motivo que el desarrollo de la creatividad y la inclusión de las distintas artes debe dejar de tratarse de manera tangencial para incluirla en la planificación académica y, de este modo, obtener una repercusión positiva en el progreso creativo del alumno ((Beguetto, 2013).

¿Se pueden entrenar en el aula? La respuesta es sí. Además, al incluir las disciplinas artísticas de forma integrada al proceso enseñanza-aprendizaje no solo contribuye en la mejora de la técnica sino que favorece el pensamiento creativo y contribuye a un pensamiento más profundo (Guillén, 2017). Por añadidura, la práctica de la creatividad adaptada a la edad del alumno no solo le resultará muy motivadora sino que resultará en un mayor desarrollo de su pensamiento divergente y flexibilidad cognitiva (Stevenson *et al.*, 2014). Además, si dicha práctica se ha planificado considerando los conocimientos previos de los alumnos conseguiremos trabajar tanto el análisis reflexivo como las estrategias metacognitivas y la resolución de problemas (Hattie, 2009).

Asimismo, debemos tener muy presente el rol trascendental del profesor como guía y modelo del grupo. Será el profesor quien sorprenda con su forma de enseñar, de impactar y hacer atractivo el aprendizaje mediante la participación activa, con sus aportaciones individuales y mediante el trabajo colaborativo. De este modo, conseguiremos motivar a nuestro alumnado de manera extrínseca (re-

conocimiento externo) como intrínseca (sentimiento gratificante de pertenencia al grupo y activación del circuito de recompensa) y crear un entorno de aprendizaje favorecedor. Si queremos que nuestros alumnos tengan esa predisposición al desarrollo de la creatividad durante su aprendizaje debemos trabajar de manera holística y ser ese modelo de innovación. Para acercar a nuestros alumnos al desarrollo de su pensamiento divergente y estimular la creatividad en el aula disponemos de distintas estrategias (Begetto y Kaufman, 2014):

- Enseñar lo que es el pensamiento creativo a nuestros alumnos.
- Simplemente usar un objeto y buscarle distintos usos, hacer lluvias de ideas
- Proporcionar oportunidades para elegir y descubrir.
- Fomentar la motivación intrínseca entre nuestro alumnado.
- Generar una atmósfera de aprendizaje que incite a la creatividad.
- Ofrecer oportunidades a los alumnos para que desarrollen su creatividad y motivación durante el proceso de aprendizaje.

### *Propuestas prácticas*

Al tratar las artes de manera transdisciplinar conseguimos, además, la implicación socioemocional del alumnado en su propio aprendizaje. Así, por ejemplo, podríamos incluir las siguientes actividades artísticas:

- Artes visuales: Los alumnos tienen que hacer una composición utilizando solo formas geométricas (matemáticas), debates sobre el significado de un cuadro y los colores utilizados (inglés), hacer un dibujo que represente una excursión a la naturaleza en una clase de observación (ciencias).
- Música: La música puede usarse como complemento para la motivación y atención del alumnado, pero eso nos ocupará un capítulo aparte. Como ejemplo de su aplicación podríamos elaborar una canción nueva cambiando palabras concretas que sean cercanas a su entorno, inventar una melodía con las fórmulas, etc.
- Poesía: El lenguaje en sí, salvo el científico, está cargado de emociones. Podríamos hacer breves poemas en inglés una vez identificadas palabras que terminan con los mismos fonemas, lectura interpretativa, etc.
- Teatro: Les traslada y les hace crear, memorizar y expresar emociones, además de incluir los contenidos de la materia (matemáticas, arte, ciencias, tecnología, inglés, etc).

Otras propuestas prácticas que se pueden aplicar a cualquier materia para dinamizar todo lo anteriormente expuesto son las siguientes:

1. Group sketching. Consiste en dar, por ejemplo, un boceto o simplemente unas líneas y, desde ese punto de partida, completar el dibujo con lo que nos haya inspirado a nosotros y compartirlo con el resto del grupo a posteriori. Esta técnica se puede utilizar en clase de idiomas y hacer dibujo libre para explicarlo posteriormente, como el boceto de un mapa, un castillo o un paisaje incompleto para relacionar con contenidos de historia, formas geométricas para formar un dibujo con ellas y añadir otras, etc. Es más, si la tarea viene definida en estructura de la tarea, tiempo del que disponen y flexibilidad en la expresión, conseguiremos nuestro objetivo.

2. Conexiones forzadas. En este ejercicio escribiremos términos en dos columnas distintas con números, por ejemplo, y tendremos que elegir un elemento de cada columna al azar para crear una relación entre sí, ya sea mediante la creación de una frase, mímica o dibujo.



3. La técnica de los seis sombreros (De Bono, 2006). Esta técnica consiste en representar seis formas de pensar mediante la representación de seis sombreros de distintos colores para trabajar de manera proactiva y hacer su aportación según el rol que representen. Con ello conseguiremos simplificar el pensamiento y que los alumnos se concentren de manera coordinada en cada una de las perspectivas, organizar los distintos puntos de vista y ejercitar la empatía, la toma de decisiones y, ineludiblemente, la resolución de problemas.

4. Generar debates y cuestionar todo. Por equipos, cada uno defenderá su postura y tras cada exposición recibirán el aplauso del resto de grupos. Sin embargo, esta exposición irá seguida del debate principal, que consistirá en cuestionar todo lo del equipo contrario, preferiblemente con preguntas para que tengan que responder con inmediatez.

Este ejercicio se puede utilizar en una visualización de un cuadro, elección del mejor poema o canción, decidir cuál es la mejor forma geométrica, etc. Para acortar, propongo como ejemplo el siguiente: cada equipo puede vender un producto de entre una lista ofrecida por el profesor, preferiblemente con soporte visual, y determinar por qué ese artículo es el mejor. Tendrán que convencer a los demás equipos y a un supuesto inversor millonario que comprará la mejor idea. Entre otros muchos beneficios, favorece el pensamiento divergente, el uso creativo del lenguaje, flexibiliza el pensamiento y fomenta el trabajo cooperativo.

## Conclusiones

Las artes son inherentes al ser humano y la práctica planificada de actividades artísticas y creativas fomenta la motivación del alumnado en su propio aprendizaje tiene múltiples beneficios en su desarrollo personal y académico. En consecuencia, el profesor debe ser un modelo de innovación educativa y planificar la integración de las artes para fomentar la motivación intrínseca y ofrecer oportunidades para desarrollar su pensamiento creativo.

Además, no podemos olvidar que la creatividad tiene un valor cultural, proporcionando alternativas que solucionen los problemas contemporáneos, y es una necesidad del ser humano para tener una mejor calidad de vida (Klimenko, 2008).

## Agradecimientos

A mi familia por su apoyo incondicional. A mi hermana Rosalina Camacho Alarcón por su tiempo y ayuda personal, y a Pedro Victorio Salido López por ser mi modelo en el desarrollo de la creatividad, mi amigo y consejero.

## Referencias

- Beguetto R.A. (2013). Nurturing creativity in the micromoments of the classroom. En: *Creatively gifted students are not like other gifted students: research, theory, and practice*, (pp. 3-16). Sense Publishers.mmind.
- Carabús, O. (2004). *Creatividad, Actitudes y Educación*. Biblos, Buenos Aires.
- De Bono, E. (2005). *Seis sombreros para pensar*. Buenos Aires: Granica.
- Flores J. C., Ostrosky F. (2008). Neuropsicología de Lóbulos Frontales, Funciones Ejecutivas y Conducta Humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1),47-58.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de S. Freud, A.Einstein, P. Picasso, I. Stravinsky, T.S. Elliot, M. Graham, M. Gandhi*. Paidós, Barcelona.

- Guillén J.C. (2017). *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. Createspace Independent Publishing Platform, Estados Unidos.
- Hattie J. (2009). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Klimenko, Olena (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11(2), 191-210. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83411213>
- Stevenson C. E. et al. (2014): Training creative cognition: adolescence as a flexible period for improving creativity. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8(827).
- Stuss D. T., Levine B. (2000). Adult clinical neuropsychology, lessons from studies of the frontal lobes. *Annual Review of Psychology*, 53, 401-403.
- Torre, S. de la (1993). La creatividad en la aplicación del método didáctico. En: M. L. Sevillano (ed.), *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. (pp. 287-309). Madrid. UNED.
- Tirapu-Ustárroz J., Luna- Lario P. (2008). *Manual de neuropsicología*. Academia.edu

## The power of music for academic success

**María del Prado Camacho Alarcón**

*University of Castilla La Mancha, Spain*

---

### Abstract

Music is a powerful tool to be included in the programming of any teaching-learning process as it instantly leads our students to the mood of an appropriate learning atmosphere in which the reward circuits get activated and dopamine, a neurotransmitter which makes us feel happy, will make our students relate a formally planned activity to positive feelings. Moreover, neuroscience studies have shown that music is such a consistent instrument in any area that enables us to activate most areas of our brain. Throughout this article we will analyze the potentiality of music in our lessons as well as including some practical uses of how to implement music in any subject to enhance memory processes and work on curriculum contents and objectives.

*Keywords:* music, neuroscience, didactics.

### El poder de la música para el éxito académico

#### Resumen

La música es una poderosa herramienta para ser incluida en la programación de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que lleva a nuestros estudiantes a un estado de ánimo que propicia una atmósfera de aprendizaje adecuada en la que se activan los circuitos de recompensa y la dopamina, un neurotransmisor que nos hace sentir felices, hará que nuestro los estudiantes relacionen una actividad planificada formalmente con sentimientos positivos. Además, los estudios de neurociencia han demostrado que la música es un instrumento tan consistente en cualquier área, que nos permite activar la mayoría de las áreas de nuestro cerebro. A lo largo de este artículo analizaremos la potencialidad de la música en nuestras lecciones, además de incluir algunos usos prácticos de cómo implementar la música en cualquier materia para mejorar los procesos de memoria y trabajar en los contenidos y objetivos del currículo.

*Palabras clave:* música, neurociencia, didáctica.

---

## Introduction

Just as we're tuning out choirs and orchestras, some new studies suggest that music is a valuable learning tool (Riley, 1999, p.4).

Music moves us all and motion creates emotion. Throughout the present article we will learn about how neuroscience has shown the importance of music related to the enormous brain activity it provokes and we will learn about how to implement music in our lessons and the benefits we can get from it.

Each hemisphere of our brain consists of four lobes and each of them has different functions. Thus, the occipital lobe is associated to visual processes, the temporal lobe to auditory processes, and it contains the hippocampus and the Wernicke's area, which have been proved to be basic for memory and language processes and have a substantially bigger development when music is part of an individual's development. Furthermore, neurochemical systems have different abilities to influence learning and memory (Myhrer, 2003) as dopamine will help us have a motivated student, serotonin will be present in a glad student whereas low noradrenalin levels will be present in a distracted student or acetylcholine in bored learners listening to a traditional master class (Guillén, 2017). As for this, the use of music will help neurotransmitters, such as adrenaline and noradrenalin, to keep our students' attention once the information has arrived at the prefrontal lobes, where executive functions take place. Thus, music is a highly motivating element which has a main role in attention, memory processes and learning, as motivation is a fundamental element to keep attention in time.

Music is all around us and it is an intrinsic feature in humans which has been incorporated in every culture in varied ways throughout history, even isolated tribes cultivated the value of music in spiritual celebrations or create oral traditions. On account of this, we can state that not only proficiency musicians but we all have ever sung, clapped, hummed or followed a rhythm and danced.

Research has revealed that teaching music and other art curriculum boost student's cognitive performance and motor skills, as well as the fact it creates new spatial-temporal neurogenesis. Further to this, the implementation of fine arts in the curriculum enhances motivation and discipline, which are essential elements to be academically successful (Yoon, 2000). Moreover, it is a universal means of communication and it can make us even change our mood by listening to a specific kind of music as it is closely related to not only memory processes but also emotions.

### The use of music in class.

Music and the arts are concerned with pure responsiveness contemplated and rejoiced in, delighted in and consciously sought. An aesthetic experience is primarily and always an intensified response raised into full consciousness. (Swanwick, 1979, p. 112)

Traditionally, the use of music in class was limited to brief activities and was mainly thought as a leisure activity more than a full-of-content one to be interrelated to other curriculum objectives. Despite the fact that music was used at school with children at their early ages during their pre-school period, it progressively disappeared when they started their primary studies. Fortunately, scientific evidence has proved the importance of music in children's education and nowadays it is part of our curriculum.

Not only words but any art forms, for instance, notation, are expressions of symbolic codification of thoughts, which will lead to communication. Musical activities in class provide us with the possibility to emphasize artistic communication as well as enhancing creativity, divergent thinking and problem solving. Thus, arts are crucial for abstract and concrete learning as it provides cognitive, kinesthetic and affective response in our students.

Consequently, the use of music must not be understood as a formal lesson but it must be part of our everyday teaching and as a method to deal with different abilities and guarantee equality as it enhances both social and musical growth (Darrow, 2003). Thus, the purpose of utilizing a varied selection of music is offering contrast as music with striking contrast in dynamics, in tempo, in instrumentation, etc. demonstrates the means of music so clearly that reflects in the students' expressive activities (Magne, 1987).

The implementation of music throughout our lessons does not depend on the subject but on the purpose as it can be carefully programmed to be included in varied moments to get the desired results.

### **Practical proposals**

#### *Use different music to create a perfect learning atmosphere.*

A practical use of music in our lessons helps students get to the mood the teacher needs for certain moments throughout the lesson. As for this, the use of Alpha waves or relaxing background music can provide us with better concentrated and focused students during those activities which require more attention, such as those in which students must work individually during a production task, and the use of soundtracks leads them to the emotion they felt when they saw the film and it has an emotional meaning, which instantly takes them to the state you want to create. A clear example I have applied are "the eye of the tiger" when they enter the classroom before an exam, which encourages them and makes them feel positive, and "The sting", which leads them to the idea of playing games. Moreover, creating associations with music will help the lesson to be clearly structured by using a specific sound, such as a reception bell, when the time for doing an activity is over, or using a particular song when the break starts, when they enter or leave their classroom.

#### *Music helps remember information.*

An effective way to connect your students to your subject matter is by using their music preferences and using songs to remember poetry or even change some of the words in the lyrics to personalize the song to their reality. This activity can be used to introduce rhythm or literary resources analysis in a way they create positive attitudes towards learning. In addition to this, to make the activity more significant and so as to boost their divergent thinking, the creation of new lyrics for a popular tune will provide us magnificent results.

#### *The use of music and mindfulness at the end of the class.*

Another example of implementation of music to obtain the desired results is utilizing nature sounds and classical music during a final mindfulness session following the instructions of my own voice to obtain the benefits of mindfulness in class. Mindfulness can provide us as with a better assimilation of contents, stronger synapses and brain activity to support attention and concentration, as well as a deeper emotional connection with our students. It helps us improve organizational skills and have a sense of control and achievement (Kinder, 2017)

## Conclusions

Music in education should not be understood as a single subject but as a crucial element to be implemented in every subject since its multiple benefits can lead to personal and academic success. In addition to what has been stated, the implementation of music, and arts, together with the intentional promotion of creative thinking in our classrooms will guarantee a future balanced society as it makes us gain worthy cognitive, kinesthetic and affective experiences. As a conclusion, the use of music in class has multiple benefits in all areas and promotes deeper learning and relationships.

## Acknowledgments

I wish to thank my family, for their unconditional support, my sister, Rosalina Camacho Alarcón, for your time and support and I would like to thank my dear friend and colleague Pedro Victorio Salido López for being a perfect listener and counselor and for inspiring me on my way towards creativity.

## References

- Burnard, P. (2008). A phenomenological study of music teachers' approaches to inclusive education practices among disaffected youth. *Research Studies in Music Education*, 30, 59-75. 10.1177/1321103X08089890.
- Darrow, A. (2003). Dealing with diversity: The inclusion of students with disabilities in music. *Research Studies in Music Education*, 21(1), 45-57.
- Guillén J.C (2017). *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. USA: Createspace Independent Publishing Platform.
- Kinder, M. (2017). *Why Mindfulness Belongs in the Classroom*. *Mindful*. Recuperado de: <https://www.mindful.org/why-mindfulness-belongs-in-the-classroom/>
- Magne Espeland (1987). Music in Use: Responsive Music Listening in the Primary School. *British Journal of Music Education*, 4, 283-297 doi: 10.1017/S026505170000615X
- Myhrer T. (2003). Neurotransmitter systems involved in learning and memory in the rat: a meta-analysis based on studies of four behavioral tasks. *Brain Res Brain Res*, 41(2-3), 268-87.
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. London: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203422434>
- Yoon, J. N. (2000). *Music in the Classroom: Its Influence on Children's Brain Development, Academic Performance, and Practical Life Skills*. Eric. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED442707>



## El impacto del teatro en los procesos de memoria y desarrollo cognitivo y emocional en educación

**María del Prado Camacho Alarcón**

*Universidad de Castilla La Mancha, España*

---

### Resumen

La neurociencia ha aportado una nueva perspectiva al mundo de la educación y el conocimiento del funcionamiento del cerebro en el aprendizaje resulta fundamental para los docentes del siglo XXI. En el presente artículo, analizaremos los distintos tipos de memoria y aquellos que están involucrados en actividades de teatro en el aula para conseguir los objetivos cognitivos y emocionales de nuestros alumnos, así como su aplicación al aula inclusiva consiguiendo efectos positivos en cuanto a autoconfianza y expresión. Para concluir, exploraremos los beneficios del uso del teatro como elemento motivacional, unificador y enriquecedor basado en el trabajo cooperativo, la empatía, la tolerancia y el respeto.

*Palabras clave:* teatro, neurociencia, motivación, memoria.

### The impact of theatre in memory processes and cognitive and emotional development in education

#### Abstract

Neuroscience has provided us with a new perspective of the world of education and knowing how our brain works during learning processes is essential for the teachers in century XXI. Throughout the present article, we will analyze the different types of memory and mainly those which are involved in theatre activities in class to achieve our students' cognitive and emotional goals as well as how to put it into practice in an inclusive classroom to obtain positive effects regarding self-confidence and expression. To conclude, we will explore the benefits obtained from the use of theatre as an enriching, motivational and uniting element based on cooperative work, empathy, tolerance and respect.

*Keywords:* theatre, neuroscience, motivation, memory.

---

### Introducción

El objetivo de todo buen docente es que la impronta que deja en sus alumnos sea eterna, así como el conocimiento que transmite de la manera más relevante y significativa para ellos. Conocer cómo funciona el cerebro y cómo estructurar nuestro aprendizaje ayudará a nuestros alumnos a planificar y estructurar un aprendizaje duradero.

A lo largo de la historia de la educación, muchos somos los que hemos crecido con la famosa premisa "la letra con sangre entra". Para nuestro regocijo, la repetición sistemática intrascendente y pasividad en el aula se han visto desplazadas por técnicas más innovadoras en las que el profesor deja de ser protagonista y acompaña a su alumnado en el desarrollo de sus capacidades a través de

la reflexión y la acción. Es por ello que se hace imprescindible el uso del teatro y técnicas de memorización y socialización que despierten el interés del alumnado y con las que consigamos nuestros objetivos académicos.

En las siguientes páginas, nos acercaremos a las aportaciones de la neuroeducación en la labor docente y conoceremos enfoques aportados por diferentes autores respecto a las distintas clasificaciones de la memoria. De igual modo, examinaremos el uso de la poesía y el teatro como herramientas para trabajar tales procesos y casos prácticos para incluir las artes en el desarrollo de la memoria y la motivación del alumnado.

### **Procesos de memoria en el aprendizaje.**

En las últimas décadas, la neurodidáctica ha resaltado la importancia del aprendizaje significativo fundamentado en la práctica, en aprender haciendo, y en el despertar de la curiosidad entre nuestros alumnos, contrastando con praxis tradicionales fundamentadas en la repetición estricta. Afortunadamente, los estudios revelan que el aprendizaje va ligado a la emoción (Mora, 2018) y la práctica significativa. Además, cuando una experiencia despierta la curiosidad en nuestros alumnos y va ligada a sus conocimientos previos tiene los ingredientes fundamentales para el éxito del aprendizaje. Para ello, debemos procurar situaciones relevantes en las que el alumnado sea miembro activo del proceso, conectadas a sus experiencias anteriores o cargadas de un valor emocional y, de este modo, mejorará la memoria y el aprendizaje (Guillén, 2017).

Todo lo anterior ha sido motivo de reflexión a lo largo de la historia sobre los tipos de memoria que intervienen en los procesos de aprendizaje. William James distinguía entre memoria primaria (inmediata y transitoria) y memoria secundaria (a largo plazo o permanente) y posteriormente surgió la teoría multialmacén de Richard Atkinson y Richard Shiffrin (Kundera, 2010), según la cual se diferencian tres tipos de memoria.

- Memoria sensorial (MS). Los estímulos que recibimos en nuestros órganos sensoriales tienen una duración breve y solo almacenaremos aquellos que capten nuestra atención y sean significativos para nosotros.
- Memoria a corto plazo (MCP).
- Memoria a largo plazo (MLP).

En el presente artículo focalizaremos nuestra atención en la MCP y la MLP, así como la importancia de la memoria de trabajo para el éxito personal y académico y su posterior integración mediante el uso del teatro como recurso educativo inclusivo y provocador de memorias y aprendizajes permanentes.

#### *Memoria a corto plazo*

La memoria a corto plazo (MCP) es aquella que nos permite mantener una información limitada de manera temporal. Podríamos decir que es la antesala a la memoria a largo plazo (MLP) de tal manera que podemos mantener una cantidad de información durante un tiempo breve que se desechará o pasará a la MLP dependiendo de su relevancia. La MCP es aquella que usaremos para, por ejemplo, cuando al llamar a una centralita nos dan distintos dígitos a marcar para acceder a distintos servicios o al leer un fragmento de un texto, cuyas palabras exactas se eliminarán una vez se haya comprendido la información. Así, la MCP tiene un rol esencial en los procesos de comprensión lectora y auditiva,

ya que al recordar el inicio del texto nos servirá para comprender la información que le sucede. De tal manera, el uso de la MCP se puede entrenar mediante el aprendizaje de versos breves o pequeñas intervenciones en role plays con tiempo de preparación limitado.

### *Memoria a largo plazo*

Dentro de la memoria a largo plazo (MLP) hablaremos de memoria explícita o declarativa y memoria implícita o procedimental. En la memoria a largo plazo, los recuerdos conscientes pasan de la corteza prefrontal (MCP) y el hipocampo ayudará a transformarlos en recuerdos de la memoria a largo plazo (Guillén, 2017).

- Memoria explícita. Es la que nos ayuda a incorporar conocimientos objetivos de manera consciente. Y se clasifica a su vez en memoria semántica, que podemos verbalizar y cuya función es almacenar hechos generales y conocimientos del mundo exterior y su significado, y memoria episódica, que atesora nuestras experiencias personales (Roediger, H.L., Dudai, Y. and Fitzpatrick S.M., 2007).
- Memoria implícita. Es aquella en la que el aprendizaje sucede de manera inconsciente, como escribimos con un lápiz, caminamos o nos lavamos la cara por la mañana.

### *Memoria de trabajo (MT)*

La memoria de trabajo es un tipo de memoria a corto plazo la que podemos retener una información durante un periodo de tiempo breve y en el que se activa la corteza prefrontal. Su capacidad se va desarrollando durante la infancia y está relacionada con el rendimiento académico del alumno además de resultar fundamental para la reflexión y la resolución de problemas (Guillén, 2017).

Se trabaja intensamente en actividades con poesía y teatro ya que tiene un papel fundamental en la comprensión de información lingüística, regulación de emociones, comportamiento y cualquier otra situación que requiera reordenación y manipulación mental de la información, para el establecimiento de las relaciones causa-efecto (Vernucci, S., Canet-Juric, L., Andrés, M. L., & Burin, 2017). Además, el uso del teatro nos va a permitir desarrollar la MT de nuestro alumnos, que es esencial en el desarrollo de la competencia lectora y la matemática y se deberían estudiar variables relacionadas con el éxito académico, siendo imprescindible en estas habilidades de gran importancia en la vida escolar y cotidiana de los niños (Vernucci, S., Canet-Juric, L., Andrés, M. L., & Burin, 2017).

### **El teatro como ingrediente del aprendizaje significativo**

El uso del teatro en el aula nos va a servir como elemento motivador en el que los alumnos aprenden a través de la acción. Es un proceso en el que se aumenta la actividad de las neuronas que sintetizan la dopamina y, de tal modo, conectaremos el sistema límbico con la corteza prefrontal al ser una actividad social (Guillén, 2017) y gracias a la cual trabajaremos los tipos de memoria anteriormente mencionados. Además, tiene un carácter transversal y multidisciplinar ya que los alumnos podrán representar momentos históricos, situaciones ficticias que les hará desarrollar su imaginación y les transportará a distintos entornos culturales, científicos, etc. con un entendimiento más profundo y duradero.

Por añadidura, nos permitirá crear un clima de aprendizaje positivo, fomentar la socialización, la tolerancia y el trabajo cooperativo. Con ello, sembraremos inquietudes intelectuales entre nuestros alumnos y podremos trabajar la diversidad en el aula como elemento enriquecedor considerando sus características grupales e individuales, sus fortalezas, intereses y conocimientos previos.

El uso del teatro en el aula inclusiva, además, favorece la formación integral de alumno como ser social y las relaciones interpersonales entre alumnos y profesor. De igual manera nos permitirá expresarnos de múltiples formas, ya sea mediante el lenguaje o la música y expresión corporal. Como consecuencia de todo ello, conseguiremos que nuestros alumnos trabajen los contenidos programados mientras desarrollan sus habilidades comunicativas, la autoconfianza además de la expresión de sus sentimientos y la empatía, al poder adoptar distintos roles.

## Conclusiones

Las aportaciones de la neurociencia al campo educativo nos han hecho entender la importancia de despertar la curiosidad entre nuestros alumnos y cómo fomentar el desarrollo de sus funciones ejecutivas de manera óptima. Conjuntamente, la educación artística y las artes integradas de manera multidisciplinar ayudarán a nuestros alumnos en su desarrollo socioemocional y cognitivo. Así, el teatro es un recurso infinito con el que podremos trabajar de manera cooperativa, fomentar la empatía y la tolerancia, así como mejorar los procesos de memoria implicados durante el proceso.

## Agradecimientos

A mi familia, por su apoyo incondicional. A mi hermana Rosalina Camacho Alarcón, por su tiempo y ayuda personal, y a Pedro Victorio Salido López por ser mi referente en el mundo de las artes, mi amigo y consejero.

## Referencias

- Guillén J.C. (2017). *El teatro: una necesidad educativa*. Recuperado de: <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2016/04/20/el-teatro-una-necesidad-educativa/>
- Guillén J.C. (2017). *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. Estados Unidos: Createspace Independent Publishing Platform.
- Kundera, M. (2010). *La memoria humana*. Caracas: Banco Central de Venezuela.
- Mora, F. (2018). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Roediger, H.L., Dudai, Y., Fitzpatrick S.M. (2007)(eds.). *Science of Memory: Concepts*. New York: Oxford University Press (pp. 147 – 150).
- Vernucci, S., Canet-Juric, L., Andrés, M. L., Burin, D- I. (2017). Comprensión Lectora y Cálculo Matemático: El Rol de la Memoria de Trabajo en Niños de Edad Escolar. *Psykhé (Santiago)*, 26(2), 1-13. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.26.2.1047>

## **Narrativas en torno a la fotografía humanitaria: una experiencia de creación en el museo**

**Ana Hernández Gándara<sup>1</sup>, Marta Arévalo Baeza<sup>2</sup>, Galo Sánchez Sánchez<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidad de Salamanca, España

<sup>2</sup>Universidad de Alcalá de Henares, España

---

### Resumen

La siguiente experiencia establece un diálogo entre el lenguaje visual y el corporal, ofreciendo oportunidades educativas para poder trabajar la indagación narrativa visual a través de las series fotográficas del XXII Premio de Fotografía Humanitaria Luis Valtueña. Tomamos el fotoperiodismo como un punto de partida, que aborda temas vinculados con narrativas que evidencian inequidades sociales, injusticias y/o abusos de los derechos humanos, o bien las situaciones que los propician o los combaten. Esta experiencia se enmarca en un proceso de construcción discursiva a través del cuerpo en movimiento, respondiendo a códigos particulares que se basan en lo simbólico.

*Palabras clave:* fotografía humanitaria, narrativas visuales, educación artística

### **Narratives around humanitarian photography: an experience of creation in the museum**

#### Abstract

This experience establishes a dialogue between visual and body language, bringing educational opportunities to work on visual narrative inquiry through the photographic series of the XXII Luis Valtueña Humanitarian Photography Prize. We take photojournalism as a starting point, which addresses issues related to narratives that show social inequities, injustices and / or human rights abuses, or the situations that promote or combat them. This experience is part of a process of discursive construction through the moving body, responding to particular codes that are based on the symbolic.

*Keywords:* humanitarian photography, visual narratives, artistic education.

---

### **Introducción**

Vivimos en la era de lo visual, en una sociedad en la que la imagen, y en concreto, la fotografía, están en múltiples actividades cotidianas: ocio, trabajo, educación, familia, etc. Como menciona Mesías Lema (2008), una esfera vendría dada a nivel público: los medios de comunicación que muestran la fotografía como un bien de consumo y, la otra, a nivel privado: la producción fotográfica desarrollada desde la construcción de la mirada a través del “álbum familiar”. En definitiva, la fotografía ha pasado a formar parte de la vida social pública y privada con un marcado carácter biográfico-documental.

Llegado este punto, es necesario preguntarse qué papel juegan las instituciones educativas y artísticas en este proceso. Concretamente, la escuela y los museos, deben afrontar el desafío de educar a una ciudadanía capaz de comprender, sentir, leer y producir las imágenes que nos inundan día a día, así como desarrollar competencias basadas en el pensamiento crítico, en el análisis y en la generación o producción de nuevos significados en diferentes lenguajes el corporal (Rodríguez-Hoyos, 2015). A continuación nos ocuparemos de explorar la relación entre las narrativas visuales y las corporales a través del lenguaje de la fotografía, su interconexión, sus posibilidades de reflexión y de generación de conocimiento. Consideramos que la narrativa es una capacidad humana fundamental. Las personas, nos relacionamos y no hacemos otra cosa que construir –contar, soñar, imaginar, dibujar, recordar, creer, dudar, sentir, vivir...– nuestras propias narrativas. Como señala Agra (2005, p.137)., “narrar es entonces un modo básico de recrear la realidad, es decir, de conocer. El enfoque narrativo se centra en el relato -narración- como un género específico de discurso; aquel que expresa una experiencia humana relevante”.

### **El valor educativo de la fotografía documental**

La fotografía documental nace a inicios del siglo XX de la mano de Jacob Riis y de Lewis Hine. Ambos realizaron trabajos de temática social en tierras neoyorquinas visibilizando ciertas injusticias y dotaron al documentalismo social del componente activista que le faltaba a los precursores.

En la fotografía documental lo que acontece es la materia prima. El fotógrafo intenta no interferir, no modificar la realidad y evitar cualquier ambigüedad. La fotografía es, por tanto, una inmortalización de esa realidad observable y verificable. La cualidad de autenticidad de la fotografía conlleva que las imágenes porten información y testimonien una realidad demostrable donde el propio fotógrafo ha sido testigo presencial del objeto (González-Valerio, 2018).

A día de hoy, los materiales generados en fotografía documental tienen fundamentalmente como destino: prensa, museos, galería, libros y otros medios. Pero gran parte del trabajo generado está muy ligado a trabajos independientes que permiten ofrecer una mirada más libre, un punto de vista subjetivo del fotógrafo, cuyo deseo es ofrecer testimonio a través de sus fotografías. Por esto que la educación tiene una oportunidad ofreciendo estrategias pedagógica a partir de estos materiales visuales con carga una marcada carga social.

La función educativa de la fotografía puede resumirse con una metáfora: “es el diario de vida de una persona”, ya que construye la imagen del mundo. Muchas de nuestras representaciones mentales nos llegan solo a través de una imagen, hechos normalmente ajenos a la vida cotidiana, por ejemplo, el rescate de una embarcación en el mar Mediterráneo. Un documento social de estas características contribuye a la búsqueda y confirmación de la propia identidad (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015)

Desde el punto de vista educativo, es importante dar valor a la alfabetización visual de la ciudadanía, como una vía que puede contribuir a una mirada atenta, crítica y transformadora de las imágenes, y por tanto del mundo que le rodea y la sociedad en la que vive. De este modo, la fotografía contribuye también a la construcción de nuestras visiones sobre el cuerpo y por tanto, que contribuye a configurar esas relaciones de poder (Castejón, 2013).

### **Punto de partida: XXII Premio Internacional de Fotografía Humanitaria Luis Valtueña**

El Premio Internacional de Fotografía Humanitaria Luis Valtueña ([premioluisvaltuena.org](http://premioluisvaltuena.org)) se convoca anualmente en recuerdo de cuatro cooperantes de Médicos del Mundo asesinados en Ruanda en



1997 y Bosnia en 1995 cuando trabajaban en proyectos de acción humanitaria: Flors Sirera, Manuel Madrazo, Mercedes Navarro y Luis Valtueña. Este último era fotógrafo de profesión y en España trabajaba como reportero en la Agencia *Cover*, motivo por el cual este premio lleva su nombre. El objetivo de este premio es fomentar los valores humanitarios y la solidaridad mediante la fotografía y servir, al mismo tiempo, como testimonio y denuncia de las injusticias sociales, poniendo especial atención en aquellas imágenes que reflejan las consecuencias de las violaciones de derechos, los conflictos armados, las catástrofes naturales y la exclusión social.

La exposición correspondiente a la XXII edición del Premio Internacional de Fotografía Humanitaria Luis Valtueña está compuesta por las fotografías del proyecto ganador y de tres finalistas. El fotógrafo argentino Juan Medina logra el premio del certamen con su serie *Vida y muerte en el Mediterráneo*, el jurado destaca "su excepcional impacto visual y la fuerza expresiva que transmite". El trabajo muestra un rescate de la ONG Proactiva Open Arms a endebles embarcaciones procedentes de Libia en 2018.

La serie *Banjul to Biella*, a cargo de César Dezfuli, primer finalista, sigue el recorrido de un joven de 19 años desde su partida de Gambia hasta su llegada a Italia, donde vive en un centro de acogida temporal. También se exhiben las obras de Carmen Sayago, que en la serie *Birds of pollution* retrata a mujeres afectadas por el síndrome de sensibilidad química múltiple. Cierra la muestra el trabajo de Ignacio Marín, *Crímenes de hambre*, que reflexiona sobre las consecuencias del hambre y la violencia que se vive en Venezuela.

### Indagación narrativa visual

La información que nos muestran las fotografías depende de la persona que las produce (subjectividad del fotógrafo) y esa subjectividad se traslada también a la persona que las observa, en definitiva, de la interacción entre el espectador y la persona que mira. Mirzoeff (2003) define como *acontecimiento visual* a aquella interacción del signo visual, la tecnología y el espectador. Como menciona Mesías Lema (2008):

La fotografía aporta una nueva forma de entender los procesos y producciones artísticas como un medio discursivo en auge, por la literalidad, narratividad y simbolismo que las imágenes transfieren en las sensaciones de los espectadores (...) facilitando a los artistas escribir otras realidades subjetivas, utópicas e inverosímiles (p.78).

Sobre la indagación narrativa visual, García-Vera (2013) se refiere a la indagación narrativa visual (*visual narrative inquiry*) como aquel proceso individual o grupal de exploración y comprensión de la experiencia donde las fotografías, junto a otras formas de análisis y expresión, permiten a los participantes auto-explorar sus propias vidas, e iniciar indagaciones con otras personas. Así pues, dicha indagación (análisis, reflexión, idea, pensamiento, etc.) sobre el material fotográfico de manera visual, textual y corporal, produce o genera un conocimiento, un aprendizaje sobre la misma, y que, por tanto, contribuye a nuestro aprendizaje, desarrollo personal y social, y a que otros nos conozcan cuando informamos o comunicamos esas vivencias, en este caso relacionadas con injusticias sociales o vulneración de derechos humanos.

A través de esta aproximación, "nos apropiamos de la imagen para reconocernos en ella, y para cuestionar la realidad que nos rodea mediante el ejercicio de la imaginación, que materializamos a través de trasladar esa interpretación a lo corporal" (González, Arévalo, y Camacho, 2018, p.17).

### **Propuesta práctica a través del alumnado universitario**

Esta experiencia se enmarca en la exposición del *XXII Premio Internacional de Fotografía Humanitaria Luis Valtueña* ubicada en el Museo de la Universidad de Valladolid durante el mes de septiembre de 2019. Se llevaron a cabo dos talleres al alumnado del Grado en Educación social (profesora Rocío Anguita). Éstos talleres fueron facilitados por Álvaro Sancha, fotoperiodista y Ana Hernández.

#### *Descubrimiento de las series fotográficas*

Se invita a las participantes a caminar por el espacio, observando cada una de las series fotográficas expuestas en la sala. A través de la mirada reflexiva movilizan su imaginación y generan procesos o vivencias de naturaleza cognitiva (percepción, análisis y reflexión sobre la realidad), emocional, sensitiva y/o moral.

#### *Acercamiento cognitivo, emocional, sensitivo y corporal*

- Inmersión sensitiva-emocional. De manera individual, cada persona elige y se coloca delante de una serie fotográfica, en concreto, delante una fotografía. Tratamos de que cada serie esté compensada en número de personas. La observamos con detenimiento, y guiamos la observación a través de preguntas generadoras: ¿quién es la persona que está en esa foto?, ¿qué hace ahí?, ¿qué siente?, ¿cuánto tiempo lleva ahí?, ¿a qué huele?, ¿qué temperatura hay?, ¿qué crees que está pasando?
- Palabras inductoras. Cada persona escribe en un post-it (uno por fotografía de la serie escogida) un verbo o emoción/sentimiento que le suscita el contexto o la expresión de las personas, y la coloca en la parte inferior de cada fotografía de la serie.
- Estatuas. Pedimos que de manera individual traten de expresar en 3 estatuas las ideas y sensaciones percibidas durante la inmersión y las palabras. Una vez creadas, buscamos generar transiciones entre ellas para crear una secuencia de movimientos. Nos desplazamos por el espacio.

A través de pequeños corros, en cada una de las series, invitamos a las personas participantes que compartan impresiones a través de preguntas generadoras de pensamiento: ¿Qué parte de esta situación, de estas muertes muestran los medios?, ¿Cuánta de esta información conocíamos previamente?, ¿Cómo nos hace sentir?

Este puente del yo al mundo, realizado a través de la impresión emocional de lo pensando (...), reclama el poder transformador del pensamiento integrado en el cuerpo y su vivencia" (González, Arévalo, y Camacho, 2018.p.19)

#### *Dinámica colectiva para compartir el proceso*

Nos ubicamos en círculo, cada pareja aporta al grupo sus impresiones, análisis y reflexiones acerca de la inmersión sensitiva-emocional, las palabras generadoras y las estatuas generadas individualmente. De esta manera, se generan situaciones de intercambio, comunicación y entendimiento con otros. Cuando esta indagación la hacemos de manera colectiva, ofrecemos la posibilidad de someter a consideración y debate nuestros valores pudiendo, de esta forma, transformarlos o cambiarlos. Esta dinámica permite también evocar las interpretaciones que otros hacen de esa serie fotográfica.

### Texto de fotoperiodistas

En grupos (agrupados por series fotográfica), leen la sinopsis escrita por el/la fotoperiodista. Es en esas situaciones donde confluyen las intenciones o porqués de los fotoperiodistas con las curiosidades, extrañamientos, reflexiones e interpretaciones que pueden hacer o hacen los demás participantes sobre el contenido de la fotografía y de la historia narrada por el autor de la misma, pudiendo llegar a descubrirse detalles nuevos no percibidos por el grupo anteriormente (García-Vera, 2013, p. 75).

Por ejemplo, Juan Medina, Ganador de la edición 2018 con la serie fotográfica: Vida y muerte en el Mediterráneo:

Entre mediados de julio y finales de agosto de 2018, la ONG española Proactiva Open Arms fue la única que pudo realizar tareas de rescate de los migrantes que huían de Libia en endebles embarcaciones atravesando el mar Mediterráneo (...) ese verano estaba la de Josepha, una mujer camerunesa abandonada en una lancha neumática semihundida en medio del mar (...) al borde de la muerte. Junto a ella fueron encontrados los cadáveres de una mujer y un niño de unos 4 años (...). Miles de personas han perdido la vida en las últimas décadas, obligadas a migrar de esta forma tan peligrosa debido a las leyes que restringen los movimientos de personas y a la falta de vías seguras. (...) El Mediterráneo se ha convertido en un gran cementerio. Hay personas que llevan años viviendo en esa gran Nada que existe a uno y otro lado de las fronteras, en territorios que son limbos legales llenos de dolor. Hay familias que nunca sabrán el paradero de sus seres queridos. Hay tumbas sin nombre y vidas detenidas en la espera infinita. (Ver rescate de Josepha: <https://bit.ly/37k8T1A>, Proactiva Open Arms, 2020)

### Composición final por grupos.

Cada grupo dispone de tres inductores del proceso creativo, para la creación final:

- Palabras escritas en las diferentes series fotográficas
- Texto escrito por la persona fotoperiodista
- Reflexiones colectivas

Cada grupo documenta su acción a través una fotografía. Se plantean preguntas generadoras que movilicen su imaginación y aceleren la producción de imágenes mentales. A través del trabajo realizado, la creación final colectiva manifiesta el poder del cuerpo como recurso expresivo, generando un sentido a pesar de que no haya una historia narrada (Toro Calonje, y López-Aparicio, 2018).



Figura 1. Presentación final de la experiencia correspondiente a la serie de Ignacio Marín: *Crímenes de hambre*. Autoría: Ana Hernández



Figura 2. Presentación final de la experiencia correspondiente a la serie de Carmen Sayago, *Birds of pollution*  
Autoría: Ana Hernández Gándara

## Conclusiones

A partir del XXII Premio Internacional de Fotografía Humanitaria Luis Valtueña se ha podido estructurar un trabajo creativo que aborda las narrativas visuales a partir de narrativas textuales y corporales, despertando lo sensitivo, emocional y cognitivo de las series fotográficas y su transformación hacia otros significados. Esta experiencia trata de trasladar al cuerpo las ideas, opiniones, emociones y juicios que suscitan las imágenes de las series presentadas que abordan cuestionamientos relacionados con la vulneración de derechos humanos. Un abordaje interdisciplinar que engloba pensar, sentir y moverse desde un mismo proceso creativo.

Consideramos de gran valor educativo la transferencia de esta propuesta a otros contextos educativos formales y no formales, donde poder partir otras temáticas de interés o detonantes visuales para abordarlos desde un enfoque pedagógico crítico y transformador.

## Agradecimientos

Agradecemos la participación de los dos grupos de Educación Social y a la profesora: Rocío Anguita. Asimismo, al Museo de la Universidad de Valladolid y a cada uno/a de lo/as fotoperiodistas que forman parte de la exposición. Por último, a Álvaro Sancha por acompañarme en estos talleres.

## Referencias

- Agra, M.J. (2005). El vuelo de la mariposa: La investigación artístico-narrativa como herramienta de formación. En Ramón, R. (2019). Las narrativas visuales y audiovisuales de ficción y la educación artística identitaria. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(1), 5-14.
- Castejón, L. I. (2013). Cuerpo y fotoperiodismo de guerra en Occidente. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, 4, 173-200.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, (2015). *El potencial educativo de la fotografía. Cuaderno Pedagógico*. Chile: Gobierno de Chile.
- García-Vera, A. B. (2013). Indagación narrativa visual en la práctica educativa. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 29, 69-79.
- González, A., Arévalo, M., Camacho, M. J. (2018). "Pensar con el cuerpo" en Educación física. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 60, 13-19.

- González-Valerio, B. G. (2018). La fotografía documental y la utopía. *Miguel Hernández Communication Journal*, 9(2), 139-168. Universidad Miguel Hernández, UMH (Elche-Alicante). DOI: <http://dx.doi.org/10.21134/mhcj.v0i9.251>
- Mesías Lema, J. M. (2008). El murmullo de la circulación de la sangre: la fotografía como medio narrativo en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, (20) 69-94.
- Mirzoeff, N. (2003). *Introducción a la cultural visual*. Barcelona; Paidós.
- Proactiva Open Arms Org. (2020, 11 de junio). *Rescate de Josepha en el Mediterráneo [video]*. Recuperado de: <https://bit.ly/37k8T1A>
- Rodríguez-Hoyos, C. (2015). La fotografía en educación: una revisión de la literatura en cuatro revistas científicas españolas. *Fotocinema. Revista científica de Cine y Fotografía*, (10). doi: <https://doi.org/10.24310/Fotocinema.2015.v0i10.5992>
- Toro Calonje, A., López-Aparicio Pérez, I. (2018). Narrativas corporales: La danza como creación de sentido. *Vivat Academia. Revista de comunicación*, 143, 61-84

# Metamorfosis: el Arte como Camino

**Carlos Eduardo Oliveira Góes**

*Universidad Politécnica de Valencia, España*

---

## Resumen

La instalación artística *Metamorfosis* es producto de un trabajo investigativo centrado en la producción y la recepción estética de la exposición *Metamorfosis: ver en el tiempo*, presentada en Valencia – España. La investigación buscó apropiarse del mismo arte para examinar, reflexionar y cuestionar el arte contemporáneo en relación con el espectador – sus elecciones, gustos, percepciones, comportamientos e interpretaciones. Las 28 obras plásticas híbridas y performativas fueron creadas bajo la idea de que, en la actualidad, se ha producido una ruptura de intereses y, consiguientemente, un inevitable distanciamiento entre el espectador y el arte contemporáneo. ¿Qué tipos de metamorfosis puede sufrir una obra artística insertada en el panorama del arte actual? A través de la obra *Metamorfosis*, en particular, pude experimentar, verificar y trabajar el concepto de obras performativas, de lo efímero, de los distintos tiempos presentes en el objeto artístico, sumados a una reflexión acerca de la importancia y el poder del Arte con relación a otras formas de conocimiento humano: Ciencia, Filosofía, Religión. ¿Podríamos afirmar que el dominio y la verdadera comprensión de estos conocimientos podrían llevarnos a una vida más libre y humana? La materialidad y las imágenes producidas a partir de sus transformaciones me encaminaron hacia la investigación de imágenes débiles, efímeras y transitorias. Tales operaciones poéticas, por consiguiente, promueven alteraciones en las lecturas e interpretaciones de las imágenes producidas, factor esencial para discutir de qué manera una obra puede admitir otros sentidos y significados. Ello me llevó a pensar en investigar y descubrir otras maneras de hacer arte y crear obras contemporáneas que se metamorfosearan delante de la mirada del espectador, pero utilizando y manteniendo la pintura y la técnica clásica del óleo sobre lienzo como instrumento principal.

*Palabras clave:* arte, libertad/esclavitud, transformaciones, verdad, poder.

## Metamorphosis: Art as a Way

### Abstract

The artistic installation “Metamorfosis” is the product of an investigative work focused on the production and aesthetic reception of the exhibition “Metamorfosis: ver en el tiempo”, presented in Valencia - Spain. The research sought to appropriate art itself to examine, reflect, and question contemporary art in relation to the viewer - their choices, tastes, perceptions, behaviors, and interpretations. The 28 hybrid and performative plastic works were created under the idea that, at present, there has been a breakdown of interests and, consequently, an inevitable distance between the viewer and contemporary art. What types of metamorphosis can an artistic work inserted in the current art scene undergo? Through the work “Metamorphosis”, in particular, I was able to experiment, verify and work on the concept of performative works, of the ephemeral, of the different times present in the artistic object, added to a reflection on the importance and power of Art related to other forms of human knowledge: Science, Philosophy, Religion. Could we affirm that mastery and true understanding of this knowledge could lead



us to a freer and more humane life? The materiality and the images produced from its transformations led me towards the investigation of weak, ephemeral and transitory images. Such poetic operations, therefore, promote alterations in the readings and interpretations of the images produced, an essential factor in discussing how a work can admit other meanings and meanings. This led me to think about investigating and discovering other ways of making art and creating contemporary works that metamorphose in front of the viewer's gaze, but using and maintaining painting and the classical technique of oil on canvas as the main instrument.

*Keywords:* art, freedom / slavery, transformations, truth, power.

---

## Referencias

- Calvino, Í. (1994). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid, España: Ediciones Siruela.
- Concheiro, L. (2016). *Contra el tiempo: filosofía práctica del instante*. Barcelona, España: Anagrama S.A.
- Leirner, S. (1991). *Arte e seu tempo*. São Paulo, Brasil: Editora Perspectiva.
- Maffei, L. (2016). *Alabanza de la lentitud*. Madrid, España: Alianza Editorial S.A.
- Pessoa, F. (2006). *Livro do desassossego*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.
- Vargas Llosa, M. (2013). *A civilização do espetáculo: uma radiografia de nosso tempo e da nossa cultura*. Rio de Janeiro, Brasil: Objetiva.
- Wagensberg, J. (2017). *Teoría de la creatividad: eclosión, gloria y miseria de las ideas*. Barcelona, España: Tusquets Editores.

# METAMORFOSIS: EL ARTE COMO CAMINO

Carlos Eduardo Oliveira Góes



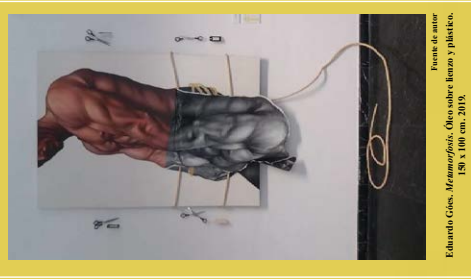
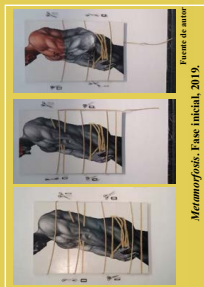
Facultat de Belles Arts de Sant Carles

La instalación artística *Metamorfosis* fue una de las 28 obras que formaron parte de la exposición *Metamorfosis: ver en el tiempo*, presentada en Valencia – España, durante los meses de octubre y noviembre de 2019, en la Sala de Arte Eduardo Escalante de la Biblioteca d'Arnacapsins, situada en el Mercado de Abastos. La muestra fue el objeto de estudio de la investigación de doctorado *Miradas sobre la Producción Plástica de un Artista Anónimo*, del Programa de Doctorado en Arte: Producción e Investigación de la Universidad Politécnica de Valencia.

La tesis se presentó, en fin, como una forma singular de reflexionar y pensar el arte contemporáneo, por medio de obras que se metamorfosearon durante la muestra, y la experiencia estética vivida por parte del espectador en un momento puntual. La obra *Metamorfosis*, en particular, intentó reflexionar acerca de la libertad del individuo contemporáneo y la importancia y el poder del Arte con relación a otras formas de conocimiento humano: Ciencia, Filosofía, Religión.

### Descripción de la obra

La propuesta de la obra *Metamorfosis* tiene que ver con las ideas capaces de comprender, pensar y, sobre todo, cambiar el mundo. El trabajo es una pintura en óleo sobre plástico y lienzo de la imagen en blanco y negro de un hombre desnudo que tiene las manos cruzadas por delante, encima del muslo y sujetado por cuerdas, algunas pintadas y otras reales. Al lado del cuadro se encuentran cuatro tijeras con etiquetas colgadas, escrita en cada una de ellas las palabras: Religión, Ciencia, Filosofía y Arte. En un segundo momento son retiradas poco a poco las cuerdas y la imagen blanco y negro pintada sobre una capa de plástico, dejando aparecer, por debajo, la misma imagen del hombre, solo que ahora en color.



### Arte, Ciencia, Religión, Filosofía

He elegido estas cuatro palabras – Arte, Ciencia, Religión y Filosofía – para significar los principales recorridos que el hombre ha utilizado como forma de evolución y progreso a lo largo de los siglos. No obstante, estos conocimientos humanos pueden ser manejados como instrumentos tanto para el dominio y manipulación del propio hombre y de la naturaleza como, paradójicamente, para la liberación de las grandes aflicciones y molestias humanas. La obra *Metamorfosis* introduce el argumento principal de la exposición y de la investigación con estos cuatro temas, para hablar específicamente del Arte por medio del propio arte y de la tríada artista-obra-espectador.

A diferencia de las religiones, que quieren atraer más y más fieles – cuya finalidad consiste más bien en controlar a los hombres que libertarlos –, de las filosofías, que buscan enseñar nuevas verdades y modos de vida, y de la ciencia, que promete solucionar todos los problemas físicos del hombre, “el arte solo ofrece”. En su naturaleza libre no busca salvar a nadie, no quiere presentar ninguna teoría, ni tampoco ser portador de la verdad; su única exigencia es ser visto. Afectar indistintamente.

La obra *Metamorfosis* presenta estos modos de conocimiento humano como instrumentos para la libertad, utilizados de manera igualitaria, sin predominio o realce de ninguno de ellos sobre el otro, como ocurre con la ciencia actualmente, que, comparada con las otras tres, es la que más poder e influencia tiene sobre la persona, que suele admitir verdades solo a través de la razón: verdades cartesianas. En el campo de la técnica y de la ciencia, nuestra época produce milagros todos los días: cura, protección, vaticinios, prolongación de la vida etc. El milagro y la salvación del hombre ya han dejado de ser atributos únicos de la religión.



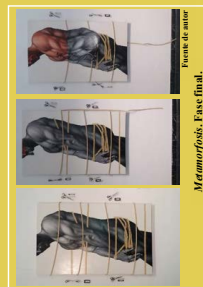
### Metamorfosis y el Tiempo

Entender la obra de arte contemporánea significa comprender también las circunstancias, el entorno, la atmósfera actual, porque no es ella una entidad ajena o independiente del universo circundante, sino completamente permeable a ello. Vivimos en un momento de transición entre épocas distintas, donde no hay más una fuerte identificación con estilos, hábitos y tradiciones del pasado, ni un conocimiento definido de lo que realmente esperamos del futuro. Solo hay lugar para una mentalidad y una conciencia en transición, en metamorfosis.

La obra *Metamorfosis* intenta reflexionar sobre el arte como un campo de conocimiento que posee potencialidades, pero distintas de la religión, de la filosofía y de la ciencia. El arte, como la filosofía, tiene más que ver con la comprensión que con el conocimiento fundamentado y justificado que defienden las ciencias. El arte trabaja con otros aspectos de la verdad, no es inferior, ni mejor, pero defiende su lugar de pensamiento estético.

*Metamorfosis* habla del hombre esclavo de sí mismo, del individuo prisionero de sus propios deseos y emociones, de la sujeción del hombre moderno frente a un sistema dominante invisible para la mayoría de la sociedad. Es cierto que nuestra sociedad defiende la libertad del individuo, pero no la libertad en su sentido verdadero y amplio, sino la libertad de elección, de consumo que fomenta todo el sistema social, económico y político vigente. Todavía estamos intentando crear una sociedad que sea capaz de respetar la libertad, las diferencias, y en la que palabras como espíritu, amor, ideales, arte, alma signifiquen valores a ser anhelados.

De suerte que el fenómeno del arte es esencial en el presente momento de nuestra realidad cultural, para pensar y comprender nuestro mundo, para producir esta anhelada metamorfosis. Sin esta reflexión y comprensión no es plausible ninguna transformación positiva del hombre en relación consigo mismo ni con la naturaleza.



## ¿Cómo aplican los maestros de educación musical el aprendizaje cooperativo en Primaria?

**Pedro García Muñoz**

*Facultad de Educación de Cuenca (UCLM), España*

---

### Resumen

Se presenta un estudio con 58 maestros de educación musical de toda España. El objetivo fue investigar la manera en que los profesores de música usan el aprendizaje cooperativo (AC) en las aulas. Al no existir ningún cuestionario que pudiera hacerlo, se elaboró y validó un instrumento ad hoc para la ocasión. El Cuestionario de Uso del Docente en Aprendizaje Cooperativo (CUDAC) está constituido por 28 ítems repartidos en cinco dimensiones: evaluación, gestión de grupos por parte del docente, uso de dinámicas grupales, técnicas y métodos cooperativos, enseñanza centrada en el estudiante y trabajo con los roles de los estudiantes. Mediante un análisis factorial exploratorio y el coeficiente de alfa Cronbach se demostró la validez y fiabilidad del instrumento propuesto. Los resultados muestran como los maestros de educación musical de Primaria tienen 3,82 años de experiencia en AC. Los maestros que sí usan la herramienta metodológica, no focalizan en la dimensión más teórica que implica dinámicas grupales, técnicas y métodos cooperativos.

*Palabras clave:* aprendizaje cooperativo, educación musical, dinámicas grupales.

### How do music education teachers apply cooperative learning in Primary?

#### Abstract

A study with 58 music education teachers from all over Spain is presented. The objective was to investigate the way in which music teachers use cooperative learning (CA) in the classroom. As there was no questionnaire that could do so, an ad hoc instrument was developed and validated for the occasion. The Cooperative Learning Teacher Use Questionnaire (CUDAC) is made up of 28 items divided into five dimensions: evaluation, group management by the teacher, use of group dynamics, cooperative techniques and methods, student-centered teaching and work with the roles of the students. Through an exploratory factor analysis and the Cronbach's alpha coefficient, the validity and reliability of the proposed instrument was demonstrated. The results show how Primary Music Education teachers have 3.82 years of experience in AC. Teachers who do use the methodological tool do not focus on the more theoretical dimension that involves group dynamics, techniques and cooperative methods.

*Keywords:* cooperative learning, musical education, group dynamics.

---

## Introducción

### *Definición de aprendizaje cooperativo*

El aprendizaje cooperativo es “el uso educativo de pequeños grupos que permiten a los estudiantes trabajar juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p.4). Otros autores hablan de que el aprendizaje cooperativo es una manera de organizar socialmente los momentos de enseñanza-aprendizaje donde se produce una interdependencia positiva; esto quiere decir que el alumno puede conseguir sus objetivos si sus compañeros también lo hacen (Mayordomo y Onrubia, 2015).

### *Marco teórico*

En el ámbito de la educación musical en Primaria, se encuentran varios estudios sobre aprendizaje cooperativo. Una investigación realizada en la “Escola Lledoner” de Granollers (Barcelona) con 25 alumnos de 1º de Primaria se centró en la utilización de carrillones y xilófonos para leer partituras de canciones con un número cada vez mayor de notas con el objetivo de aprender lectura musical. Tras las seis sesiones propuestas, utilizando el método de *tutoría entre iguales*, los alumnos mejoraron la lectura de notas musicales con un alto grado de aceptación y respeto hacia sus compañeros y con la existencia de pocos conflictos (Altimires y Duran, 2011). En otro estudio puesto en marcha en los Estados Unidos con dos clases de 4º de Primaria, centrado ahora en la composición musical, se vio cómo esta herramienta metodológica mejora la capacidad de componer de los discentes, el número de interacciones entre ellos aumentan y, además, suelen estar más atentos (Cornacchio, 2008). En otra práctica dentro del área de música con 24 alumnos de 5º de Primaria de la escuela “Concordia” de Sabadell se utilizó el método cooperativo del *puzzle* para trabajar las voces humanas y su aplicación en la Ópera Don Pasquale, de Donizetti. La mayoría de ellos reconocieron que habían aprendido mucho y se habían sentido motivados frente al aprendizaje (Durán, 2007). Otra investigación realizada con 21 escuelas en el entorno de la fundación “Paul Hamyn” y el “UK Department for Education and Skills”, se centró en trasladar elementos de la educación informal a la clase música formal para trabajar la cooperación grupal (aprendizaje grupal, aprendizaje dirigido por pares y liderazgo) y la inclusión. Para ello solamente tenían que dividirse en pequeños grupos de 4 o 5 alumnos, en espacios separados. Se dividieron en pequeños grupos de amistad de aproximadamente 4 o 5 alumnos. La tarea era simplemente escuchar la música y elegir una canción o pieza. Luego tuvieron que intentar tocarlo de oído, con los instrumentos que ellos eligieran, y dirigiendo su propio aprendizaje como grupo. Los alumnos mostraron que habían identificado mejoras en la manera de tocar instrumentos y en sus habilidades auditivas. Además, reflejaron que habían aprendido otras cosas como a trabajar como un equipo y a escucharse (Green, 2007).

### *Objetivos*

El objetivo principal del estudio fue investigar la manera en la que los maestros de educación musical aplicaban el aprendizaje cooperativo en la etapa de Primaria. Además, se pretendía estudiar los efectos del sexo, la experiencia del docente en el AC, su frecuencia de uso en el aula y las dimensiones del AC dentro del ámbito de la educación musical.

## Metodología

La muestra comprendió un total de 58 maestros de música de Primaria. En concreto, estuvo formada por 18 hombres y 40 mujeres. La edad media de los maestros es de 39 años con un valor mínimo de 23 y un máximo de 53. La comunidad autónoma más representada fue Castilla- La Mancha con un 43,1% de la muestra, seguido de lejos de Castilla y León y Comunidad Valenciana (ambas con un 12,1%). Madrid y el principado de Asturias están representadas con un 8,6% cada una; Andalucía, Aragón y Murcia con un 3,4% y Comunidad Foral de Navarra, País Vasco y La Rioja con un 1,7%. La mayor parte del profesorado (81%) está trabajando en un centro público, un 15,1 % representa a los centros concertados y un 3,9 % a los privados. La media de la experiencia del profesorado es de 13,15 años y su experiencia con el uso del cooperativo de 3,82 años. El 39,7% tienen poca experiencia con el AC, el 41,4% tienen media y el 15,5% mucha experiencia. El 44,8% usan el AC del 0 al 30% de su tiempo en el aula, el 37,9% lo usan entre el 30 y el 60% de su tiempo en el aula y el 17,2% lo hacen más del 60% de su tiempo en el aula.

Se ha utilizado un diseño ex-post-facto basado en la recopilación de datos a través de un cuestionario. Se trata de un *Cuestionario de Uso del Docente en Aprendizaje Cooperativo (CUDAC)* realizado ad hoc (no existía un formulario que pudiera ayudar a cumplir el objetivo principal y se ha creado para la ocasión); está constituido por 28 ítems dividido en 5 dimensiones: evaluación, gestión de grupos por parte del docente, uso de dinámicas grupales, técnicas y métodos cooperativos, enseñanza centrada en el estudiante y trabajo con los roles de los estudiantes. El instrumento se ha validado mediante un análisis factorial exploratorio y la fiabilidad de las dimensiones se ha constatado con el coeficiente alfa de Cronbach.

Con los datos obtenidos del *CUDAC* se realizaron varios análisis con el programa SPSS versión 25 (2017). Tras validarlo, se analizaron los descriptivos de las principales variables y se compararon las medias desagregadas por sexo con la ayuda de la prueba t de Student. Finalmente, se utilizó el ANOVA para realizar dos análisis: primeramente, el efecto de los años de experiencia en aprendizaje cooperativo frente a las variables latentes del cuestionario y, después, el efecto de la frecuencia de uso del AC en el aula.

## Resultados

Se trata de una muestra de maestros y maestras relativamente experimentados con una experiencia laboral media de 13,16 años. Por otro lado, su experiencia en aprendizaje cooperativo se sitúa únicamente en torno al 29% de su experiencia docente total, con una dedicación media de 3,82 años. La media más baja entre las cinco dimensiones del *CUDAC (Cuestionario de Uso del Docente de Aprendizaje Cooperativo)* es la del uso de dinámicas grupales, técnicas y métodos cooperativos ( $M = 3,39$ ). Por el contrario, es el trabajo con los roles de los estudiantes la dimensión con una media más alta ( $M = 4,06$ ).

En cuanto a las diferencias de medias por sexo se ha comprobado que, como indica la prueba t de Student para cada una de ellas, no se ven diferencias en ninguna de las variables. El análisis de la varianza de las variables dependientes del *CUDAC*, en función de cada una de las categorías de los *años de experiencia en aprendizaje cooperativo* (poca, media o mucha) no arrojó diferencias significativas. No ocurre lo mismo con el efecto de la *frecuencia de uso en el aula del aprendizaje cooperativo* (del 0 al 30% de tu tiempo, entre el 30 y el 60% o más del 60% del tiempo). En este caso, arrojó diferencias significativas en las cinco variables dependientes. En el caso de *evaluación* ( $F=3,37$ ,  $p=0,42$ ;  $\eta^2=0,26$ ) los profesores de música que usaban el cooperativo entre el 0 y el 30% del tiempo en el aula, obtuvieron una media más baja (3,6) que los que solían usarlo más del 60% del tiempo en el aula

(4,1). En el caso de *gestión grupal* ( $F=3,34$ ,  $p=0,43$ ;  $\eta^2=0,28$ ) los profesores de música que usaban el cooperativo entre el 0 y el 30% del tiempo en el aula, obtuvieron una media más baja (3,68) que los que solían usarlo entre el 30 y el 60% de su tiempo en el aula (4,35). En el caso de *uso de dinámicas de grupo, técnicas y métodos cooperativos* ( $F=12,64$ ,  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,04$ ) los profesores de música que usaban el cooperativo entre el 0 y el 30% del tiempo en el aula, obtuvieron una media más baja (2,96) que los que solían usarlo más del 60% del tiempo en el aula (4,07). También sucedía algo parecido con la variable *enseñanza centrada en el estudiante* ( $F=5,27$ ,  $p=0,008$ ;  $\eta^2=0,15$ ); los profesores de música que usaban el cooperativo entre el 0 y el 30% del tiempo en el aula, obtuvieron una media más baja (3,58) que los que solían usarlo más del 60% del tiempo en el aula (4,40). Finalmente, en el caso del *trabajo con los roles de los estudiantes* ( $F=6,24$ ,  $p=0,004$ ;  $\eta^2=0,11$ ) los profesores de música que usaban el cooperativo entre el 0 y el 30% del tiempo en el aula, obtuvieron una media más baja (3,71) que los que solían usarlo más del 60% del tiempo en el aula (4,5).

## Conclusiones

Con una muestra de 58 maestros de educación musical, a falta de sumar este estudio a otros de las mismas características, se concluye que se debe potenciar el uso de esta herramienta metodológica en las aulas de música de Primaria debido a que solamente el 17,2% de maestros lo usan de manera habitual. Además, los profesores que lo utilizan lo llevan haciendo 3,82 años de media. También se observa como los profesores noveles son los que menos usan esta herramienta metodológica. Finalmente, se ha comprobado como la dimensión que está relacionada con la parte más técnica del aprendizaje cooperativo (con necesidad de formación), es la que menos usan los maestros de música: dinámicas grupales, técnicas y métodos de aprendizaje cooperativo.

## Referencias

- Altimires, N., Duran, D. (2011). La tutoría entre iguales en el aprendizaje de la lectura de notas musicales. *Eufonía*, 52, 71-78.
- Cornacchio, R. A. (2008). Effect of cooperative learning on music composition interactions, and acceptance in elementary school music classrooms (*Tesis doctoral*). University of Oregon Graduate School, Oregon.
- Durán, D., Sampé, G. (2007). *Una práctica del área de música basada en el método cooperativo del puzle*. Traducido de Duran y Sampé (2007). *Una pràctica de l'àrea de música basada en mètode cooperatiu del puzle*. En: M. Anton y M. Oller (eds.), *El pràcticum*. Present i futur. Barcelona: UAB.
- Green, L. (2008). Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: some responses to informal learning in the music classroom. Presentada en el RIME Conference 2007, Exeter, UK. *Music Education Researche*, 10(2), 177-192.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1999). *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Mayordomo, R. M., Onrubia, J. (2015). *El aprendizaje cooperativo: elementos conceptuales*. En: R. M Mayordomo y J. Onrubia (coords.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 17-48). Barcelona: Editorial UOC.



## Conflict and Confrontation in Pablo Picasso's Still Lifes

**Enrique Mallen**

*Sam Houston State University, USA*

---

### Abstract

Still lifes played an important role in Picasso's career. In many of his works in this genre, we observe a clear conflict between the different objects displayed in the composition. I propose a psycho-analytical reading of these still lifes. The objects the artist incorporated into them served as a vehicle through which he could project his own self. To that extent, they were metaphorical, rather than referential. In accordance with the concept of the *Imaginary* introduced by Jacques Lacan, the Ego is predominantly defined through a confrontation with an opposing "Other." In Picasso's still lifes, we observe anthropomorphic objects that introduce aspects of the artist's persona and which, through their confrontations, serve to outline the painter's own mental conflicts.

*Keywords:* still lifes, conflict, confrontation, Imaginary, Other.

### Conflicto y confrontación en los bodegones de Pablo Picasso

#### Resumen

Los bodegones jugaron un papel importante en la carrera de Picasso. En muchas de sus obras de este género, observamos un claro conflicto entre los diferentes objetos desplegados en la composición. Propongo una lectura psicoanalítica de estos bodegones. Los objetos que el artista incorporó en ellos le sirvieron de vehículo a través del cual podía proyectarse a sí mismo. En ese sentido, eran metafóricas, más que referenciales. De acuerdo con el concepto de *Imaginario* introducido por Jacques Lacan, el Ego se define predominantemente a través de una confrontación con un "Otro" opuesto. En los bodegones de Picasso observamos objetos antropomórficos que introducen aspectos de la persona del artista y que, a través de sus enfrentamientos, sirven para perfilar los propios conflictos mentales del pintor.

*Palabras clave:* naturalezas muertas, conflicto, confrontación, Imaginario, Otro.

---

To understand Picasso's approach to still lifes, one must take into consideration the very close relationship he had with his environment. Even during the most abstract stages of Cubism, the artist maintained the preeminence of the physical domain in his art. "There is no abstract art." He would say. "You must always start with something. Afterwards you can remove all traces of reality. There's no danger then, anyway, because the idea of the object will have left an indelible mark. It is what started the artist off, excited his ideas, and stirred up his emotions. Ideas and emotions will in the end be prisoners in his work. Whatever they do, they can't escape from the picture. They form an integral part of it, even when their presence is no longer discernible."<sup>1</sup>

In the so-called synthetic phase of Cubism, Picasso started introducing real elements such as stenciled letters in the composition. The reason for that is that letters not only have an independent existence, but can also introduce an extrinsic, autonomous element into the picture. Soon after, he included more durable materials, such as wood, cardboard, etc. With them, Picasso managed to insert the actual texture of matter into his art. As Daix explains, this constituted the ultimate abolition of illusionism in painting, since the work itself had become an object, independent and autonomous.<sup>2</sup> Despite the physical preeminence of these works, soon a conflict broke out between the reality of actual materials and reality re-created in art. The objects he incorporated into his still lifes served as a vehicle to communicate deep feelings inside of him. Through them he projected his own persona. To that extent they were metaphorical, rather than referential. Picasso himself was unequivocal about his use of metaphors: "I want to tell something by means of the most common object: for example, a casserole, any old casserole, the one everyone knows. For me it is a vessel in the metaphorical sense, just like Christ's use of the parables."<sup>3</sup>

His concentration on still lifes can be traced back to the canvases he had executed during the summer of 1906 in Gósol, a remote village in the Catalan Pyrenées. Prior to this, the artist had not been attracted to them as an independent genre, but from now on they were to occupy a firm place in his work. *Nature morte aux vases (Le porron)*,<sup>4</sup> for instance, shows evidence of Picasso's growing interest in revealing the interrelation of the objects on the canvas. In this simple composition, while each object exists within its own spatial zone, it is also subordinate both to the rationale of confrontation and interaction. In another still life, *Nature morte au tableau*,<sup>5</sup> we find again objects of everyday use made in the typical shapes and from the materials of the region. Richardson wrote about these compositions: "These are the first glimmerings of Picasso's anthropomorphic concept of still life as a metaphor not just for sex but for all manner of conflicts and confrontations – a concept that will later help the artist to contrive a code that will divulge and at the same time conceal his secret desires."<sup>6</sup> The inscription "Les pregunt[s]" suggests the influence of Gauguin, whose Tahitian pictures very often carried similar texts, the most famous example being *D'où venons-nous? Que sommes-nous? Où allons-nous?* of 1897. The extra-pictorial references that such inscriptions suggested appealed to Picasso, who doubtless enjoyed the layer of intrigue it lent his work.<sup>7</sup>

---

1 Quoted in Zervos 1935, p.176.

2 Daix 1965, pp. 91–94.

3 Quoted in Gilot and Lake 1964, p. 74.

4 *Nature morte aux vases (Le porron)* [OPP.06:036].

5 *Nature morte au tableau* [OPP.06:094].

6 Richardson 1991, p. 441.

7 Christie's. #50, p. 1722, 11/08/06.

Confrontation at a metaphorical level is even more emphatic in *Nature morte aux vases*.<sup>8</sup> This small gouache also painted at Gósol seems full of tantalizing contradictions. While the brown pottery jug, with its bloated body and inadequate handle, is rendered calligraphically, the glass porrón, awkward in its transparency is drawn with considerable energy. The objects, although obvious in themselves, are subtly related to each other and Picasso was conscious of certain possible sexual associations – the jug with the body of a woman, the porrón with virility.<sup>9</sup>

Picasso's Gósol paintings are of extreme importance and foreshadow the confrontational nature of his masterpiece from the following year, *Les Demoiselles d'Avignon*,<sup>10</sup> and his experiments leading to Cubism.<sup>11</sup> Robert Rosenblum explains how Picasso's production during his time in Gósol would redirect the course of his artistic development: "The serene and earthy equilibrium, often described as 'classical,' that marked much, though hardly all, of this summer productivity might appear to be the last gasp of traditional order before the detonation of 1907. But far from being buried forever in the rubble, the wide and experimental range of paintings, drawings, and sculpture from the Gósol months launches a wealth of fresh ideas that would be amplified in the new era inaugurated by the *Demoiselles* and would have many afterlives in Picasso's post-Cubist career."<sup>12</sup>

Conflict is also at the heart of an important still life from 1907, *Nature morte à la tête de mort*.<sup>13</sup> While here we see, once again, a conflict between the different objects in the composition, there is also a clear desire on the part of the artist to project his own self onto that confrontation. The dating of the work is open to debate. Originally assigned to the fall of 1907 by Zervos, its date of execution has been recently extended to the summer or fall of 1908, based on the hypothesis of Theodore Reff that the work is a *memento mori* for Picasso's friend, Karl-Heinz Wieghels, who hanged himself on June 1, 1908 in the *Bateau-Lavoir*, where both he and Pablo painted and lived.<sup>14</sup> The painting may have been a general commemoration for artistic genius, in particular, for Paul Cézanne, who had died in 1906 and for whom there were two important memorial exhibitions in Paris in 1907. While Cézanne certainly received more recognition towards the end of his life, both he and Wieghels were considered outcasts earlier on in their artistic careers. So the painting may represent Picasso's own fear of being rejected, as *Les Demoiselles d'Avignon* had been met with overwhelming disapproval. In the background, from the finger-hole of a dull brown palette, spring five brushes, as if they were twigs. Propped against that landscape is a simple but glaringly gilt mirror, which reflects one of Picasso's voluptuous nudes of 1907. In the foreground, a skull is placed beside a pile of books against which a pipe rises as if it were a pen on an inkstand. The painting symbolizes an artist's world. It is restless and anxious, only barely resolved as the forces of the left half are balanced by those of the right, essentially the skull against the mauve triangle descending from the navel of the nude. The skull introduces the drama of death, thus contrasting with the nude which, although painted, is still symbolic of life.<sup>15</sup>

---

8 *Nature morte aux vases* [OPP.06:116]

9 Boggs 1992, p. 48.

10 *Les demoiselles d'Avignon* [OPP.07:001].

11 Sotheby's. #31, L17002, 03/01/17.

12 Rosenblum 1997, p. 263.

13 *Nature morte à la tête de mort* [OPP.07:008].

14 Reff 1980, pp. 5–33.

15 Boggs 1992, pp. 54–55.

I propose a psycho-analytical reading of these works, using the concept of the Imaginary introduced by Jacques Lacan. The Imaginary order is identified as the realm of unarticulated (but articulable) identifications and idealizations which are the building blocks of fantasy and the Ego. It is the most basic level of self-conception, and therefore, a precursor to subjectivity.<sup>16</sup> In short, the Imaginary order is a realm of spurious but necessary identifications with entities in the world by which the individual ceaselessly attempts to shore up his own identity. In Lacanian psychology, the Ego defines itself in opposition to an “Other.” In Picasso’s case, this confrontation applies at two different levels. First, the artist defines his persona metaphorically through the objects in his surroundings that he includes in the still lifes. These objects in turn establish their character by means of a conflict with the other items in that same composition. The Imaginary order deals predominantly with confrontation and identification.<sup>17</sup> Once the individual begins to recognize that her/his body is separate from the outside world, s/he begins to feel anxiety caused by a sense of something lost. A consequence of this split from the real is a demand to make the “Other” an integral part of oneself, something, on the other hand, impossible to achieve leading to an inevitable conflict.<sup>18</sup> Picasso’s still lifes are precisely such an attempt to make the “Other” in his surroundings a part of himself. In these compositions, he projected his Ego through anthropomorphic objects that defined aspects of his own persona and which, through their confrontation, served to outline the mental conflict faced by the developing self.

## References

- Boggs, J. S., et al. (1992). *Picasso and Things*. Cleveland: Cleveland Museum of Art.
- Bowie, M. (1991). *Lacan*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Christie’s (2006). *Impressionist & Modern (Evening Sale)*. Auction catalogue 1722, November 8. New York.
- Daix, P. (1965). *Picasso*. New York: Praeger.
- Evans, D. (1996). *An Introductory Dictionary of Lacanian Psychoanalysis*. New York: Routledge.
- Gilot, F., C. Lake. (1964). *Life with Picasso*. New York: McGraw-Hill.
- Mallen, E. (ed.) (2020). *Online Picasso Project (OPP)*. Sam Houston State University.
- Pound, M. (2008). *Žižek: A (Very) Critical Introduction*. Cambridge: Wm. B. Eerdmans.
- Reff, T. (1980). Themes of Love and Death in Picasso’s Early Work. In R. Penrose & J. Golding (Eds.), *Picasso in Retrospect* (pp. 5–33). London: Paul Elek Ltd.
- Richardson, J. (1991). *A Life of Picasso. vol. I*. New York: Random House.
- Rosenblum, R. (1997). Picasso at Gósol: The Calm before the Storm. In M. McCully (Ed.), *Picasso: The Early Years, 1892–1906* (pp. 261–276). New Haven, CT: Yale University Press.
- Sotheby’s. (2017). *Impressionist & Modern Art Evening Sale*. Auction catalogue L17002, March 1. London.
- Zervos, C. (1935). Conversation avec Picasso. *Cahiers d’Art*, Paris, p. 176.

---

16 Evans 1996, pp. 82–83.

17 Bowie 1991, p. 194.

18 Pound 2008, p. 10.

## La implicación del alumnado en el desarrollo de proyectos artísticos en entornos reales

**Paula Santiago Martín de Madrid**

*Universitat Politècnica de València, España*

---

### Resumen

En los procesos de enseñanza aprendizaje destinados a la elaboración de proyectos artísticos, podemos destacar una serie de objetivos para el docente como pueden ser captar la atención del alumnado, activar el pensamiento crítico, ayudar al desarrollo de la capacidad analítica o favorecer el fortalecimiento de las capacidades propias de la asignatura, entre muchos otros. Pero en todos los casos, consideramos como una prioridad, la posibilidad de favorecer la implicación y motivación del alumnado. Si partimos de los resultados obtenidos en los cursos académicos impartidos, se considera que los y las estudiantes desarrollan de manera más óptima su aprendizaje –y, por tanto, su motivación se ve notablemente incrementada– si son incorporados elementos como el uso de diferentes metodologías en la docencia, las correcciones colectivas, el uso de metodologías participativas que incluyan la implicación del alumnado o la configuración de canales óptimos de comunicación. No obstante, uno de los factores que mejores resultados ha tenido, en lo que concierne a la motivación e implicación, es el de llevar a cabo planteamientos en contextos reales. En este sentido, en el presente comunicado se hace alusión a diversas actividades incorporadas en una asignatura de Grado en Bellas Artes en la que la metodología a seguir en el desarrollo de proyectos artísticos requiere de escenarios reales para su desarrollo.

*Palabras clave:* educación, artística, motivación, metodologías, alumnado

### The involvement of students in the development of projects artistic in real settings

#### Abstract

In the teaching-learning processes aimed at the elaboration of artistic projects, we can highlight a series of objectives for the teacher such as capturing the attention of the students, activating critical thinking, helping the development of analytical capacity or favoring the strengthening of the capacities of the students. the subject, among many others. But in all cases, we consider as a priority, the possibility of favoring the involvement and motivation of the students. If we start from the results obtained in the academic courses taught, it is considered that the students develop their learning in a more optimal way - and, therefore, their motivation is notably increased - if elements such as the use of different methodologies are incorporated in teaching, collective corrections, the use of participatory methodologies that include the involvement of students or the configuration of optimal communication channels. However, one of the factors that has had the best results, in terms of motivation and involvement, is to carry out approaches in real contexts. In this sense, this communiqué alludes to various activities incorporated into a Bachelor of Fine Arts subject in which the methodology to be followed in the development of artistic projects requires real scenarios for their development.

*Keywords:* education, artistic, motivation, methodologies, students.

---

2º Congreso Internacional Virtual de Artes en la Educación – CIVAE 2020  
28 al 29 de octubre

## La implicación del alumnado en el desarrollo de proyectos artísticos en entornos reales

### The involvement of students in the development of projects artistic in real settings

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

#### Introducción

En los procesos de enseñanza aprendizaje destinados a la elaboración de proyectos artísticos, podemos destacar una serie de objetivos para el docente como pueden ser captar la atención del alumnado, activar el pensamiento crítico, ayudar al desarrollo de la capacidad analítica o favorecer el fortalecimiento de las capacidades propias de la asignatura, entre muchos otros. Pero en todos los casos, consideramos como una prioridad, la posibilidad de favorecer la implicación y motivación del alumnado. Si partimos de los resultados obtenidos en los cursos académicos impartidos, se considera que los y las estudiantes desarrollan de manera más óptima su aprendizaje –y, por tanto, su motivación se ve notablemente incrementada– si son incorporados elementos como el uso de diferentes metodologías en la docencia, las correcciones colectivas, el uso de metodologías participativas que incluyan la implicación del alumnado o la configuración de canales óptimos de comunicación. No obstante, uno de los factores que mejores resultados ha tenido, en lo que concierne a la motivación e implicación, es el de llevar a cabo planteamientos en contextos reales.

#### PLANIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA

Consideramos que los resultados obtenidos en relación a la motivación e implicación del alumnado no se derivan sólo de las cualidades intrínsecas de la materia impartida, sino que están igualmente vinculados a su presentación didáctica y a las posibilidades reales que ofrecen. Durante el proceso de planificación de la asignatura nos planteamos estructurar un material, así como centrar nuestra atención en el diseño formativo-integral de procesos de aprendizaje que permitan al alumnado desarrollar estrategias a través de las cuales este pueda aprender a resolver problemas concretos y reales. En este sentido, las actividades propuestas intentan resolver adecuadamente cuestiones relativas a:

- La utilidad que puede tener lo enseñado-aprendido.
- Las capacidades a desarrollar, específicas y transversales.
- La dinámica de enseñanza aprendizaje, activa y motivadora.



#### MÁS ALLÁ DEL MARCO UNIVERSITARIO

Para cubrir los objetivos planteados en las diferentes asignaturas impartidas en Grado de Bellas Artes, hemos tomado como punto de partida un conjunto de actividades de carácter aplicado ajustados a contextos reales. A su vez, nos hemos valido de estrategias y metodologías en las que se ha solicitado la participación y el compromiso del alumnado más allá del marco universitario.

Cabe decir que los resultados obtenidos han sido muy positivos destacando el incremento de la motivación por parte de los estudiantes ya que los diferentes colectivos de alumnado han tenido la oportunidad exponer sus proyectos artísticos en espacios expositivos dependientes del Ayuntamiento de Valencia ubicados en diversos barrios de la ciudad. Asimismo, cabe destacar que diversos proyectos han sido enviados a convocatorias públicas organizadas por instituciones públicas y/o privadas obteniendo buenos resultados.



#### EL TRABAJO COLABORATIVO

Si bien a la hora de realizar las diferentes propuestas, el alumnado se muestra escéptico con respecto a las posibilidades de aprendizaje que ofrece la realización de proyectos mediante el trabajo grupal y colaborativo, una vez llevada a término, la percepción del estudiante varía notablemente. Este resultado ha sido constatado en encuestas específicas realizadas al finalizar el curso. En las mismas esta modalidad de trabajo es considerada como prioritaria en lo que se refiere a la adquisición de conocimientos profesionales.



#### Conclusiones

Desde el curso académico 2010/2011 numerosos/as alumnos/as han obtenido el reconocimiento de sus proyectos mediante la obtención de premios o la selección de obra para la participación en muestras expositivas o publicación de resultados en revistas. En nuestra opinión, estas actividades no solo han ayudado a nuestro alumnado a tomar contacto con el ámbito real, sino que a su vez, han enriquecido su trayectoria curricular. Por otro lado, se ha observado un notable incremento en la motivación a la hora de realizar prácticas y proyectos destinados a un espacio extrauniversitario. En este sentido, podemos concluir que el alumnado desarrolla de manera más óptima su aprendizaje –y, por tanto, su motivación se ve notablemente incrementada– si son incorporados los siguientes elementos en las prácticas a desarrollar:

- La inserción de los resultados en contextos reales.
- La utilidad para su desarrollo profesional.
- La implicación directa en los contenidos de la materia.



## La nueva educación en pandemia: espacio y nuevas tecnologías

**Ángela María Pérez Castañera**

*Universidad de Extremadura, España*

---

### Resumen

La pandemia obliga a repensar nuestros modelos educativos y ofrece, de este modo, la oportunidad de integrar por fin lo físico y lo virtual, la tradición y las nuevas tecnologías. Se trata, a mi juicio, de una ocasión definitiva también para que los jóvenes dejen de ver equivocadamente el arte como algo pasado y se interesen por él como lo hacen por otras disciplinas. Mi propuesta para modernizar la enseñanza de las artes y la literatura se asienta en dos pilares: transformar el espacio de aprendizaje en un lugar inspirador y utilizar las nuevas tecnologías, integradas en él, como herramienta para acercar el conocimiento de las artes y desarrollar así su gusto por ellas.

*Palabras clave:* Pandemia, artes, literatura, espacio inspirador, nuevas tecnologías.

### The new education in pandemics: space and new technologies

#### Abstract

The pandemic obligues us to re-think our own educational patters but also is an opportunity for a better integration, at least, between virtual and physical world, tradition and new technologies. In my opinion, it's the definitive occasion to stop young people seeing art like past and get their interest for it in the same way they are in another subjects. My proposal to modernise teaching of arts and literature is based in two pillars: to transform the learning space into an inspiring place and to use new technologies, integrated in it, as a tool to bring knowledge of the arts closer to young people and thus develop their taste for them.

*Keywords:* Pandemic, arts, literature, inspiring space, new technologies.

---

### Introducción

La sociedad lleva demandando de forma apremiante desde los inicios del siglo XXI la integración de los dispositivos digitales en el sistema educativo. Sin embargo, esta ha sido lenta y con resultados desiguales, basada en ensayos que no solían funcionar más allá de unos meses. Hasta que casi en semanas se ha convertido en una necesidad acuciante y el cambio se está haciendo realidad a velocidad de vértigo.

Es evidente que esta vertiginosa transformación ha supuesto una adaptación inmediata por parte del profesorado, que ha respondido de forma masiva poniéndose al día con las tecnologías a la vez que aplicaba por necesidad lo que con apremio iba aprendiendo. Todo ello sin dejar de preguntarse cómo es posible, de ayer a hoy, transformar todo su quehacer presencial en otro solamente virtual. No se trata de que en el aula no se emplearan ya las tecnologías, sino que se consideraban un mero so-

porte más dentro del complejo universo que supone el proceso enseñanza-aprendizaje. Jamás habríamos imaginado pasar de un viernes a un lunes de mirar a los ojos al alumnado a tener que organizar todo un sistema en red sin tener ningún conocimiento (o quizás solo el que se consigue como asistente a algún curso virtual) de cómo se hace.

Pasados estos meses y con la pandemia aún entre nosotros, la enseñanza nunca será ya igual. O no debería serlo. Todo lo aprendido durante los duros tiempos del confinamiento empieza a aflorar entre las paredes de las aulas, llenas ahora solo de ojos tras las mascarillas, pero de miradas muy presentes, desde luego. Presentes bajo la amenaza diaria, eso sí, de volver en cualquier momento a la sola virtualidad. Hay que estar preparados, y eso cambia también el quehacer presencial. Con estas premisas, se impone la reflexión mientras se actúa. De todo ello surge esta propuesta.

## El espacio

Este trabajo parte de la premisa de que las artes no pueden entenderse unas sin otras, por ello, para que el aprendizaje sea real y genere verdadero interés en el alumnado, debe abordarse desde la multidisciplinariedad. (Recordemos para el caso, sin pretensión alguna, pero sí conceptualmente, de algún modo, la idea de “obra de arte total”, el *Gesamtkunstwerk*, de Wagner.)

Por otra parte, es sabido que el espacio físico que nos rodea lo condiciona todo. También el aprendizaje como no podría ser de otra manera. Imaginemos un espacio sin nombre. No es un aula pero se dan clases, no es una biblioteca pero hay libros, no es un aula de informática pero hay ordenadores, pizarra digital, cámara y tabletas. No es una cafetería pero hay un rincón para el café. Se trataría de un lugar moderno y bonito, multifuncional, con diferentes partes para actividades distintas, donde el alumnado se moviera con libertad. La decoración sería alegre y atrevida, rojo y blanco, por ejemplo, combinando paredes y mobiliario, con cuadros sugerentes e inspiradores. Habría un rincón con sofás para tertulias literarias y como esquina de lectura, puestos de ordenadores, mesas y sillas frente a la pizarra digital y para consultar los libros del fondo, individualmente o en grupos de trabajo. Imaginemos un espacio así en el que compartir lecturas, ideas, clubes de lectura, encuentros literarios, charlas etc.: el rincón más especial y acogedor de nuestro centro educativo.

Puede parecer un planteamiento utópico, sin embargo no creo que lo sea tanto. A todo el profesorado le gustaría contar con espacios atractivos y motivadores para el alumnado. Se trata de aprovechar las oportunidades y los materiales, de reciclar y ponerle imaginación e ilusión con ayuda de todos. Para ello, sería una buenísima experiencia que el propio alumnado se implicase en el diseño y materialización del proyecto. Por ejemplo, en mi centro estoy diseñando este proyecto porque además de la pandemia tenemos que afrontar unas obras de reforma en marcha que deberían haber acabado hace tiempo. Algo que supone un problema enorme se convierte o se puede convertir en una oportunidad de cambio y modernización.

## La virtualidad

Dado que la pandemia ha cambiado radicalmente las posibilidades de las relaciones sociales, parece una buena idea que aprovechemos las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías. Se trata de abrir una ventana al mundo a través de ellas y conectarnos así a lugares y personas que, quizás de otro modo, nunca conoceríamos. En esta línea lleva ya años trabajando el MEIAC (Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo), museo pionero y adelantado en el mundo en proyectos y archivos del arte virtual (cfr. <http://meiac.es/index.php>), planificados y llevados a cabo por su magnífico director, Antonio Franco, que fue el alma del museo durante 25 años, desde su creación, recientemente fallecido, por desgracia.

De nuevo, la actualidad se impone y este proyecto nuestro cobra más sentido que nunca. Se trata de que los sitios vengan a ti, ya que tú no puedes ir a los sitios (un poco como la montaña de Mahoma). Uno de los complementos educativos más enriquecedores con los que contábamos antes en la educación era la posibilidad de acudir en grupo a visitar museos o a representaciones teatrales, cosas que ahora se han vuelto imposibles, especialmente en grupo, la clase entera. Pues bien, todas esas actividades son virtualmente posibles, tanto individual como grupalmente. Individuo y grupo, alumno y clase se superan, se unen, se amalgaman, se indistinguen, en lo virtual. De manera que el museo virtual en general, con las características específicas del MEIAC ejemplarmente, se ha convertido en una potentísima herramienta para la enseñanza del arte, sin movernos de nuestro espacio multifuncional.

Precisamente de un seminario sobre “net art y comunidades virtuales” en el MEIAC se extraen estas esclarecedoras palabras de Antonio Cerveira Pinto, que de algún modo definen la filosofía general de nuestros propósitos:

El “arte digital” es el arte del “mundo global”; y el “mundo global” es una forma totalmente nueva de hiperrealismo en red, de la representación del mundo confundida con su propia percepción, de la telepresencia constante, de la gran interactividad y de la promesa de una nueva democracia que por ahora espera impacientemente su Montesquieu. Internet es, por así decirlo, el estado instantáneo y actual de esta mutación de la civilización. (<http://meiac.es/detail.php?m1=7&m2=1&deb=1&area=1>)

Como ejemplo, estos son los proyectos realizados del MEIAC en el espacio virtual, que nos interesarían sobre todo: Turbulence (colaboración con este archivo norteamericano de arte digital), NETescopio (técnicas internacionales del arte en la red), NET@SPaña (primera plataforma online que acogió una amplia antología de arte en red español), Netart Latino (Database de netartistas latinoamericanos), Red (e).IB (red de arte y tecnología).

En Extremadura también se está promoviendo en los últimos años en el ámbito educativo la lectura a través de la plataforma LIBRARIUM, que puede ser muy útil en nuestro espacio. Se trata de un depósito virtual de libros que se toman prestados temporalmente a través de una contraseña, lo que permite leer el volumen en un dispositivo electrónico gratuitamente. También se forman clubes de lectura virtuales que mejoran la comunicación y el aprendizaje, además de favorecer el sentido de comunidad virtual.

En el aula es posible diseñar, por otra parte, un programa virtual para realizar encuentros con autores de obras que estemos leyendo, o con expertos en algún aspecto literario o artístico que interese a nuestro alumnado. Podemos ver películas y óperas relacionadas con el tema que estemos tratando, elaborar exposiciones orales e intercambios virtuales con otros estudiantes. En este sentido, es interesante la participación en Proyectos Erasmus en colaboración con países socios que posibiliten este intercambio cultural.

Además, se pueden programar actividades de muy diversos tipos. Actualmente estoy organizando, por ejemplo, la grabación virtual del Programa de radio *Soy lo prohibido* de Canal Extremadura, dirigido y presentado por la cantante y experta en copla Pilar Boyero, sobre la relación entre literatura y copla elaborado por el alumnado que después se emitirá en antena.

Por supuesto la virtualidad entendida como elaboración de material debe tener su espacio. Además de la plataforma *classroom*, se puede poner en marcha un blog que recoja todos los contenidos trabajados. También puede dar muy buenos resultados la presencia en redes sociales como *Facebook*. Interesaría aquí especialmente trabajar un buen uso de redes sociales. Internet en general (y las redes sociales como parte importante) están aquí para quedarse y prohibir en clase la utilización de dispositivos o redes sociales considero que solo sirve para negar la evidencia. En cambio, si integramos todo esto en las clases podría convertirse en una utilísima herramienta tanto para enseñar una

correcta utilización de las mismas como para captar la atención del alumnado. No creo que vivir de espaldas a la realidad sirva para motivar e interesar al alumnado.

### **El espacio y la virtualidad**

Aparentemente ninguna de estas ideas suenan del todo nuevas. La novedad, según mi opinión, radica en entender lo espacial y la virtualidad como un todo. Al modelo último de la telépolis universal, digamos. Todo lo virtual se hallará en el espacio y casi todo lo espacial, en la virtualidad. Sabemos que el mundo físico es insustituible, pero podemos conseguir que haya una fluidez mayor entre ambos mundos, que conecten por fin entre sí y el uno se apoye en el otro. Si en nuestras clases nos ayudamos de todas las posibilidades que ofrecen tanto el espacio como la dimensión virtual, estaremos aprovechando su máximo potencial. Esto se antoja especialmente interesante en la enseñanza de las artes, tan sensoriales y visuales, y necesitadas de imágenes, en las que la imagen es tan importante como el texto o la explicación, si no más.

Otra ventaja de este planteamiento, sería incluso que al individuo alumno se le puede tratar más directamente por la virtualidad que por la presencia: la presencia/ausencia también se supera en la red: superarlo, ir más allá de ambas, es justamente la esencia característica de la virtualidad. La virtualidad es posibilidad de lo real (sin unos planos no es posible un edificio), y no se queda en mera posibilidad porque ese es su modo de ser real, esa es su forma de realidad: posibilitar una nueva, superar las dicotomías presencia/ausencia, individuo/grupo, alumno/clase, espacio/tiempo.

#### *Propuesta de un modelo*

La propuesta es que todo suceda aquí y allí, en este mundo y en el otro, en lo tangible y lo intangible de la manera más atractiva posible. Y en lo que se llama hoy “un presente absoluto”, donde estas diferencias espacio-temporales no importan porque virtualmente no existen, se superan en el viaje en red en el que a velocidad de la luz un bit de información puede dar nueve veces la vuelta a la tierra en un segundo... Como ejemplo máximo de este presente absoluto, Las Vegas, una ciudad “virtual” de hoteles en forma de pirámides egipcias, castillos medievales, palacios renacentistas, con una réplica de la torre Eiffel al lado, canales venecianos, foro romano, etc. Una ciudad casi fantasma, sin tiempo, pero realísima, en mitad del desierto, pero en el centro del mundo.

Para llevar a cabo nuestro modelo, han de abrirse aulas virtuales, por ejemplo en la plataforma *classroom* (como ya se ha señalado antes), así como un grupo de *Telegram* con todo el alumnado. La idea es estar conectados virtualmente y utilizarlo aunque estemos en el aula presencialmente. De este modo, si sucediera una eventualidad como una cuarentena o un nuevo confinamiento, pasaríamos de la presencialidad a la virtualidad sin darnos cuenta, porque de hecho estamos trabajando en ambos planos simultáneamente. Y es que ya somos, en general, *netizens*, ciudadanos en red, en camino a *cyborgs*... es el signo de los tiempos.

En la presencialidad, se plantea un modelo de convivencia que enriquece a todo el grupo mediante trabajo en equipo, exposiciones orales, lecturas colectivas, debates sobre las lecturas realizadas etc. Pero si esta presencialidad se viera interrumpida, todo el proceso de aprendizaje continuaría casi intacto porque la dinámica ya está en marcha.

## Conclusiones

La pandemia mundial que vivimos en los últimos meses ha cambiado radicalmente el mundo y la educación no podría permanecer ajena a ello. Quizás constituya una oportunidad definitiva para integrar las nuevas tecnologías y para acercar las artes a un alumnado demasiado ocupado en las redes sociales con instrumentos que podrían emplear también para otra cosa de mayor elevación anímica como el arte. Lo que planteo en mi propuesta es utilizarlas a ellas, así como todos los elementos a nuestro alcance para revitalizar algo tan esencial e inherente al ser humano como el aprendizaje de las artes y desarrollar el gusto por ellas. Para eso, propongo un modelo multidisciplinar y multi/inter/intra/espacial (si se permite la palabra, sería la que mejor define la idea) que sea capaz de captar la atención del alumnado y de generar en él curiosidad por el mundo que le rodea, así como una actitud crítica ante él. Se trataría, en definitiva, de integrar por fin las nuevas tecnologías en la práctica docente de una manera útil y natural, y utilizarlas para fomentar el gusto del alumnado por disciplinas que parecen quedarse atrás respecto a otras más empíricas.

## Arte y educación social: el arteterapia aplicado a la intervención primaria en los servicios sociales

Eva Mayo Ramos

Universidad del País Vasco UPV /EHU, España

---

### Resumen

Poniendo en relación el arte y la intervención social, y desde el convencimiento de que la interrelación de diferentes disciplinas enriquece, nos aproximamos a las oportunidades que ofrece el arteterapia para la acción socioeducativa, en el marco de la tendencia de trabajo interdisciplinar que se viene siguiendo en el contexto de los servicios sociales. La investigación realizada profundiza en el conocimiento de un Taller de arteterapia con menores que fue desarrollado en el marco de los programas del Servicio de Infancia, Juventud y Familia en el ámbito municipal, Leioa (Bizkaia), y en colaboración con el departamento de educación del Museo de Bellas Artes de Bilbao. Partiendo de la siguiente pregunta, ¿Contribuye la utilización del arteterapia a la mejora en la intervención socioeducativa en el ámbito de los Servicios Sociales de Base? Se analizó el impacto del taller de arteterapia en las personas usuarias, en la práctica profesional y las características de la intervención social. Nos proponemos con ello poner en valor el arte, en general, y el arteterapia en particular, como recurso para la intervención social. Las artes permiten compartir las emociones, inquietudes y necesidades que no pueden ser expresados con palabras. Así mismo, a través de la actividad artística, en un entorno facilitador como es el espacio de arteterapia, se favorece la proyección de los conflictos internos. Es el *sacar a través del arte* lo que proporciona una información valiosa que beneficia a la intervención socioeducativa y permite detectar situaciones de riesgo social, la necesidad o dificultad que presente un niño o una niña, e intervenir en consecuencia. Por ello, consideramos que el arteterapia constituye un recurso útil para el enfoque preventivo de la atención primaria en el contexto de los Servicios Sociales de Base.

*Palabras clave:* arte, arteterapia, educación social, intervención social.

### Art and social education: art therapy applied to primary intervention in social services

#### Abstract

By linking art and social intervention, and from the conviction that the interrelationship of different disciplines is enriching, we approach the opportunities offered by art therapy for socio-educative action, in the framework of the tendency of interdisciplinary work that is being followed in the context of social services. The research deepens our knowledge of an Art Therapy Workshop with children that was developed within the framework of the programmes of the Childhood, Youth and Family Service in the local area, Leioa (Bizkaia), and in collaboration with the education department of the Museum of Fine Arts of Bilbao. Starting from the following question, ¿does the use of Art Therapy contribute to the improvement of social and educational intervention in the field of Basic Social Services?, the impact of the Art Therapy workshop on the users, on professional practice and on the characteristics of social intervention was analysed. Our objective is to valorize art in general, and art therapy in particular, as a resource for social intervention. The arts allow the sharing of emotions, concerns and needs that



cannot be expressed in words. Likewise, through artistic activity, in a facilitating environment such as the art therapy space, the projection of internal conflicts is encouraged. It is the extracting through art that provides valuable information that benefits socio-educational intervention and allows the detection of situations of social risk, the need or difficulty that a child presents, and to act accordingly. For this reason, we consider art therapy to be a useful resource for the preventive approach of primary care in the context of Basic Social Services.

*Keywords:* art, art therapy, social education, social intervention.

---

## Referencias

- Besa, D., Ponce, V. (2014). Arte terapia grupal infanto-juvenil en centro comunitario de salud mental familiar. *PRAXIS. Revista de Psicología* 25, 7-35.
- Carnacea, A., Lozano, A. Coord. (2011). *Arte, intervención y acción social. La creatividad transformadora*. Madrid, España: Editorial Grupo 5.
- Castillo, R, Sostegno, R., López-Arostegi, R. (2012). *Arte para la inclusión y la transformación social*. Bilbao, España: Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia.
- Creux, G. (2012). *Art and social work. Towards a sociological analysis*. Bordeaux. Bordeaux.
- Fantova, F. (2016). Nuevos enfoques para los servicios sociales ante la nueva realidad social. *Revista Española del Tercer Sector*, 33,115-139. Madrid: Luis Vives.
- Kaplan, F. (2007). *Art Therapy and Social Action: Treating the World's Wounds*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- López, M. (Coord.)(2006). *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Moreno, A. (2003). *Aportaciones del arteterapia a la educación social en medio abierto*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Suess, A. (2007). Arte, terapia y transformación social en la intersección entre postestructuralismo y teoría crítica. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 27(2), 27-37.

# CIVAE 2020

## Arte y educación social: el arteterapia aplicado a la intervención primaria en los servicios sociales

Art and social education: art therapy applied to primary intervention in social services

Eva Mayo Ramos. Universidad del País Vasco UPV/EHU, España

### Introducción

Poniendo en relación el arte y la intervención social, y desde el convencimiento de que la interrelación de diferentes disciplinas enriquece, nos aproximamos a las oportunidades que ofrece el arteterapia para la acción socioeducativa, en el marco de la tendencia de trabajo interdisciplinar que se viene siguiendo en el contexto de los servicios sociales.

BENEFICIOS DEL ARTETERAPIA	
DESARROLLO PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mejora la gestión de las emociones</li> <li>Facilita la resolución de problemas</li> <li>Ayuda en la superación de experiencias dolorosas</li> <li>Disminuye las conductas conflictivas</li> </ul>
DESARROLLO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrolla el interés social</li> <li>Favorece las relaciones interpersonales</li> <li>Mejora las habilidades sociales</li> <li>Mejora la expresión y la comunicación</li> </ul>
DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>Facilita el cambio</li> <li>Es una experiencia gratificante</li> <li>Facilita la proyección a futuro</li> <li>Espacio de detección de necesidades</li> </ul>

### Cuerpo

La investigación realizada profundiza en el conocimiento de un Taller de arteterapia con menores que fue desarrollado en el marco de los programas del Servicio de Infancia, Juventud y Familia en el ámbito municipal, Leioa (Bizkaia), y en colaboración con el departamento de educación del Museo de Bellas Artes de Bilbao.

Partiendo de la siguiente pregunta, ¿Contribuye la utilización del arteterapia a la mejora en la intervención socioeducativa en el ámbito de los Servicios Sociales de Base? Se analizó el impacto del taller de arteterapia en las personas usuarias, en la práctica profesional y las características de la intervención social. Nos proponemos con ello poner en valor el arte, en general, y el arteterapia en particular, como recurso para la intervención social.



### Conclusiones

Las artes permiten compartir las emociones, inquietudes y necesidades que no pueden ser expresados con palabras. Así mismo, a través de la actividad artística, en un entorno facilitador como es el espacio de arteterapia, se favorece la proyección de los conflictos internos. Es el sacar a través del arte lo que proporciona una información valiosa que beneficia a la intervención socioeducativa y permite detectar situaciones de riesgo social, la necesidad o dificultad que presente un niño o una niña, e intervenir en consecuencia. Por ello, consideramos que el arteterapia constituye un recurso útil para el enfoque preventivo de la atención primaria en el contexto de los Servicios Sociales de Base.

### Referencias

- Besa, D. y Ponce, V. (2014). Arte terapia grupal infanto-juvenil en centro comunitario de salud mental familiar. *PRAXIS. Revista de Psicología* 25, 7-35
- Carnacea, A. y Lozano, A. Coord. (2011). *Arte, intervención y acción social. La creatividad transformadora*. Madrid, España: Editorial Grupo 5.
- Castillo, R, Sostegno, R y López-Arostegi, R. (2012). *Arte para la inclusión y la transformación social*. Bilbao, España: Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia.
- Creux, G. (2012). Art and social work. Towards a sociological analysis. Bordeaux. Bordeaux.
- Fantova, F. (2016). Nuevos enfoques para los servicios sociales ante la nueva realidad social. *Revista Española del Tercer Sector* 33:115-139. Madrid: Luis Vives.
- Kaplan, F. (2007). *Art Therapy and Social Action: Treating the World's Wounds*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- López, M. Coord. (2006). *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Moreno, A. (2003). *Aportaciones del arteterapia a la educación social en medio abierto*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Suess, A. (2007). *Arte, terapia y transformación social en la intersección entre postestructuralismo y teoría crítica. Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 27 Vol. 2: 27-37. Madrid, UCM.

## **An approach to the construction of the myth of the Spanish Gypsy Woman. From *La Gitanilla* by Cervantes to the nudes in the aesthetic of Julio Romero De Torres**

**Carmen Heredia Martínez**

*University of Cádiz, Spain*

---

### Abstract

A review is proposed around the formation of the stereotype of the Spanish woman through the image of the gypsy woman in the arts. Different sources are used such as texts, prints and paintings. Analysis of the various sources will help us to study some common themes in the image of the formation of the stereotype of the Spanish gypsy woman with other precedents, finding congruence with the universal myth of Venus which makes a common link between the stereotype of the sensual woman picked up in iconography and reflected in visual and literary works highlighting Carmen by Prosper Mérimée.

*Keywords:* gypsy, Carmen, stereotype, painting, romanticism.

### **Una aproximación a la construcción del mito de la mujer gitana española. Desde *La Gitanilla* de Cervantes hasta los desnudos en la estética de Julio Romero De Torres**

#### Resumen

Se propone un recorrido, a través de la imagen de la gitana en las artes para la formación del estereotipo de mujer española. Se utilizan diferentes soportes como lecturas, grabados y pinturas. El análisis de las diversas fuentes nos servirá para estudiar algunas coincidencias en la imagen de la formación del estereotipo de la mujer gitana española con otras precedentes encontrando coincidencias con el mito universal de Venus que nos hace de hilo conductor entre el estereotipo de mujer sensual recogida en la iconografía y reflejada en obras plásticas y literarias destacando Carmen de Prosper Mérimée.

*Palabras clave:* gitana, Carmen, estereotipo, pintura, romanticismo.

---

## Introduction

This study aims to show the development of the myth of the gypsy woman and the evolution of her image in literature and painting, from the character of *La Gitanilla* created by Miguel de Cervantes in one of his twelve *Novelas ejemplares* (1613), to the paintings of Julio Romero de Torres in which the naked body of a woman takes centre stage to endow her identity through the use of symbolic elements that accompany her such as the shawl or comb.

Over the course of modern times (15th, 16th, 17th and 18th Centuries) the artistic image of gypsies was rare and stereotyped. Pierre de Brantôme (1540-1614), the author of *Life of the Charming Women*, left with us a canon of beauty as his personal legacy, which brings together the thirty details that a perfect woman should have:

As a certain Spanish lady once told me in Toledo (where there are very beautiful, very pleasant and very well-mannered ladies), a Spaniard says that for a woman to be of perfect and absolute beauty, she must fulfil thirty aspects of beauty, [quote] Three white things: skin, teeth, and hands. Three black: eyes, eyebrows, and eyelashes. Three coloured: lips, cheeks, and nails. Three long: body, hair, and hands. Three short: teeth, ears, and feet. Three broad: chest, forehead, and glabella. Three narrow: mouth, waist, and front of foot. Three deep: arm, thigh, and calf. Three slim: fingers, hair, and lips. Three small: nipples, nose, and head. (Brantôme, 1565, cited in : Mérimée, López Esteve, & López Jiménez, 2010, p.123)

Painting and literature have been fundamental elements in the making of the image of the Spanish gypsy woman. Artistic works referring to her have been diverse, beginning with the character of Preciosa in *La gitanilla* (Cervantes, 1613/2001). Spain's exotic image did not go unnoticed by romantic travellers thanks to the stories of Gautier (1878) and other travellers who described a very pictorial idea of the image of the Spanish woman through the stereotypes attributed to Andalusian gypsy women.

## The construction of the Spanish gypsy myth

There is official record of the presence of gypsies in Spain since 1425, and in 1499 before the new century began, the first assumptions against them were made, Initiating a process of discrediting by means of standardised assertions which continued throughout that time and lasted until 1978. During this period "a semantic field" was developed, "which brought about discourse that resulted in the creation of *the gypsy*". (Motos Pérez, 2009, p.57).

An ideology of standardisation had the ability to "control the existence of gypsies, their lifestyle, their way of dressing or speaking and, as it gets perfected little by little throughout the 17<sup>th</sup> Century, its result would be the complete destruction of a people". (Leblon, 2017, p.11).

By taking *the gypsy* as the body of discourse alongside the outcome of a cultural facet called racism, it is possible to visualise the importance even nowadays of the fact that the gypsy woman participates in a relevant way to the formation of the image of Spain's national identity. Motos Pérez (2009) states "One cannot consider the call of racism in Western society without framing it within the institution of the State. Racist practice and the functioning of the State work in the same way and produce the same effects." (p.68)

Various disjointed accounts try to arrive at a generalisation from the small distinctive features that shape the image of *the Spanish*, Spanish woman, and *the gypsy*, just as they appear in the exotic Spain of travel guides. There were many artists who travelled through Spain in search of having an experience related to Spanish gypsies and their unique way of life. Spanish gypsies are viewed as a people full of authenticity who attracted romantic and traditional artists who fed off the myth of Spanish gypsies without ever being fully satisfied.

The gypsy woman acts as a symbolic model in the shaping of the image that foreigners may have of Spain, while at the same time Spanish citizens have taken *the gypsy* as 'somebody else' in the formation of national identity, establishing clear ties of subordination of *the gypsy*.

*The gypsy*, as a symbol of *the Spanish*, has been assigned an ostentatious personality within the collective imagination of foreign travellers: one which is extraordinary and, in many cases, unjustified, and which at the same time appears mysterious. Curiosity for discovering this final characteristic was what led many foreigners to travel around Spain to discover the less visible and more romantic aspects of gypsies.

### **Stereotypes of the Spanish gypsy woman**

#### *Cervantes and Rembrandt*

The master of Baroque painting and printing, Harmenszoon van Rijn Rembrandt, overwhelmingly opposed Brantome's perspective in his interpretation *Preciosa, La Gitana Española* (1641-1647) which served as inspiration for *Preciosa* in *La Gitanilla* by Cervantes (1613/2001). This same work initiated the inclusion of the image of the gypsy woman in literature in a very different way from the State's assertions based on ethnicity.

#### *The Nude Maja by Goya (1795-1800)*

One of the most famous masterpieces of Spanish painting is the painting of *La maja desnuda* by Francisco de Goya, known in its time as "The gypsy woman". This nickname was due to the fact that in 1807 King Fernando VII confiscated Godoy's art collection and in 1808, the Frenchman Frédéric Quilliet, who was in charge of writing up the inventory of Godoy's collection, described the paintings of the two majas, calling them *Gitanas*. (Luna, 1996, pp.368-369).

A lot has been written about the identity of the woman portrayed, reaching speculation that it was the Duchess of Alba herself. In the image we can see the naked woman reclining on her bed following the traditional typology of *Venus de Urbino* (1538) by Titian, or *Venus Dormida* (1508-1510) by Giorgio Barbarelli da Castelfranco.

#### *Gustave Doré in Davillier 1874*

The literary work of Prosper Mérimée with his character Carmen can be highlighted as an example of how one may imagine the gypsy woman. This work is inspired by the prints of Gustave Doré in the book *L'Espagne* in Davillier and Doré (1874), which gave rise to the operatic work under the same name and was premiered in the Opéra-Comique in Paris on the 3<sup>rd</sup> March 1875 with music by Georges Bizet and libretto in French by Ludovic Halévy and Henri Meilhac.

Regarding the work of Davillier and Doré (1874), the gypsy women are first of all represented with tambourines and basic clothing. It tells us about the mystery of the dance in Las Zambras (traditional flamenco singing and dancing spectacles) in order to subsequently bring us closer to the world of dance in the dance schools - the bolero and the fandango without forgetting the dances of candil and some scenes by the dancer Amparo Álvarez, *La Campanera* (Davillier, 1874, p.381). These dances and other settings are what give Spanish gypsy women this mystery loaded with sensuality that makes them attractive to foreigners.

Les bohémiens sont une race dégradée par la misère et l'abandon. Leur type étrange, leur mystérieuse origine, prêtent sans doute à la poésie, et, à l'époque où je faisais cette recontre, ils étaient à la mode en littérature.

Mais j'avais assez lu un peu de tout pour connaître la réalité des choses et pourvoir, à côté de ce charme pittoresque que l'on voit le caprice de leur prêter le mépris trop fondé qu'ils inspirent aux nations ... de leurs rapines, de leur malpropreté, de leurs ruses, de leur objection en un mot. (Sand, 1853/1863, p.28)

Such were the mental images that were being created among gypsies and Castilians and thanks to foreign visitors, it became increasingly difficult to distinguish between non-gypsies and gypsies in the eyes of romantic travellers who crossed Spain, especially south of the Despeñaperros in search of the wild, abrupt, exotic, mysterious and picturesque qualities of the lands of María Santísima, as Andalusia was called at that time.

### *Carmen by Prosper Mérimée's*

It was the Frenchman Prosper Mérimée who elevated the stereotype of the Spanish gypsy woman with *Carmen* to the height of the myth. Mérimée embarked on a journey through Spain from the end of July until the start of December in 1830, a period that was more transcendental for him than he could have imagined at the outset. Fate made him forge a deep friendship with the Counts of Teba (later known as the counts of Montijo) and with Serafín Estébanez Calderón (1799-1867) whom he met in the hall of the Counts of Teba. Estébanez Calderón "was his guide and companion for adventures in the world of prostitution, which both writers did not hesitate to frequent." (Mérimée, López Esteve, & López Jiménez, 1989/2010, p.16). "On finishing the novel he wrote a letter to the countess of Montijo in which he stated that he had used the story she told fifteen years ago, and he claimed that he had written it in eight days" (Mérimée, López Esteve, & López Jiménez, 1989/2010, p.17).

Mérimée's story carries us once again back in time to the image of La gitanilla by Miguel de Cervantes which he shapes as he pleases, endowing her with almost a wild animal identity with mythological characteristics that make her the spitting image of the femme fatale. Carmen is loaded with an overwhelming beauty, exuberant, conjuring up the image of the myth of Pandora sowing all the evils of the world. Breaking away from the traditional theme of fatal love, according to Mérimée, López Jiménez, and López Esteve (1989/2010) it is stated that: "Carmen renews the myth of the femme fatale, allowing her to share in several earlier myths." (p. 25). In the 2<sup>nd</sup> chapter she appears as an allusion to the myth of Venus, the goddess of love (coming out of the water) when she comes up from bathing in the Guadalquivir, where it passes through Córdoba. Mérimée provides us with such an artistic description of Carmen's sensuality that you could say we are able to smell the perfume of the cassia on the chest of the wild gypsy.

### *Carmen Bastián by Mariony Fortuny (1871-1872)*

The artist Mariano Fortuny Marshal came across the model of the adolescent gitanilla Carmen Bastián. To portray her in the style of the sleeping Venus, showing her sex in the style of *El origen del Mundo* (1866). Carmen is shown lying down on the frame of a wooden sofa. Compared with his predecessor Courbet, Fortuny's originality lies in the gaze of Carmen herself. At that time, one could not imagine anything more daring than the woman's own gaze falling on the painter while he painted her naked (this left little to the imagination of the observer). In this work the gypsy woman presents herself as strong, blatant and more obscene than sensual. In the portrait Carmen takes on a cheeky look that makes Mérimée's Carmen look merely like a common gypsy.



### *Ignacio Zuloaga and Julio Romero de Torres*

The gypsy theme inspired various Spanish painters from the end of the 19<sup>th</sup> Century and the early 20<sup>th</sup> Century. Example of these artists are Nonell, Anglada-Camarasa, Zuloaga and Romero.

Zuloaga was the prime example of this artistic and aesthetic trend and he was the first to gain success in Paris with his themes related to Flamenco and gypsies. His representations of Spanish women (ma-jas) only increased interest from abroad towards the myth of the Spanish gypsy women and their naked bodies accessorised again by shawls, making reference to the myth of Venus myth and to Mérimée's Carmen herself.

Romero de Torres was a Spanish symbolist painter whose work was steeped in the aesthetic of the Generation of '98 and bathed in the modernism of the time. In *La nieta de la Trini* (1929), the gypsy woman appears lying down on top of the bed looking openly at the observer. In the work of Romero de Torres, the shape of the flamenco ladies stands out and is defined more by the imagination created in their surroundings than by the clothes that they can wear. Treated as a true *souvenir*, the status given to the naked pictures of the women that appear on canvas allows us to imagine the antagonistic viewpoint of the spectator who looks at and commissions the works.

### Conclusions

The myth of the gypsy woman has been defined thanks to the publication of the work of *Carmen* by Mérimée which is capable of focussing virtues of other mythological, wild and human beings in the protagonist. Venus, along with la gitanilla by Cervantes who in the end was not a gypsy, stands out among other forms of art idealising the Spanish gypsy woman, and contrasted with the myth of Pandora, who, acting as a femme fatale, is capable of bringing us all evils. The authors Davillier, Gautier, and especially Mérimée have contributed to the characterisation of the myth of the Spanish gypsy woman, hand in hand with artists such as Rembrandt, Goya, Gustave Doré, Fortuny, Iturrino, Zuloaga and Romero, who have carried out transcendental displays of a pictorial character for the collective imagination of 'the Spanish gypsy women'; in all of their works, the nude woman is the protagonist.

### References

- Cervantes Saavedra, M. d. (1613/2001). *La gitanilla*. Alicante: Miguel de Cervantes Virtual Library. Retrieved from <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc513x2>
- Davillier, Ch., Doré, G. (1874). *L'Espagne*, Paris: L. Hachette et Cie.
- Gautier, T (1878). *Voyage en Espagne*. Paris: G. Charpentier.
- Leblon, B. (2017). *El gran fichero de los gitanos de España (siglos XV a XVIII): historia de un genocidio programado*, Sabadell: Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- Luna, J.J. (1996). *Goya. 250 Aniversario*, cat. 95. Madrid: Prado Museum.
- Mérimée, P., López Jimenez, L., López Esteve, L. (2010). *Carmen* (4th Edition ed.). Madrid, Spain: Cátedra.
- Motos Pérez, I. (2009). Lo que no se olvida: 1499-1978. En M.J. Vilar, J.B. Vilar, y J.F. Caselles (Eds.), *La comunidad gitana en España y Región de Murcia: Entre la integración y la exclusión*, Anales de Historia Contemporánea (Vol. 25, pp. 57-74). Retrieved from <https://revistas.um.es/analeshc/article/view/71681/69171>
- Sand, G. (1853/1863). *La Filleule*. Paris: Lévy frères, M.

## Música en educación, ¿para qué?

**Rebeca Piernagorda Pérez, Reina Capdevila Solà, Montserrat Prat Moratonas**

*Blanquerna-Universitat Ramon Llull, España*

---

### Resumen

Motivada por el papel optativo de la música en el actual currículo, esta investigación pretende analizar las implicaciones cognitivas, emocionales y sociales de la Educación Musical Integrada en el alumnado de educación primaria. Se ha considerado tanto la dimensión biológica del individuo como la psicológica-emocional así como la perteneciente a su realidad social. Con esta finalidad, la investigación toma un diseño correlacional-causal, en el que se estudia la relación entre la Educación Musical Integrada (en adelante, EMI) y sus implicaciones cognitivas, emocionales y sociales. Para el desarrollo del estudio, por un lado, se ha realizado una revisión bibliográfica de las investigaciones más relevantes relacionadas con la materia, desde la vertiente neurocientífica y psicológica. Por otro lado, se han comparado estadísticamente los resultados matemáticos y lingüísticos obtenidos en las Pruebas de Evaluación de Competencias Básicas de 198 alumnos de Educación Musical Integrada respecto a 481 de Primaria Ordinaria (en adelante, PO). Análogamente, se han analizado los resultados de la batería de habilidades sociales BAS3 y el cuestionario de competencia emocional CDE aplicado a 120 alumnos; así como las puntuaciones del test de memoria de trabajo WISCV de 60 alumnos para valorar si hay un diferente grado de habilidades cognitivas, emocionales y/o sociales entre los alumnos de EMI y PO. Adicionalmente, 90 alumnos de EMI han contestado un cuestionario auto perceptivo para valorar las aportaciones que consideran haber adquirido en este tipo de enseñanza. Con los datos obtenidos, se ha entrevistado a 3 grupos de 6 alumnos de EMI para profundizar en su visión sobre la Educación Musical Integrada. Finalmente, mediante la triangulación concurrente, se ha llevado a cabo un análisis global de la totalidad de resultados para dar respuesta al objetivo principal de la investigación: analizar las implicaciones cognitivas, emocionales y sociales de la EMI en el alumnado de educación primaria.

*Palabras clave:* educación primaria, educación musical integrada, competencias básicas, implicaciones cognitivas, emocionales y sociales.

### Music in education, for what?

#### Abstract

Motivated by the optional role of music in the current curriculum, this research aims to analyze the cognitive, emotional and social implications of Integrated Music Education in primary school students. Both the biological dimension of the individual and the psychological-emotional dimension have been considered, as well as that pertaining to their social reality. For this purpose, the research takes a correlational-causal design, in which it is studied the relationship between Integrated Music Education (hereinafter, IME) and its cognitive, emotional and social implications. For the development of the study, on the one hand, a bibliographic review of the most relevant research related to the subject has been carried out, from the neuroscientific and psychological aspects. On the other hand, the mathematical

and linguistic results obtained in the Basic Competences Assessment Tests of 198 students of Integrated Music Education with respect to 481 of Ordinary Primary (hereinafter, OP) have been statistically compared. Similarly, the results of the BAS3 social skills battery and the CDE emotional competence questionnaire applied to 120 students have been analyzed; as well as the scores of the WISCV working memory test of 60 students to assess whether there is a different degree of cognitive, emotional and / or social skills between the IME and OP students. Additionally, 90 IME students have answered a self-perceptive questionnaire to assess the contributions that they consider to have acquired in this type of teaching. With the data obtained, 3 groups of 6 IME students were interviewed to deepen their vision on Integrated Music Education. Finally, through concurrent triangulation, a global analysis of the totality of results to respond to the main objective of the research: to analyze the cognitive, emotional and social implications of IME in primary school students.

*Keywords:* primary education, integrated music education, basic competences, cognitive, emotional and social implications.

---

# Música en la escuela, ¿para qué?

Rebeca Piernagorda, Reina Capdevila, Montserrat Prat  
FPCEE Blanquerna – Universitat Ramon Llull

## INTRODUCCIÓN

Motivada por el papel optativo de la música en el actual currículo, esta investigación pretende analizar mediante un diseño correlacional-causal las implicaciones cognitivas, emocionales y sociales de la Educación Musical Integrada en el alumnado de educación primaria.

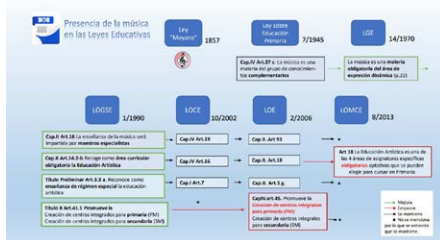
Para el desarrollo del estudio se ha realizado una revisión bibliográfica de las investigaciones más relevantes relacionadas con la materia, desde la vertiente neurocientífica y psicológica.

Para valorar las implicaciones cognitivas, se han comparado estadísticamente los resultados de las Pruebas de Evaluación de Competencias Básicas (PACB) matemática y lingüística de 198 alumnos de Educación Musical Integrada (EMI) con respecto a 481 de primaria ordinaria (PO) de un mismo centro de estudios. Así como las puntuaciones de la aplicación parcial del test de memoria de trabajo de WISCV a 60 alumnos.

Referente a los aspectos emocional y social, se han analizado los resultados de la batería de habilidades sociales BAS3 y el cuestionario de desarrollo emocional CDE (9-13) aplicado a 120 alumnos. Adicionalmente, se ha realizado un cuestionario auto perceptivo a 90 alumnos de EMI y entrevistado a 3 grupos de 6 alumnos de EMI para analizar las aportaciones que consideran haber adquirido de este tipo de enseñanza. Finalmente, mediante la triangulación concurrente, se ha realizado un análisis global de la totalidad de resultados para dar respuesta al objetivo principal de la investigación: analizar las implicaciones cognitivas, emocionales y sociales de la Educación Musical Integrada en el alumnado de educación primaria.

## ANTECEDENTES

En España, a lo largo del tiempo, se han sucedido una serie de leyes educativas que respondiendo a un determinado contexto socio-económico e ideológico, han otorgando una finalidad diversa a la Educación Primaria y, en consecuencia, un diferente papel a la música. Actualmente, la música es una asignatura optativa.



Actualmente en España, únicamente encontramos 7 comunidades autónomas que ofrecen la posibilidad de cursar Estudios Musicales Integrados (EMI). Siendo un proyecto definido y replicable, consideramos oportuno examinar sus aportaciones al alumnado.

## OBJETIVOS

- Objetivo general:**  
Analizar las implicaciones cognitivas, emocionales y sociales de la Educación Musical Integrada en el alumnado de Educación Primaria.
- Objetivos específicos:**
- Seleccionar las aportaciones (cognitivas, emocionales y sociales) más significativas de la formación musical.
  - Comparar estadísticamente los resultados; de las PACB, del test BAS3 de habilidades sociales, del cuestionario de competencia emocional CDE (9-13) y del test WISCV de memoria de trabajo de los alumnos que cursan EMI respecto de los que cursan PO. Para valorar si hay diferencias significativas que muestren una incidencia de la educación musical en el desarrollo cognitivo, emocional y/o social del alumnado.
  - Analizar las aportaciones (cognitivas, emocionales y sociales) que el alumnado considera haber adquirido de la EMI.

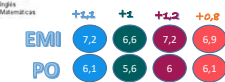
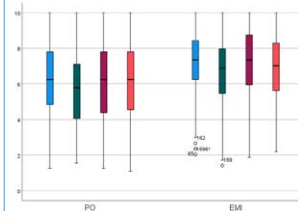
## RESULTADOS

### > ÁMBITO COGNITIVO

Los siguientes datos corresponden al análisis estadístico de resultados de las PACB de los cursos 2010-2019 de 679 alumnos de un mismo centro (198 de EMI y 481 de PO). Se ha realizado mediante SPSS

Comunidad	Kalmogone-Sinnott*			Shapiro-Wilk			Estadísticos de prueba <sup>b</sup>					
	EMI	Estadístico	df	Sig.	Estadístico	df	Sig.	Catalán	Castellano	Inglés	Matemáticas	
Catalán	EMI	.872	472	.000	.972	472	.000	U de Mann-Whitney	32628.000	34011.000	32954.000	38476.500
Castellano	EMI	.881	472	.000	.977	472	.000	W de Wilcoxon	147588.000	147937.000	148480.000	150960.500
Inglés	EMI	.886	191	.002	.968	191	.000	Z	-6.059	-5.526	-5.989	-4.246
Matemáticas	EMI	.877	472	.000	.970	472	.000	Sig. asint. bilateral	.000	.000	.000	.000
	EMI	.114	191	.000	.939	191	.000	a. Variable de agrupación: EMI				
	EMI	.857	472	.001	.973	472	.000	b. La prueba no paramétrica de U Mann-Whitney determina que hay diferencias significativas entre las calificaciones de los alumnos de EMI respecto de PO de: catalán, castellano, inglés y matemáticas				
	EMI	.883	191	.003	.973	191	.001	c. Conseción de significación de Levene <sup>a</sup>				

El estudio de normalidad muestra que los datos no siguen una distribución normal



Las medias de las calificaciones de los alumnos de EMI son superiores a las de PO en todas las asignaturas

El diagrama de cajas comparativo de las calificaciones de: catalán, castellano, inglés y matemáticas de los alumnos de EMI respecto de PO de la muestra, indica que para la totalidad de asignaturas los resultados de EMI son superiores y con menor dispersión que los de PO

### > ÁMBITO EMOCIONAL Y SOCIAL

#### CDE-9-13

Dimensiones valoradas	PO	EMI	Diferencia
Conciencia Emocional	7,18	7,71	+0,53
Regulación Emocional	5,48	6,4	+0,92
Autonomía Emocional	5,43	5,47	+0,04
Competencia Social	7,12	7,59	+0,47
Competencias de Vida	6,82	7,21	+0,39

El resultado del Cuestionario de Desarrollo Emocional muestra una mayor media en la adquisición de las distintas dimensiones valoradas para los alumnos de EMI pero sólo la regulación emocional es significativa

El resultado de la Batería de Socialización muestra una mayor media en: consideración, autocontrol, liderazgo y sinceridad para los alumnos de EMI y mayor ansiedad social y retraimiento social para PO. Aun así, los resultados no son significativos.



Los diagramas muestran la unificación de resultados de los cuestionarios a los alumnos de EMI referentes a qué les ha aportado estudiar EMI. El segundo diagrama responde a la concreción de otros

## CONCLUSIONES

Más allá de las aportaciones de la formación musical al individuo, el análisis del modelo de EMI ha mostrado múltiples beneficios. La adquisición de las competencias básicas mejora significativamente en las áreas lingüística y matemática. Elevando la media de dichas materias de 0,8 a 1,2 puntos respecto a los alumnos de PO. La memoria de trabajo también es más elevada para los alumnos de EMI. A nivel emocional, muestran mayor desarrollo, especialmente en regulación emocional, donde la diferencia entre ambos grupos es estadísticamente significativa. La batería de socialización también ha mostrado una mayor adquisición de las habilidades sociales para los alumnos de EMI, pese a no presentar diferencias significativas. Y en lo que a la percepción del alumnado se refiere, los alumnos consideran que estudiar EMI les ha aportado múltiples beneficios, especialmente diversión (23,4%).

Por todo ello, podemos afirmar que los resultados del estudio muestran cómo la Educación Musical Integrada ofrece beneficios al alumnado tanto a nivel cognitivo como emocional y social. Por lo que consideramos necesaria una promoción de dicho modelo educativo en la educación primaria.

## **Estrategias para un enfoque de género en la asignatura de música de Educación Secundaria**

**Beatriz Hernández Polo**

*Profesora Asociada de la Facultad de Educación  
Universidad de Salamanca, España*

---

### Resumen

La etapa de la adolescencia es determinante para el desarrollo madurativo y emocional del alumnado, al mismo tiempo que es un momento clave para la configuración del autoconcepto donde el grado de autoestima desempeña un papel primordial. En este sentido, en los centros educativos de Educación Secundaria, las expresiones artísticas ofrecen precisamente un marco adecuado para desarrollar de forma activa y experimental enfoques inclusivos y valores como la tolerancia, el respeto y la empatía hacia la cuestión de género. Por ello, en el presente trabajo pretendemos ofrecer una serie de propuestas que, de una forma dinámica, traten de promover entre las y los jóvenes la reflexión en torno a la industria de la música, así como crear una relación saludable con sus experiencias musicales y que manifiesten una visión crítica hacia el canon y la información que proyectan los elementos iconográficos en todo el ámbito musical.

*Palabras clave:* música y género, educación inclusiva, educación secundaria, mujeres y música.

### **Strategies for a gender approach in the subject of music of Secondary Education**

#### Abstract

The stage of adolescence is decisive for the maturational and emotional development of students, at the same time that it is a key moment for the configuration of the self-concept where the degree of self-esteem plays a fundamental role. In this sense, in Secondary Education schools, artistic expressions offer precisely an adequate framework to actively and experimentally develop inclusive approaches and values such as tolerance, respect and empathy towards the gender issue. Therefore, in this paper we intend to offer a series of proposals that, in a dynamic way, seek to promote reflection among young people about the music industry, as well as to create a healthy relationship with their musical experiences and manifest a critical vision towards the canon and towards the information projected by the iconographic elements throughout the musical field.

*Keywords:* music and gender, inclusive education, secondary education, women and music.

---

## Introducción

En los últimos años, las reflexiones y debates en torno a la educación inclusiva, constituyen uno de los mayores centros de interés de la comunidad educativa española. Ser capaz de brindar una educación en la que todo el alumnado, independientemente de sus condiciones o características, se sienta atendido y representado, constituye hoy día una de las principales aspiraciones del sistema educativo. Entre todas las diversidades que confluyen en un aula, la educación inclusiva en perspectiva de género es una de las que recientemente ha empezado a cobrar mayor relevancia en nuestra sociedad, gracias a movimientos en redes como el #MeToo, algo que debemos sumar el hecho de que la condición de género y sexo es algo transversal a personas de diferentes culturas, creencias, capacidades o recursos.

En el presente trabajo, partiendo de manuales que abordan la música y su historia desde una perspectiva feminista, como el de Pilar Ramos (2003) o el de Marisa Machado (1998), pretendemos mostrar una serie de reflexiones y planteamientos metodológicos que podrían contribuir a favorecer una educación inclusiva en términos de género de tal forma que sea compatible con el marco curricular de la asignatura de música de la Educación Secundaria Obligatoria que ofrece la legislación vigente. Para ello proponemos el desarrollo de sesiones que, en primer lugar, muestren modelos de una forma equitativa y real, que sirvan de referencia para entender la música y su práctica de una forma más amplia y menos restringida a los modelos limitados y masculinizados del canon musical. En segundo lugar, también se plantea la necesidad de visibilizar de forma equitativa a la mujer en las diferentes profesiones musicales, de manera que no se perpetúe la idea de que la mujer está fuera de los círculos profesionales de la música. En tercer lugar, se persigue que el alumnado tome conciencia de lo que ve y escucha y de cómo, a través de letras, videoclips e imágenes, se siguen perpetuando roles de género tradicionales en la esfera musical. Para ello, la fórmula predominante entendemos que son los debates dirigidos, la visualización activa de ejemplos, así como la proposición de alternativas que extiendan sus experiencias y les permitan conocer de una forma más crítica los procesos musicales tanto del pasado como del presente.

## Propuestas educativas para un enfoque de género en la asignatura de música

A priori, una de las primeras estrategias metodológicas que podríamos imaginar es la integración equilibrada de ejemplos y figuras relevantes de la música, lo que, al margen del canon musical establecido, claramente masculinizado, permitiría dotar de visibilidad a la actividad y la producción de mujeres, tanto compositoras, como directoras, intérpretes o profesionales de la música en general. Esto fundamentalmente lograría asentar en el imaginario colectivo de las y los jóvenes, la idea de que existen modelos preexistentes, no sólo hombres, que han desempeñado roles relevantes en la historia de la música. Sin embargo, no solo parece necesario reivindicar la presencia femenina en el currículo, las muestras, los ejemplos que se utilizan en las clases, sino que también deberíamos favorecer un proceso deconstructivo que parta de repensar las masculinidades que han estado vigentes a lo largo de esta historia, que ponga de relieve qué roles han podido desempeñar tanto unas como otros y de qué forma, a priori desigual, se han plasmado sus respectivas aportaciones en la historiografía musical, en los medios de comunicación o, más recientemente, en las redes sociales.

Tal vez una de las formas más ilustrativas de entender los procesos de la música, sea encontrar su relación con el proceso de comunicación que equipara la música a un lenguaje. Según Aaron Copland (1994), la música representa un caso muy concreto, teniendo en cuenta que, a diferencia de un libro, el mensaje no puede pasar directamente del emisor (compositor) al receptor (oyente), sino que entran en juego agentes que ejercen como intermediarios, como el intérprete o el director de orquesta.



Precisamente nos ayudaremos de este proceso para abordar, desde la perspectiva de género, todos los agentes implicados en el proceso de comunicación musical.

### *Emisores musicales: Género y composición*

Si hablamos de la composición, en primer lugar, tenemos que hacer referencia al canon musical que establece cuáles son las corrientes predominantes de la historia de la música, así como quiénes son aquellos que las representan (Citron, 2007). Y es que en la mayoría de manuales clásicos de historia de la música, esta aparece vertebrada únicamente por nombres masculinos, salvo contadas excepciones como Clara Schumann o Fanny Mendelssohn que más que por sus producciones se incluyen por su vínculo con los compositores consagrados. Sin embargo, cuando la presencia de la mujer en los manuales es anecdótica, esto no significa que no haya habido a lo largo de la historia mujeres compositoras, sino que sus carreras profesionales, en la mayor parte de los casos, se vería condicionada por la maternidad o el matrimonio (Ramos, 2003). Por este motivo y, dado que las mujeres contribuyeron y formaron parte de la historia de la música poco a poco se van descubriendo y visibilizando sus nombres, se va presentando su música en conciertos, del mismo modo que se van introduciendo sus obras y contribuciones, aunque todavía discretamente, en los libros de texto más recientes. Por ello, una de las primeras medidas que planteamos, además de incluir en las sesiones nombres como el de Hildegarda de Bingen, Francesca Caccini, Mariana von Martines, Sofiya Gubaidulina o Lili Boulanger, es hacerles conscientes de la presencia de este canon, analizando las posibles razones que llevaron a los historiadores a obviar a las mujeres y a configurar la imagen del compositor como genio.

### *Intermediarios musicales: Género e interpretación*

Joaquín Turina decía al respecto de la interpretación femenina que las mujeres no deben practicar música que les haga perder su condición de feminidad y reconocía haber visto “con la mayor estupefacción, una banda formada por señoritas tocando trombones y cornetines, muy mal, eso sí, pero ¡qué efecto de estética!” (Turina, 1914:8). En lo que a intérpretes se refiere, existen aun numerosos ejemplos donde se percibe que existen estereotipos de género en la interpretación musical, tanto en la música popular, donde todavía son contadas las bandas que cuentan con mujeres guitarristas o bateristas, no así cantantes, así como en la música clásica donde los vientos metales o la percusión cuentan predominantemente con hombres entre sus filas, mientras que instrumentos como el arpa, la flauta travesera o la cuerda, siguen siendo los grupos con mayor representación femenina. Así mismo, si pensamos en los numerosos trompetistas famosos que ha legado sobre todo la historia del jazz, podemos citar desde Louis Armstrong o Dizzie Gillespie a Chet Baker, Miles Davis. Por su parte, si buscamos trompetistas famosas con proyección internacional nos tendríamos que acercarnos a la historia más reciente y se circunscriben a Alison Balsom (1978) o Maite Hontelé (1980). En ese sentido, si en los carteles y en la iconografía de las clases seguimos utilizando ejemplos masculinos, seguimos sin contribuir a introducir en el imaginario colectivo la posibilidad indiscriminada de género sobre la interpretación de determinados instrumentos. De igual manera, parece oportuno utilizar ejemplos de la música tradicional donde podemos encontrar la asunción de roles y la exclusividad en la interpretación de determinados instrumentos como la sartén o el Pandero de Peñaparda.

Otro de los caminos a explorar en torno a la inclusión de género en la Educación Secundaria a través de la música es el liderazgo que se asocia, por ejemplo, con la dirección de una orquesta. Todavía hoy en día persiste la idea de que la dirección de una orquesta, no así de un coro, es un rol desempeñado fundamentalmente por hombres. Sin embargo, hay estudios que avalan que la falta de

modelos de liderazgo femenino junto al techo de cristal, son dos de los motivos principales de la limitada presencia de la mujer en roles como la dirección y gerencia de orquestas sinfónicas (Querol, 2014). En ese sentido, por un lado, cabría visibilizar a directoras de orquesta como pueden ser Marin Alsop o Alondra de la Parra, entre otras, así como adentrarnos en sus respectivos testimonios sobre cómo han afrontado el desempeño de este liderazgo. Algunas de las cuestiones a plantear podrían estar orientadas a enumerar las cualidades esperadas de una persona que dirija una orquesta sinfónica, así como si creen que se espera lo mismo o se juzga del mismo modo a una mujer líder que a un hombre líder.

### *El mensaje musical: Género y música*

Nuevamente resulta paradójico que sigan consumiéndose más que nunca letras que radican en una masculinidad heteronormativa, que cosifican a la mujer e incluso promueven la violencia hacia ella. De ahí que llevar a cabo de forma grupal una tarea de rastreo y localización de canciones con contenido susceptible de ser analizado desde la perspectiva de género, así como la visualización crítica de videoclips y vídeos musicales de la música comercial, puede permitirles plantearse qué tipos de masculinidad y feminidad se proponen, así como brindarles la posibilidad de reconstruir canciones con planteamientos más inclusivos y respetuosos o motivarles a buscar alternativas y ejemplos musicales comprometidos con valores como la igualdad o la inclusión.

Igualmente, también las canciones forman y han formado parte de la historia de una sociedad, por lo que mantener y cuidar el folklore y la tradición no debería estar reñido con una toma de conciencia de las letras que se están cantando. En ese sentido, acercarnos y conocer canciones tradicionales en las que podemos localizar evidentes sesgos de género, como por ejemplo en el caso de las canciones de nupcias o canciones infantiles de los cancioneros populares o que incluso escenifican escenas de violencia contra la mujer como puede ser el romance de *Blancaflor y Filomena*, pueden servir para conocer lo que sucedía en determinadas épocas y contextos de una forma crítica y reflexiva, pero consciente de los principios morales que regían en la época en cuestión. Del mismo modo, conocer los argumentos de las óperas, los roles de las mujeres y la presencia del papel de la *femme fatale* para toda aquella que rehuía los estereotipos normativos y que habitualmente era castigada con un final punitivo (Clément, 1988), también nos puede dar una idea de cómo se fue conformando el papel de las mujeres en la música también en las obras.

### *Receptores musicales: Género y oyente*

Por último, podríamos decir que la motivación de los alumnos de Secundaria se alcanza cuando las propuestas educativas están cerca de su realidad, cuando perciben utilidad en los contenidos y cuando lo trabajado se refleja o se proyecta de alguna manera en su desarrollo emocional. A día de hoy, muchas de las noticias relacionadas con la industria de la música que se publican diariamente, tanto en los medios de comunicación como en las redes sociales, siguen perpetuando los roles de género. Por este motivo, localizarlas, seleccionarlas y analizar en conjunto su contenido, puede ayudarles a plantearse cuán conscientes son del trabajo del *marketing*, de la prensa que, por ejemplo, está detrás de la configuración de la imagen de las estrellas de la música comercial, así como analizar igualmente lo que sucede cuando estas son juzgadas o menospreciadas por huir de lo normativo o cuando tratan de romper estereotipos.

Tal vez una de las imágenes o muestras más ilustrativas para abordar el tema en un aula puede ser profundizar en cómo se construyen los conceptos de fan y de groupie (Viñuela, 2003) y plantear cuestiones como si hay música para mujeres o “se crea” el concepto de música para mujeres o hasta

qué punto se el fenómeno fan es rentable para secundar el consumo de una marca, entendiendo como marca la imagen proyectada a través del *marketing* de una estrella de la música comercial.

## Conclusiones

Como conclusión diremos que la asignatura de música en Secundaria se plantea como un marco propicio para plantear cuestiones de género que les ayuden a acercarse a una historia inclusiva, donde haya cabida para modelos que han sido infrarepresentados a lo largo de la historia. Por otro lado, os procesos de comunicación siguen cambiando año tras año y no podemos obviar que la respuesta del público ante un hecho musical, ha encontrado en las redes sociales una plataforma en la que todo aquel que lo desee puede poner de manifiesto su opinión ante cualquier hecho o evento musical, ya sea del pasado, del presente o del futuro. En ese sentido, un concierto grabado puede seguir legando opiniones durante años después que queden reflejadas en la red. Un enfoque inclusivo en cuanto a género requiere precisamente eso, que repensemos textos, eventos y producciones musicales.

## Referencias

- Citron, M. (2007). Women and the Western Art Canon. Where are we now? *Notes: Quarterly Journal of the Music Library Association*, 64(2), 209-215.
- Clément, C. (1988). *Ópera or the undoing or the women*. Minnessota University Press.
- Copland, A. (1994 2ª ed.). *Cómo escuchar la música*. Fondo de Cultura Económica.
- Manchado, M. (1998). *Música y mujeres. Género y poder*. Madrid, Horas y horas.
- McClary, S. (1991). *Feminine Endings. Music, gender and sexuality*. University of Minnessota Pres.
- Querol Gutiérrez, C. (2014). Las Directoras de Orquesta como ejemplo de liderazgo femenino. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 6, 233-248.
- Ramos, P. (2003). *Feminismo y música. Introducción crítica*. Madrid: Narcea.
- Turina, J. (1914). El feminismo y la música. *Revista musical hispano-americana*, 8-9.
- Viñuela, L. (2003). *La perspectiva de género y la música popular: dos nuevos retos para la musicología*. Oviedo, KRK Ediciones.

## The Teaching of Engineering Concepts through Arts: Filling the Interdisciplinary Gap

Jorge Torres Gómez<sup>1</sup>, Karel Toledo de la Garza<sup>2</sup>, Carmen Peláez-Moreno<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Telecommunication Networks Group, Department of Telecommunication Systems, Technical University of Berlin, Germany

<sup>2</sup> Department of Electronics, Federico Santa María Technical University (UTFSM), Valparaíso, Chile

<sup>3</sup> Department of Signal Theory and Communications, University Carlos III of Madrid (UC3M), Madrid, Spain

---

### Abstract

The introduction of arts in STEM (Science, Technology, Engineering, and Maths) teaching has gain momentum in the last years. The benefits of a joint academic programme design between both schools -arts and science- remarks the stimulation of creativity and critical thinking during the learning process towards the development of novel ideas and products by the students. In this paper, we put forward some preliminary concerns to establish connections between the teaching of engineering core concepts supported by visual arts that could help increase the pregnancy of main topics in the engineering field. In particular, we illustrate entropy, a complex but fundamental mathematical notion to understand communications technologies. Through perceptions, supported by a video frame exhibiting different stages in the history of painting, we provide some guidelines to teach better the fundamentals of this core concept in a multisensorial approach.

*Keywords:* higher education, engineering teaching, visual arts, video coding, entropy.

### La enseñanza de conceptos de ingeniería a través de las artes: llenando la brecha interdisciplinar

#### Resumen

La introducción de las artes en la enseñanza de STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) ha cobrado impulso en los últimos años. Los beneficios de un diseño de un programa académico conjunto entre ambas escuelas -artes y ciencias- remarca la estimulación de la creatividad y el pensamiento crítico durante el proceso de aprendizaje hacia el desarrollo de ideas y productos novedosos por parte de los estudiantes. En este artículo presentamos algunas inquietudes preliminares para establecer conexiones entre la enseñanza de los conceptos básicos de la ingeniería con el apoyo de las artes visuales que podrían ayudar a aumentar el empuje de los temas principales en el campo de la ingeniería. En particular, ilustramos la entropía, una noción matemática compleja pero fundamental para comprender las tecnologías de la comunicación. A través de las percepciones, respaldadas por un fotograma de video que muestra diferentes etapas de la historia de la pintura, brindamos algunas pautas para enseñar mejor los fundamentos de este concepto central en un enfoque multisensorial.

*Palabras clave:* educación superior, enseñanza de la ingeniería, artes visuales, codificación de video, entropía.

---

## Introduction

Arts and technical fields are today completely disjoint schools regarding their teaching pedagogy. Generally, the teaching of technical and pure sciences follows academic programmes that focus on specific fields from Mathematics, Biology, or Physics, for instance, to describe natural phenomena and how to interact with them to produce technological tools. Arts is much more connected to perception and production of visual, auditory, or other sensory elements (frames, videos, sculptures, music, dance, for instance). Apparently, due to the different outputs of these two disciplines, both have developed their own means of transmission in separate intellectual domains, apparently without the need to interact with each other.

The exclusion of art in the technical-field academic programmes has produced a segregation of feelings and knowledge as a common basis (Acaso & Megías, 2017) when teaching applied concepts. By addressing the analyticity of technical concepts, perceptions and feelings are commonly disregarded at the expense of the natural balance between emotion and intellectual up-growths. The creativity and critical thinking processes (more connected to perceptions and emotions in arts) are intrinsically mutilated in the teaching of technical concepts which rely more on the bare connections between concepts and their implications. The artistic creativity stimulates new insights, as well as multiple and alternative ways to get approached to a concept or object, which in turn enlarge the potentials of thoughts and actions (Chemi & Du, 2017). The arts create space for thinking differently (McKay & Sappa, 2020), and the tools from art-based programmes can be also incorporated on the teaching of technical concepts to support this direction.

To conceive art-based teaching-programmes in a technical field will implicitly account for creativity processes in the conception of novel solutions. Regarding the pedagogical standpoint, the inclusion of arts in technical academic programmes will demand to explore the connection of ideas through emotions and intuitions in a multisensorial approach. The devising of such a methodology will allow to take concepts beyond their conventional understanding (Gouthro, 2018) for a better internalization of core contents.

In this direction, a few studies have been reported to include art-based methods to teach technical concepts. Some academic programmes offer subjects provided by different departments to promote an interdisciplinary dialogue between arts and engineering (Klein & Balmer, 2007). This is the case in (*Cultural Passport UC3M*, n.d.), where students are motivated to take part in cultural activities, such as museum visits or concerts, or even to participate in academic projects coached by professors both from social sciences and STEM departments (Bucciarelli & Drew, 2018). The programme in (Jawad, Tout, Abualkibash, & Xie, 2018) increases student's motivation in learning by integrating arts and animation in teaching computer programming. Through the use of emoticoding, the integration of algebra, geometry, music, and 3D art seems to improve student learning (Barmpoutis, 2018). The proposal in (Fengmei & Zhang, 2013) involves web-designers, who smartly combine technology, arts, and psychology to attract the attention of potential customers of their webpages. Besides, the work in (Abu, Hassan, & Sahib, 2001) presents abstract mathematical objects and concepts turned into other forms of visual arts using mathematical animations, which can be perceived as a more tangible experience that can potentially improve and enrich their understanding.

In this proposal we follow a learning through the arts approach (Bamford, 2010) for the teaching of the technical topic of video coding. Considering the concept of entropy (in the communication theory field) (Carlson & Crilly, 2009) we revisit their teaching supported by their perception through arts.. Entropy represents a central topic for the analysis and development of communication systems. Typically, its understanding becomes difficult because of their abstract definition in terms of analytical formulations. In (Torres-Gómez, Rodríguez-Hidalgo, Peláez-Moreno, & Jerez-Naranjo, 2020), we outlined a

methodology to blend artistic perception into the apprehension of engineering concepts. Later on, we introduced specific exercises based on sound and still images to illustrate a course on multimedia coding methods that belongs to a Telecommunications Engineering Programme. Here we aim to provide a better apprehension and pregnancy of such concepts by developing connections with their visual perception including motion (Torres-Gómez, Rodríguez-Hidalgo, Jerez-Naranjo, & Peláez-Moreno, 2020). By means of specific exercises, we contribute with a preliminary attempt to provide a framework where students will experience --differently-- a technical concept through the arts.

We describe this approach on the next Section II by providing the specifics on the pedagogical guidelines. Although our proposal stands in the analysis standpoint (through perceptions), we also discuss on the synthesis by producing pieces of art in their connection to the better understanding of this technical concept in Section III. Finally, the conclusions remark the main ideas and future outlook on this approach as outlined in Section IV.

### **Video Art and Video Coding: The Proposal**

The subject of video coding in engineering academic programmes covers several technical topics concerning the implementation of the most relevant standards. This is the case of the families of video coder standards MPEG-X or H26X, for instance. By these coders, the main goal is to implement coding techniques that reduce the size of video files affecting as low as possible the quality of the motion pictures.

In this direction, the conception of coding techniques relays on the concept of entropy. This concept provides a metric (given by a numerical quantity) below which the source of information cannot be perfectly reproduced. The main goal of these coders is to represent the captured video by a binary sequence of 1's and 0's that best approaches the metric of entropy.

The entropy is analytically defined by a very abstract formula which is typically difficult to teach by the instructors, and difficult to learn by the students. This perceived difficulty prevents the proper understanding of this core concept, around which the video coding techniques are implemented.

To support a better understanding of this concept, we can refer to its qualitative description instead of the analytical standpoint only. Through proper video sequences, we can visually perceive the meaning of its definition and its interpretation. Higher values of entropy mean a very random nature of the source, lower values of entropy mean a more deterministic behavior. By exploiting the contrasting perception of the random nature (perceived surprise) and deterministic behavior (perceived predictability) of video sequences we aim to illustrate the perception of entropy.

To that end, we illustrate our proposal through the art video: "500 Years of Women in Western Art" by Philip Scott Johnson (Johnson, n.d.). This video surveys the most representative female portraits made between the 12th to 20th centuries (*Original Art Used in 500 Years of Women in Western Art*, n.d.). The clip illustrates the evolution of art painting by using a video morphing technique to gradually transform one face into another through several painting styles: Byzantine, Renaissance, à la grecque, Romantic, Impressionism, Cubism, etc.

Here, we conveniently select two video transitions to illustrate a more random evolution in the Renaissance period and a more deterministic transition in the Cubism style. Renaissance portraits represent a vivid experience of real person's presence (Sorabella, n.d.), which in turn demands to reflect a detailed description with colors and shapes. On the other hand, Cubism reflects the reality with elementary shapes and colors and the objects are represented by their streamlined nature (Young & Hruby, n.d.). Considering these two contrasting examples, the concept of entropy may be illustrated by the appreciation of these two sequences. In general, it is expected to observe a higher value in the case of portraits from the Renaissance period than the Cubism style.



### The Guidelines

In this proposal we consider two segments from the video in (Johnson, n.d.) regarding the Renaissance (00:05 s to 00:07 s) and the Cubism styles (02:35 s to 02:37 s). In the case of Renaissance, it exhibits the shape transformation between the Mona Lisa (La Gioconda) portrait by Leonardo da Vinci and Lady with a Unicorn portrait by Raphael as shown in Fig. 1. In the case of Cubism, the video illustrates the shape transformation between Woman Torso portrait by Kazimir Malevich and American Beauty (The Movie Star) portrait by Knud Merrild as depicted in Fig. 2. On these two sequences, we measure the change in entropy from frame to frame usually employed in what is referred to as INTER (frame) coding.



Figure 1. Initial and final frames representing the Renaissance period. (left) Mona Lisa. (right) Lady with a Unicorn.



Figure 2. Initial and final frames representing the Cubism period. (left) Woman Torso. (right) American Beauty.

To illustrate video standard recommendations, we implement an algorithm to compute the change of entropy for both sequences as it evolves in time, and how this quantity is related to the painting technique in each period of art history. By this end, we use the software MATLAB<sup>®1</sup>, provided the flexibility to manipulate videos and perform simulations. The aforementioned videos are composed of 30 frames per second, that is, 30 images to represent 1 second of transformation between the initial and final painting. The entropy metric quantifies the lack of predictability experienced among frame transitions. Based on that, we expect to see the higher entropy values for the Renaissance video segment in contrast to the lower entropy values for the Cubism video segment.

Fig. 3 shows the temporary evolution of the entropy change associated with each frame transition, represented by asterisks in blue lines, to transform one painting into the other by using the morphing technique in both cases. We must point out that slope changes on entropy plots are a consequence of two scenarios during the transformation processes. The first one is that some frames only varying slightly between them resulting in lower entropy change values. The second one refers to remaining frames suffer abrupt changes in the current frame regarding the previous one represented by peaks in both entropy plots. On the other hand, we exposed the average behavior of entropy, depicted by red lines, with the aim of comparing the amount of disorder (randomness) in two paintings. As we expect-

<sup>1</sup> MATLAB is a registered trademark of The MathWorks, Inc

ed, Renaissance painters explored nuanced shapes and colors to capture the real world, and that is measured as more entropy. In contrast, Cubism painters employed more streamlined patterns to create their artwork, and that implies less entropy. In these specific cases, the video segment of Renaissance has approximately twice the average temporal entropy of the Cubism video.

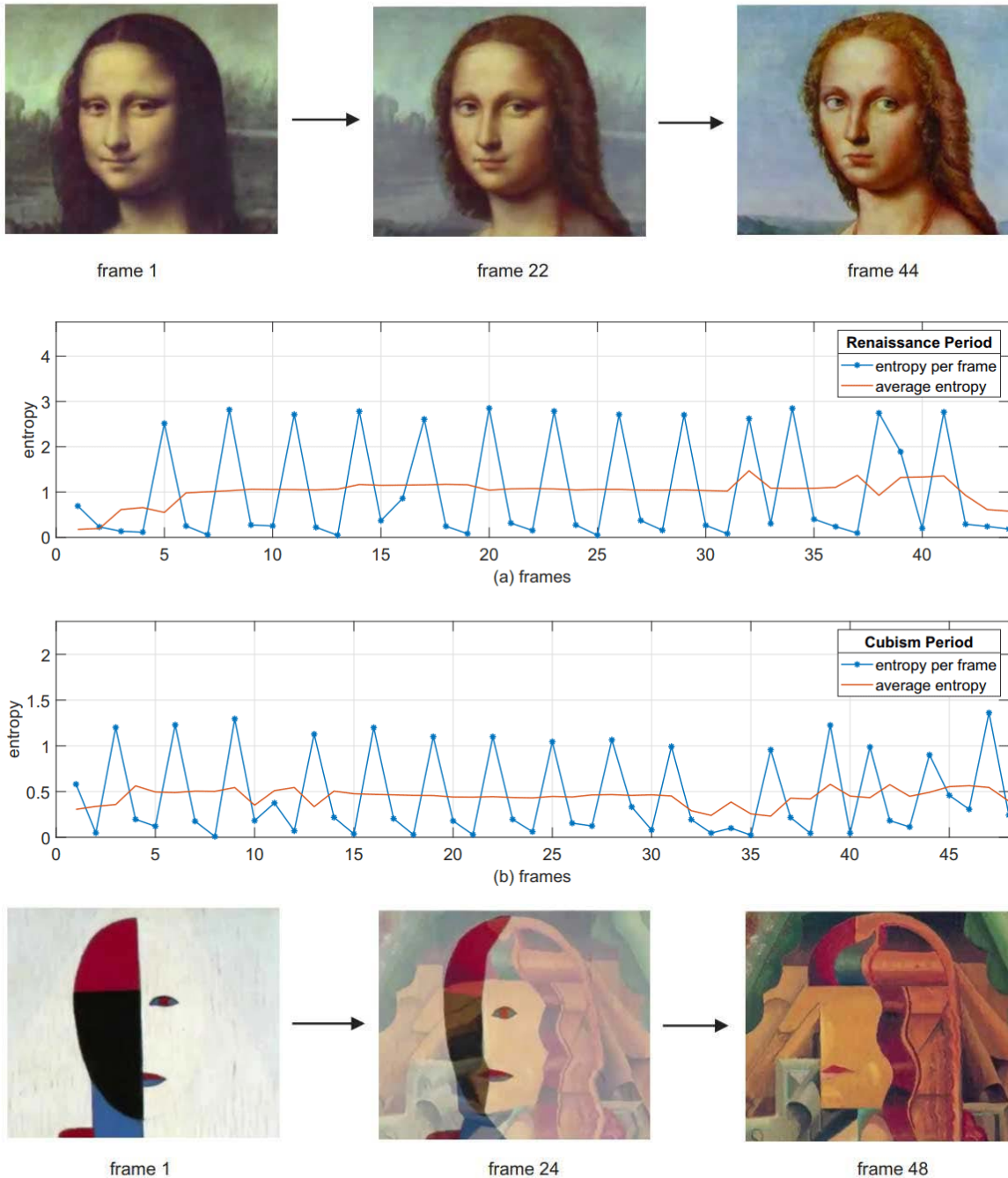


Figure 3. The entropy of frames difference for the two videos.

## Discussion

By these proposed guidelines we aim to introduce a connection between the perceptions and the meaning of technical concepts to improve their internalization. The approach remarks the qualitative attribute of the concept, then to perceive it by arts. In this specific case, the concept of entropy provides a metric regarding randomness that can be experienced in connection to the time evolution of video sequences.

To that end, we have selected the hypothetical evolution between portraits chosen from the Renaissance period in contrast to those chosen from the Cubism style as captured in (Johnson, n.d.). Somehow, from these two video sequences, the viewer can comparatively perceive the amount of new details introduced in between portraits to transform the starting into the final frames. Because the Renaissance style expresses a more realistic representation, which in turn implies a more detailed description of objects and elements, then it is expected that their time evolution will be much more random than in the case of Cubism. The frames chosen from the Cubism style introduce fewer elements of spatial surprise (measured for example with the relative entropy or Kullback-Leibler divergence), their conception is to represent reality by simplified constitutive components, where objects and elements are illustrated by their most basic essential units. Note that this mathematical concept of surprise can be in stark contrast with the artistic perception of surprise and this could drive a discussion among the students that encourages critical thinking. We hope that approaching these concepts in this manner could make them more pregnant.

Also, we capture this qualitative experience by measuring the entropy regarding the difference between consecutive frames in the video sequence in (Johnson, n.d.) since this is a core idea in most video coding standards. These usually exploit the predictability of the pixels within a frame, referred as INTRA coding and that between adjacent frames, i.e. INTER coding. Here the amount of randomness introduced by the morphing procedure is quantified by measuring -on average- the new information introduced in the current frame in comparison to the previous one. This time evolution of the newly introduced information brings into the technical concept of temporal evolution of entropy. This link between perception and the technical concept will bring a different experience for a better understanding beyond the analytical definition of entropy.

## Conclusions

In this paper we present a preliminary approach to employ arts to improve the teaching of multimedia coding techniques to engineering students. With this method we encourage the students to think about core concepts in communications such as entropy or information through reasoning about different stages in the history of painting.

Our proposal, described in Section II, concerns only an analysis procedure. The perceived complexity in the video sequence is linked to the technical concept of entropy by perception. However, further insights can be devised by also including a synthesis phase, that is, by allowing the students to elaborate a piece of art relying on this technical concept.

In this direction, we can ask them to produce a video sequence of increasing and decreasing temporal entropy. By using the shape transformation, similar to (Johnson, n.d.), the first and last frames can be conveniently selected to maximize or minimize the average temporal entropy. Besides, the transformation between the first and last frame can be conveniently designed by the student to modify the rate of the temporal entropy.

In this regard, creativity can be motivated when trying to produce their own video sequence with maximized or minimized rate of entropy change. Current and future technical benefits as well as their applications can be further discussed regarding the use of new or novel video encoders.

## Acknowledgments

This work is partially supported by the Spanish Research Agency project TEC2017-84395-P.

## References

- Abu, N. A., Hassan, M. D., Sahib, S. (2001). Mathematical animations: The art of teaching. *31st Annual Frontiers in Education Conference. Impact on Engineering and Science Education. Conference Proceedings*, 3, S1C–10. doi: <https://doi.org/10.1109/FIE.2001.963987>
- Acaso, M., Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Ediciones Paidós.
- Bamford, A. (2010). *Arts and cultural education in Norway* (p. 108).
- Barpoutis, A. (2018). Integrating algebra, geometry, music, 3D art, and technology using emoticoning. *2018 IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC)*, 30–33. doi: <https://doi.org/10.1109/ISECon.2018.8340500>
- Bucciarelli, L., Drew, D. E. (2018). Breaking Boundaries with Liberal Studies in Engineering. In *The Future of Engineering Education is Interdisciplinary*. Routledge.
- Carlson, A. B., Crilly, P. B. (2009). *Communication Systems: An Introduction to Signals and Noise in Electrical Communication* (5th Edition). McGraw-Hill Education.
- Chemi, T., Du, X. (2017). *Arts-based Methods and Organizational Learning: Higher Education Around the World* (1st ed. 2018 Edition). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Cultural passport UC3M*. (n.d.). Retrieved from: <https://www.uc3m.es/ss/Satellite/Cultura/es/TextoMixta/1371230632607/>
- Fengmei, Q., Zhang, X. (2013). Construct a curriculum system of high vocational education combined technology with arts to implement the cultivation of innovative talents of webdesigner. *2013 2nd International Symposium on Instrumentation and Measurement, Sensor Network and Automation (IMSNA)*, 83–88. doi: <https://doi.org/10.1109/IMSNA.2013.6742823>
- Gouthro, P. (2018). Creativity, the Arts, and Transformative Learning. In M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, & P. Jarvis (Eds.), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (pp. 1011–1026). London: Palgrave Macmillan UK. doi: [https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4\\_52](https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4_52)
- Jawad, H. M., Tout, S., Abualkibash, M., Xie, Y. (2018). Integrating Art and Animation in Teaching Computer Programming for High School Students Experimental Study. *2018 IEEE International Conference on Electro/Information Technology (EIT)*, 0311–0317. doi: <https://doi.org/10.1109/EIT.2018.8500178>
- Johnson, P. S. (n.d.). *500 Years of Women in Western Art*. Retrieved from [https://youtu.be/nUDIoN-\\_Hxs](https://youtu.be/nUDIoN-_Hxs)
- Klein, J. D., Balmer, R. (2007). Engineering, Liberal Arts, and Technological Literacy in Higher Education. *IEEE Technology and Society Magazine*, 26(4), 23–28. doi: <https://doi.org/10.1109/MTS.2007.911066>
- McKay, L., Sappa, V. (2020). Harnessing creativity through arts-based research to support teachers' identity development. *Journal of Adult and Continuing Education*, 26(1), 25–42. doi: <https://doi.org/10.1177/1477971419841068>
- Original Art used in 500 Years of Women in Western Art*. (n.d.). Retrieved from <http://www.angelfire.com/nc/boni/womenid.htm>
- Sorabella, A. J. (n.d.). Portraiture in Renaissance and Baroque Europe Essay The Metropolitan Museum of Art Heilbrunn Timeline of Art History. In *The Met's Heilbrunn Timeline of Art History*. Retrieved from: [https://www.metmuseum.org/toah/hd/port/hd\\_port.htm](https://www.metmuseum.org/toah/hd/port/hd_port.htm)
- Torres Gómez, J., Rodríguez-Hidalgo, A., Jerez-Naranjo, Y. V., Peláez-Moreno, C. (2020). Teaching differently: The digital signal processing of multimedia content through the use of liberal arts. *IEEE Signal Processing Magazine*.
- Torres Gómez, J., Rodríguez-Hidalgo, A., Peláez-Moreno, C., Jerez-Naranjo, Y. V. (2020). Towards the use of liberal arts to reinforce key notions in undergraduate engineering curricular. *Universidad 2020, 12do Congreso Internacional de Educación Superior*. Presented at La Habana, Cuba. La Habana, Cuba.
- Young, T., Hruby, S. (n.d.). Cubist Self-Portrait. In *Art P.R.E.P.* Retrieved from: <https://artprep.weebly.com/cubist-self-portrait.html>

## Competencias transversales en Bellas Artes y Objetivos de Desarrollo Sostenible

**Paula Santiago Martín de Madrid**

*Universitat Politècnica de València, España*

---

### Resumen

No cabe duda de que las disciplinas artísticas universitarias tienen como objetivo fundamental la formación de profesionales de las artes visuales. Con este fin se desarrollan técnicas y procesos en los distintos ámbitos de la creación proporcionando al alumnado el conocimiento de manifestaciones artísticas, tanto clásicas como contemporáneas. Sin embargo, actualmente, los estudios de las Bellas Artes trascienden el concepto tradicional de la creación artística entendida como la relación artista-obra. Además de incentivar la creatividad del alumnado, en los procesos de enseñanza aprendizaje, se incorporan aspectos socializadores ya que se entiende que la relación con el entorno es un elemento ineludible. En este sentido, cabe destacar el desarrollo de competencias transversales que, con cada vez más frecuencia, se centran en cuestiones relacionadas con el compromiso social. Estas competencias y capacidades juegan un papel imprescindible en la formación de profesionales creativos, siendo muy amplio el colectivo de alumnado que opta por prácticas artísticas que incorporan una actitud crítica o que plantean algún tipo de reflexión sobre diversas problemáticas contemporáneas. En este contexto, el planteamiento de proyectos y propuestas artísticas que abordan el estudio de alguno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados por la Asamblea General de Naciones Unidas en 2015 supone una importante fuente de motivación en el aula.

*Palabras clave:* educación, bellas artes, competencias transversales, ODS, compromiso social.

### Transversal competences in Fine Arts and Sustainable Development Goals

#### Abstract

There is no doubt that university artistic disciplines have as their fundamental objective the training of professionals in the visual arts. To this end, techniques and processes are developed in the different fields of creation, providing students with knowledge of artistic manifestations, both classical and contemporary. However, currently, Fine Arts studies transcend the traditional concept of artistic creation understood as the artist-work relationship. In addition to encouraging the creativity of students, socializing aspects are incorporated into the teaching-learning processes since it is understood that the relationship with the environment is an unavoidable element. In this sense, it is worth highlighting the development of transversal skills that, with increasing frequency, focus on issues related to social commitment. These competences and capacities play an essential role in the training of creative professionals, with a very broad group of students who opt for artistic practices that incorporate a critical attitude or that pose some type of reflection on various contemporary problems. In this context, the approach to projects and artistic proposals that address the study of any of the 17 Sustainable Development Goals (SDG) proposed by the United Nations General Assembly in 2015 is an important source of motivation in the classroom.

*Keywords:* education, fine arts, transversal competences, SDG, social commitment.

---



2º Congreso Internacional Virtual de Artes en la Educación – CIVAE 2020  
28 al 29 de octubre

## Competencias transversales en Bellas Artes y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

### Transversal competences in Fine Arts and Sustainable Development Goals

Paula Santiago Martín de Madrid  
Universitat Politècnica de València, España

#### Introducción

No cabe duda de que las disciplinas artísticas universitarias tienen como objetivo fundamental la formación de profesionales de las artes visuales. Con este fin se desarrollan técnicas y procesos en los distintos ámbitos de la creación proporcionando al alumnado el conocimiento de manifestaciones artísticas, tanto clásicas como contemporáneas. Sin embargo, actualmente, los estudios de las Bellas Artes trascienden el concepto tradicional de la creación artística entendida como la relación artista-obra. Además de incentivar la creatividad del alumnado, en los procesos de enseñanza aprendizaje, se incorporan aspectos socializadores ya que se entiende que la relación con el entorno es un elemento ineludible. En este sentido, cabe destacar el desarrollo de competencias transversales que, con cada vez más frecuencia, se centran en cuestiones relacionadas con el compromiso social.

#### LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Estas competencias y capacidades juegan un papel imprescindible en la formación de profesionales creativos, siendo muy amplio el colectivo de alumnado que opta por prácticas artísticas que incorporan una actitud crítica o que plantean algún tipo de reflexión sobre diversas problemáticas contemporáneas. En este contexto, el planteamiento de proyectos y propuestas artísticas que abordan el estudio de alguno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados por la Asamblea General de Naciones Unidas en 2015 supone una importante fuente de motivación en el aula.

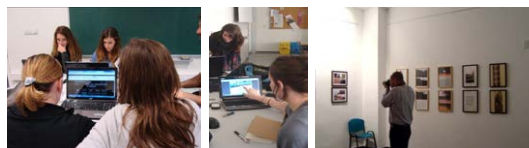


#### EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

La elaboración de proyectos supone una metodología muy extendida en la dinámica educativa de Bellas Artes. Esta práctica permite al alumnado desarrollar, tanto en lo que se refiere a la organización como a la aplicación, los conceptos aprendidos. Por otro lado, mediante el proyecto se estimula la iniciativa y la creatividad profundizando en el sentido de responsabilidad, hecho que favorece la posibilidad de encontrar soluciones y respuestas a un problema. Al mismo tiempo, la estrategia proyectual familiariza con la consulta de fuentes, la búsqueda de información y la redacción de textos, es decir, con todos aquellos procesos vinculados con la investigación. Por último, la exposición de los resultados en el contexto real ayuda al alumnado a desarrollar capacidades asociadas con su ámbito profesional.

Para llevar a cabo las propuestas encaminadas a implementar los ODS en el desarrollo de competencias transversales se llevan a cabo las siguientes fases:

1. Configuración de grupos de alumnado.
2. Investigación sobre la temática planteada.
3. Exposición y debate en el contexto del aula.
4. Elaboración de la propuesta artística.
5. Gestión expositiva.
6. Exposición en contextos reales.



#### PROYECTOS EXPOSITIVOS

Durante los últimos años y tomando como referencia los ODS cabe destacar numerosas propuestas y proyectos artísticos colectivos llevados a cabo en el marco de las asignaturas impartidas. En este sentido se han abordado cuestiones relacionadas con:

- La distribución de los alimentos en un mundo global.
- El desarrollo de los entornos urbanos y su sostenibilidad.
- El papel de la información en las sociedades contemporáneas.
- La incidencia de los movimientos migratorios.
- Las repercusiones sociales derivadas de conflictos bélicos.
- La desaparición de entornos naturales.
- El uso de la vía pública.
- Los movimientos migratorios.



#### Conclusiones

En cuanto a los resultados obtenidos derivados de la implementación del estudio de los ODS para el desarrollo de proyectos y propuestas artísticas, podemos destacar que se ha observado:

- Una mayor atención e implicación por parte del alumnado.
- Una mayor potenciación de la curiosidad.
- Un mayor desarrollo de la capacidad analítica.
- Una mayor capacidad de respuesta, tanto en el contexto de la asignatura como en su aplicación profesional.
- Un mayor fortalecimiento de las capacidades propias de la asignatura y, por supuesto, de las transversales asociadas al compromiso social.



## Construyendo lugares de aprendizaje. Metodología Aprendizaje–Servicio desde el arte

**María Enfedaque Sancho**

*Universidad de Zaragoza, España*

---

### Resumen

La necesidad de construir nuevos puentes entre educación, aprendizaje y arte hace que metodologías más activas ayuden a estructurar lugares de aprendizaje más ricos y que operen dentro de la propia construcción del alumnado. El lugar en el que se aprende no puede ser neutro y si bien es cierto que la estetización de los espacios educativos se ha ido configurando en los últimos años, la educación secundaria ha quedado apartada de una supuesta revisitación y reconstrucción de sus ambientes. Nuestro principal objetivo será subsanar la desmotivación y el escaso sentido de pertenencia de los espacios educativos por parte del alumnado motivando su acercamiento desde prácticas artísticas construidas desde la metodología Aprendizaje-Servicio, convirtiendo al alumnado en principal productor de esos lugares, de tal manera que esas actividades funcionaran por un lado como proceso, y por otro como producto que devuelve a la comunidad educativa para que pueda disfrutarla.

*Palabras clave:* Aprendizaje servicio, educación artística, aprendizaje significativo, creatividad, experiencia estética.

### Building places of learning. Learning - service methodology from art

#### Abstract

The ways to build new bridges between education, learning and art means that more active methodologies help to structure richer places of learning and that operate within the construction of the student. The place where you learn cannot be neutral and although it is true that the aestheticization of educational spaces has been taking shape in recent years, high school education has been left out of a supposed revisitación and reconstruction of its environments. Our main objective will be to correct the demotivation and the little sense of belonging of the educational spaces by the students, motivating their approach from artistic practices built from the Service-Learning methodology, turning the students into the main producer of those places, in such a way that those activities will work on the one hand as a process, and on the other as a product that returns to the educational community so that it can enjoy it.

*Keywords:* Service learning, arts education, meaningful learning, creativity, aesthetic experience.

---

## Introducción

La presente propuesta quiere poner el acento en la utilización del Aprendizaje-Servicio, como metodología clave en las prácticas educativas. La muestra que se utiliza para ello son las intervenciones en el espacio propio del centro educativo pero que habitualmente no han sido utilizados para esos fines, la idea es desubicar el aula, reutilizar espacios que la mayoría de veces están desaprovechados. Así pues, pasillos, patios, o escaleras nos servirán como detonantes en los que el vacío en el que están inscritos se llenaran de contenido. Utilizando las investigaciones de Acaso (2017), que utiliza el concepto detonante como elemento disruptivo creador de conocimiento, de reflexión análisis de nuestro entorno desde las prácticas artísticas.

### *Contexto de aplicación*

En 1979 se construyó el IES José Manuel Blecuá, en el zaragozano barrio de la Paz, en una época en la que todavía existían muestras de chabolismo, llamadas "las graveras" y que la calle en la que se encuentra el instituto, la calle Cuarta Avenida, era un simple camino rural sin urbanizar. El instituto se encuentra en la zona de Torrero-La Paz, una de las zonas más reivindicativa de la capital aragonesa. Nos encontramos en un centro con varios niveles educativos en el que convive alumnado de ESO (12-15) con alumnado de FP Básica de electricidad y comercio (15 a 18 años), alumnado de Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio de electricidad y comercio, (16 años en adelante). Además de la modalidad a distancia para adultos (ESPAD y Bachillerato).

El objetivo principal se fundamenta en la construcción de personas para lograr el máximo desarrollo de sus potencialidades y habilidades, preparando al alumnado académicamente para su incorporación a la vida adulta, en la que tendrán que seguir formándose hasta alcanzar su objetivo en la vida laboral.

Como objetivos específicos resaltar, el fomento del trabajo colaborativo y de equipo, la búsqueda equilibrada entre valores y contenidos, entre la capacitación intelectual y la emocional. Conseguir una autonomía del alumnado a través de su propio conocimiento en relación con los demás.

Para ello el profesorado del centro vela y protege las individualidades y características personales del alumnado.

El equipo docente promueve una educación basada en aprendizajes activos y centrados en el alumnado como, Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje-Servicio, la puesta en marcha de distintos proyectos centrados en la Alfabetización Digital, desarrollando así puentes educacionales hacia una democratización de la enseñanza, construyendo una nueva ciudadanía cada vez más competente en cultura digital e involucrada en su aprendizaje.

## Metodología

La metodología a seguir se fundamenta en la articulación de conexiones entre materias y grupos, desarrollándose desde la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual y lanzando conexiones hacia materias como tecnología, o desde la propia acción tutorial en la que se ha trabajado diferentes etapas del proyecto. El proyecto es internivelar e interdisciplinar, pero hay que remarcar que el alumnado de PMAR (PROGRAMA DE MEJORA DEL APRENDIZAJE Y DEL RENDIMIENTO) en el que las materias se ofrecen de manera más global desde ámbitos, el número de alumnado es menor y la atención es mucho más individualizada, además al ser un programa de dos años, los objetivos de aprendizaje se dilatan más en el tiempo pudiendo profundizar en los mismos por parte del alumnado. Por otro lado, la asignatura Ámbito Práctico dentro de PMAR nos ayuda a configurar un entramado de

saberes que van más allá de los contenidos estancos de las materias que forman los diferentes niveles en la Educación Secundaria Obligatoria, esa permeabilidad hace que muchos de nuestros esfuerzos como docentes caigan en el más absoluto de los absurdos. La conexión, el tejido que se crea cuando se rompen los diques entre diferentes contenidos se nos presenta esencial para un aprendizaje significativo y para que se produzca un proceso de enseñanza-aprendizaje real.

Los propios alumnos enseñan al resto, crean conocimiento, comparten lo que han aprendido, ellos no lo saben todavía, pero se convierten en ciudadanos generosos. De ahí que la implementación del Aprendizaje-Servicio sea algo natural en este contexto.

### *Metodología Aprendizaje-Servicio (ApS)*

Nos referimos a los aprendizajes-servicios a aquellos que ofrecen un servicio a una comunidad cercana a aquellos y aquellas que la elaboran, que se hacen conscientes de la necesidad de alimentar el tejido social, de comunidad, vecinal, y que además dibujan un impacto transformador en aquellos que la ejercen, en este caso en nuestro alumnado. Los resultados de su proceso se ven en el mismo edificio en que ellos acuden diariamente, la comunidad educativa es conocedora de los resultados de sus aprendizajes porque no se quedan en meros objetos yermos, vacíos de aprendizaje real sino que su trabajo les sirve para creer en su propia asimilación de contenidos, son conscientes de que lo que hacen es importante, único. La base que se sustenta en un diseño pedagógico más complejo y dinámico ofrecen un protagonismo al alumnado (Dewey, 1971).

### **Propuesta**

Las actividades y propuestas que se organizan giran en torno a la aplicación de lo aprendido en el aula, dentro de la materia de Educación Plástica Visual y Audiovisual, utilizando los soportes que nos ofrece el espacio y partiendo del análisis de las necesidades que otras áreas y materias. El proyecto ofrecerá, por lo tanto, unos nuevos escenarios utilizando materiales y contenidos que hayan sido asimilados dentro de la clase y los volcaran en todo el centro.



Figura 1. Alumnas diseñando y creando su propio espacio (izda.). Alumnado creando un espacio para el trabajo posterior en el patio como uso educativo y de aprendizajes (dcha).

Fuente colección de la autora

## Objetivos y desarrollo

Las prácticas artísticas y reformadoras se centran en un primer momento en la transformación de los espacios no utilizados o infrautilizados. Reutilizar, o más bien comenzar a utilizar no-lugares como las puertas de nuestras aulas o los pasillos del centro. Cuando las paredes se convirtieron en lienzos blancos (fig. 1) comenzamos el trabajo propiamente dicho, el objetivo se bifurca en dos vías. Una tiene que ver con la necesidad de mejorar nuestro entorno, de cuidarlo, de hacerlo nuestro. La otra con la necesidad de convertir el espacio en un lugar hermoso en el que el aprendizaje de lo bello forme parte de nuestros procesos de enseñanza, anidando otros aprendizajes que se conectan entre sí, relacionando saberes, y trabajando de manera interdisciplinar. Hoyuelos (2005) nos recuerda como los pavimentos y paredes, tienen que ser aprovechados como una oportunidad para que nuestros lugares de aprendizaje hablen de su propia identidad cultural.

El segundo objetivo era la de activar el pensamiento creativo y divergente. Si algo tiene de bueno la precariedad es la supervivencia. La escasez es motivo de planteamientos creativos e imaginativos. Intentando en todo momento convertir nuestras debilidades en puntos fuertes, impulsando un deseo de crear oportunidades de aprendizaje para que los estudiantes hagan, creen, y diseñen.



Figura 3. Alumnado trabajando en su espacio-ágora.

El tercer objetivo nos viene dado por la máxima de “aprender haciendo” base de las metodologías más contemporáneas, nos coloca al alumnado en el centro del aprendizaje, buscando sacar lo mejor de cada uno pero desde un prima de colaboración y de solidaridad (Lasch, 1979).

Como Maxine Greene (2005) argumenta, los formadores tenemos la obligación de tomar decisiones sobre el valor de inducir al alumnado a hablar con sus propias palabras en un mundo en el que miles de voces definen el pensamiento dominante.

Impacto de estas actuaciones en los resultados formativos y de desarrollo personal del alumnado	Autonomía en el alumnado
	Respeto por el espacio público y por su centro de estudios
	Ideación
	Diseño de propuestas
	Desarrollo de la creatividad y del pensamiento divergente
	Desarrollo del gusto estético y artístico
	Adquisición de competencias clave y destrezas del aprendizaje

Tabla 1. Impacto de las prácticas artísticas desde ApS para el alumnado del centro

## Conclusiones

La utilización de la expresión artística, el diseño, el reciclaje y la implicación en el espacio en el que nos movemos es la base de este proyecto. Utilizando la materia de Ámbito Práctico como una especie de puente a otros lugares generadores de experiencias, teniendo en cuenta que si queremos provocar en nuestros estudiantes la necesidad de que traspasen los límites de lo convencional y de lo asumido como normal hasta ahora, nosotros mismos tendremos que experimentar rupturas con lo establecido. Entendiendo esa ruptura como el lugar en el que el mundo es algo por construir. Una construcción que nace desde la interdisciplinariedad en todos estos proyectos, en todos ellos hay varios departamentos involucrados, ya sea por el tiempo regalado de un compañero o compañera, el uso de otra aula en un momento dado, las horas robadas a otras materias, las ideas prestadas, cedidas, y las ganas de hacer cosas todos juntos y juntas, hacen que las cosas fluyan de la mejor manera posible

## Referencias

- Acaso, M., Mejías, C. (2017). *Art Thinking. Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Greene, M. (2005) *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Ed. Graó.
- Hoyuelos, A. (2005). La escuela, ámbito estético educativo. En I. Cabanellas y C. Eslava (Coords.), *Diálogos entre la arquitectura y la pedagogía*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lasch, C. (1979). *The culture of Narcissism: American Life in An Age of Diminishing Expectations*. Nueva York: W. Norton.

## La investigación artística desde la confluencia disciplinar

**Paula Santiago Martín de Madrid**

*Universitat Politècnica de València, España*

---

### Resumen

Es un hecho que en la investigación relacionada con las disciplinas artísticas intervienen numerosas conexiones con otros campos del conocimiento. En este sentido, el *Centro de Investigación Arte y Entorno* de la Universitat Politècnica de València tiene como finalidad desarrollar y gestionar un programa integral de investigación, desarrollo e innovación, referido a la interacción existente entre diferentes disciplinas artísticas y su relación con el entorno. Su carácter interdisciplinar incluye imbricaciones con la arquitectura y el urbanismo, así como con otras disciplinas como la ecología, la sociología, la filosofía o aquellas relacionadas con el desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Así, mediante la línea de *Pintura mural*, se interviene en espacios urbanos esencialmente degradados y a través de la línea *Materiales y procesos pictóricos*, se aborda la investigación tecno-pictórica comprometida con las motivaciones medioambientales, ecológicas y sanitarias. En la misma dirección, el equipo de *Arte, ecología y sostenibilidad ambiental* lleva a cabo estudios de conjunto y proyectos interdisciplinarios que colaboran a incrementar la sostenibilidad ambiental. Por su parte, el equipo de *Obra gráfica, creación y comunicación*, aborda las posibilidades de la gráfica como medio de comunicación, la línea de *Diseño creativo e ilustración gráfica* está centrada en el desarrollo de propuestas ilustradas aplicadas y mediante el equipo de *Realidad aumentada*, se desarrolla tecnología que permite crear publicaciones digitales interactivas. Por último, la línea de *Comisariado y gestión de eventos culturales* se encarga de generar procedimientos de optimización de proyectos artísticos desde una perspectiva crítica y el equipo de *Producción pictórica y difusión*, plantea propuestas y reflexiones alternativas al contexto mediático contemporáneo. En su conjunto, las ocho líneas citadas, ponen de relieve la riqueza interdisciplinar que se da en el desarrollo de la investigación artística.

*Palabras clave:* arte, entorno, disciplinas artísticas, investigación.

### Artistic research from the disciplinary confluence

#### Abstract

It is a fact that research related to artistic disciplines involves numerous connections with other fields of knowledge. In this sense, the Art and Environment Research Center of the Universitat Politècnica de València aims to develop and manage a comprehensive research, development and innovation program, referring to the interaction between different artistic disciplines and their relationship with the environment. Its interdisciplinary nature includes overlaps with architecture and urbanism, as well as with other disciplines such as ecology, sociology, philosophy or those related to the development of new information and communication technologies. Thus, through the Mural Painting line, it intervenes in essentially degraded urban spaces and through the Pictorial Materials and Processes line, techno-pictorial research committed to environmental, ecological and health motivations is approached. In the same direction, the Art, ecology and environmental sustainability team carries out joint studies



and interdisciplinary projects that collaborate to increase environmental sustainability. For its part, the Graphic Work, Creation and Communication team addresses the possibilities of graphics as a means of communication, the Creative Design and Graphic Illustration line is focused on the development of applied illustrated proposals and through the Augmented Reality team, technology is developed that allows the creation of interactive digital publications. Finally, the line of curation and management of cultural events is in charge of generating procedures for optimizing artistic projects from a critical perspective and the team of Pictorial Production and Diffusion, raises alternative proposals and reflections to the contemporary media context. As a whole, the eight lines mentioned, highlight the interdisciplinary richness that occurs in the development of artistic research.

*Keywords:* art, environment, artistic disciplines, research.

---

2º Congreso Internacional Virtual de Artes en la Educación – CIVAE 2020  
28 al 29 de octubre

## La investigación artística desde la confluencia disciplinar

### Artistic research from the disciplinary confluence

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

#### Introducción

Es un hecho que en la investigación relacionada con las disciplinas artísticas intervienen numerosas conexiones con otros campos del conocimiento. En este sentido, el *Centro de Investigación Arte y Entorno* (CIAE) de la Universitat Politècnica de València tiene como finalidad desarrollar y gestionar un programa integral de investigación, desarrollo e innovación, referido a la interacción existente entre diferentes disciplinas artísticas y su relación con el entorno. Su carácter interdisciplinar incluye imbricaciones con la arquitectura y el urbanismo, así como con otras disciplinas como la ecología, la sociología, la filosofía o aquellas relacionadas con el desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

#### PINTURA MURAL

A través de esta línea de investigación, el CIAE ha venido desarrollando una labor centrada esencialmente en la intervención artística en espacios urbanos y/o arquitectónicos. A su vez, se ha centrado en el análisis del fenómeno artístico y estético en su imbricación paisajística, estudiando entornos urbanos y naturales con la finalidad de evaluar ámbitos concretos para así fomentar la integración armónica de los elementos que los configuran, incidiendo especialmente en entornos urbanos degradados.

#### MATERIALES Y PROCESOS PICTÓRICOS

Actualmente se hace necesaria la articulación de una investigación tecnopictórica especializada y comprometida con las motivaciones medioambientales, ecológicas y sanitarias. Internacionalmente asistimos a una toma de conciencia por la que muchos países están diseñando normativas para limitar las emisiones de compuestos orgánicos volátiles. A través de la presente línea de actuación, entendemos que los materiales para artistas deben responder a estas demandas, diseñando productos con procesos y metodologías de aplicación no tóxicas.



#### ARTE, ECOLOGÍA Y SOSTENIBILIDAD AMBIENTAL

En el marco de investigación de este grupo se abordan estudios de conjunto y proyectos interdisciplinares que colaboran a incrementar la sostenibilidad ambiental vinculada al paisaje desde el punto de vista de la estética y la integración. En este sentido se abordan iniciativas y proyectos vinculados a la puesta en valor del territorio desde la perspectiva de la calidad ambiental así como proyectos artísticos vinculados al desarrollo de los valores ecológicos.

#### OBRA GRÁFICA, CREACIÓN Y COMUNICACIÓN

Conociendo las posibilidades de la gráfica como medio de comunicación y su evidente relación con lo público, este grupo centra su actividad en aspectos relativos a la repercusión social desde el ámbito de creación y difusión de imágenes, sirviéndose tanto de tecnologías tradicionales como

de nuevos medios de impresión, a través de procesos alternativos respetuosos con el entorno. El trabajo desarrollado por este equipo parte de su experiencia en el ámbito del lenguaje gráfico como medio de comunicación.

#### DISEÑO CREATIVO E ILUSTRACIÓN GRÁFICA

Esta línea cuenta con una notable experiencia sobre gestión, desarrollo y producción de proyectos de arte gráfico e ilustración. En este campo los investigadores trabajan en el desarrollo del diseño gráfico completo, así como de propuestas ilustradas aplicadas en diferentes formatos. Asimismo, ofrecen sus servicios a empresas que precisan proyectos gráficos o ilustrados en su producción industrial, realizando análisis de tendencias de mercado para optimizar dicha producción.



#### REALIDAD AUMENTADA

La tecnología digital desarrollada en las últimas décadas, permite activar una serie de mecanismos que pueden favorecer la transmisión de conocimientos. El presente equipo desarrolla tecnología que permite crear publicaciones digitales para tabletas interactivas y smartphones, con las que el espectador de muestras expositivas en museos y otros espacios pueda seleccionar contenidos informativos e interactuar con ellos.

#### COMISARIADO Y GESTIÓN DE EVENTOS CULTURALES

La complejidad de las estrategias de postproducción de las obras científicas o artísticas, en su proyección en el espacio público, hace necesarias capacidades profesionales de gestión, que permitan desarrollar proyectos de exhibición contrastados, innovadores y coherentes, así como de contenido crítico. En este campo, se cuenta con una amplia experiencia en la organización de eventos artísticos, documentación de la producción, postproducción de proyectos y un amplio conocimiento de las instituciones y organismos culturales.

#### PRODUCCIÓN PICTÓRICA Y DIFUSIÓN

Este equipo parte del hecho de que la información en el contexto mediático tiende a modelos de estandarización y de control. La observación del entorno exige cada vez más sentido crítico y un pensamiento divergente capaz de plantear propuestas y reflexiones alternativas.



#### Conclusiones

En su conjunto, las ocho líneas a las que hemos hecho alusión ponen de relieve la riqueza interdisciplinar que se da en el desarrollo de la investigación artística. Una riqueza que en los últimos años se ha visto fortalecida con el desarrollo de numerosos proyectos I+D subvencionados en convocatorias públicas por diferentes instituciones y que, por otro lado, ha favorecido el intercambio de conocimiento con otras estructuras de investigación a nivel nacional e internacional.

## Aprendizaje-servicio a través de la música de Andrés Valero-Castells

Noelia Barros da Cuña

Universidad Politécnica de Valencia, España

---

*Cuéntamelo y lo olvidaré. Enséñamelo y quizás lo recordaré.  
Hazme participe y lo aprenderé.*

Benjamin Franklin

### Resumen

Habitualmente se ha identificado la Exclusión Social con la pobreza dura e ininterrumpida, pero limitada al terreno económico. Hoy en día este concepto alcanza una nueva dimensión ampliándose a la exclusión social que experimentan las personas que padecen la enfermedad de Alzheimer, sus cuidadores y familiares. La música es un elemento de una importancia incuestionable en la vida de las personas. Hoy en día, vivimos en una permanente relación con ella y sin duda, es el arte masivo más poderoso de nuestro tiempo, que funciona como instrumento extraordinario de transmisión de valores. Por esta razón, propongo al profesorado de la materia de orquesta y música de cámara de los conservatorios superiores, un proyecto de aprendizaje-servicio e intentar comprometer a sus discentes para hacer un servicio a la comunidad. Se trata de una práctica educativa en la que el alumnado trabajará para entender la enfermedad de Alzheimer la 3ª Sinfonía "Epidemia silenciosa" del compositor Andrés Valero-Castells.

*Palabras clave:* aprendizaje-servicio, Alzheimer, inclusión social, conservatorio superior, música.

### Learning-service through the music of Andrés Valero-Castells

#### Abstract

Social exclusion has usually been identified with hard and uninterrupted poverty, but limited to the economic terrain. Today this concept takes on a new dimension by extending to the social exclusion experienced by people with Alzheimer's disease, their carers and family members. Music is an element of unquestionable importance in people's lives. Today, we live in a permanent relationship with it and it is undoubtedly the most powerful mass art of our time, which functions as an extraordinary instrument of transmission of values. For this reason, I propose to the faculty of the subject of orchestra and chamber music of the higher conservatories, a learning-service project and try to engage their students to make a service to the community. It is an educational practice in which students will work to understand Alzheimer's disease through the 3rd Symphony "Silent Epidemic" of the composer Andrés Valero-Castells.

*Keywords:* learning-service, Alzheimer's, social inclusion, conservatory, music.

## Introducción

Generalmente la Exclusión Social se identifica con la pobreza dura y persistente acotada meramente al campo económico, pero en el presente la idea de Exclusión Social comprende una nueva magnitud extendiéndose no solo a la pobreza y las desigualdades en la pirámide social, sino al incremento en el espacio entre la persona que participa en la dinámica social y se enriquece de ella y la que es rechazada de la misma. El libro Verde sobre política Social europea (1993) nos especifica:

La Exclusión social hace especial hincapié en el carácter estructural de un proceso que excluye a parte de la población, de las oportunidades económicas y sociales. El problema no reside tan sólo en las disparidades entre los más favorecidos y los más desfavorecidos de la escala social, sino también en las que existen entre quienes tienen un lugar en la sociedad y los que están excluidos de ella.

La exclusión social que experimentan las personas que padecen la enfermedad de Alzheimer se pone al descubierto en el Informe Mundial 2012 sobre el Alzheimer, publicado por la Enfermedad de Alzheimer Internacional (ADI). Dicho informe desvela que casi una de cada cuatro personas con demencia esconde o camufla su diagnóstico por miedo al estigma del que son objeto, otro detalle importante es que el 40% de las personas con demencia se creen excluidos por la sociedad y que dos de cada tres personas con demencia y sus cuidadores piensan que hay una ausencia de comprensión de la demencia en sus países.

Para Nicole Batsch, autor del informe, “las personas con demencia y sus cuidadores se sienten marginados por la sociedad, a veces por sus propios amigos y familiares; ellos quieren ser tratados como personas normales con un enfoque en sus capacidades y no en sus limitaciones...”.

A su vez, Marc Wortmann, director ejecutivo de ADI, dijo: “La demencia y la enfermedad de Alzheimer continúan creciendo a un ritmo rápido debido al envejecimiento global. La enfermedad no solo tiene un gran impacto en las familias que se ven afectadas, sino que también afecta a los sistemas sanitarios y sociales debido al costo económico. Los países no están preparados y siguen sin estar preparados, a menos que superen el estigma y aumenten los esfuerzos para proporcionar una mejor atención a las personas que tienen demencia y encuentren una cura para el futuro”.

La demencia es una enfermedad que provoca una degeneración en las células cerebrales (neuronas) progresivamente, arranca con la pérdida de memoria y desorientación espacial y a medida que la enfermedad va aumentando, el grado de degeneración se eleva y el enfermo va perdiendo agilidad en el lenguaje y sufre complicaciones para llevar a cabo actividades de la vida cotidiana; al final del proceso de la enfermedad, la desorientación y pérdida de memoria llegan a niveles muy graves, provocando en los enfermos que no identifiquen a sus familiares más cercanos, cambios bruscos en la personalidad, pérdida del lenguaje, depresión, rigidez muscular e incluso algún caso de agresividad. En el caso de esta enfermedad, los medicamentos que existen no alteran ni detienen la enfermedad, lo que consiguen es mejorar la calidad de vida.

Por esta razón, la música será una gran aliada contra el Alzheimer, ya que consigue estimular nuestro cerebro. Tiene una gran habilidad para recuperar recuerdos, ajustar nuestras emociones, favorecer el bienestar y suavizar el estrés. Además, también nos da energía, nos relaja, nos concentra, nos distrae, nos aleja del entorno y nos junta con los demás. Vivimos en una permanente relación con ella y sin duda, es el arte masivo más poderoso de nuestro tiempo, que funciona como instrumento extraordinario de transmisión de valores.

Por ello, sugiero al profesorado de los conservatorios de música de la disciplina de orquesta y música de cámara, un proyecto de aprendizaje-servicio (ApS) e intentar involucrar a sus discentes para hacer un servicio a la comunidad.

### Objetivos

Se trata de una práctica educativa en la que el alumnado trabajará para comprender la enfermedad de Alzheimer a través de la 3ª Sinfonía “Epidemia silenciosa” del compositor Andrés Valero-Castells, además de participar en diferentes sesiones musicales con los enfermos.

En este proyecto de ApS se plantean algunos objetivos como:

- Participar activamente de la música como fuente de placer tanto para los participantes como para el público al que va dirigido.
- Promover los valores que sustentan el proyecto: esfuerzo, superación, trabajo cooperativo, ayudar a los demás, empatía, etc.
- Trasladar todos estos valores a la comunidad, como puente entre el conservatorio y la sociedad.

### Propuesta

Este proyecto está planteado para realizarse en cualquier centro en el que se quiera trabajar la integración social de los enfermos y familiares de Alzheimer. La actividad está enfocada para llevarse a cabo de modo que participen todos los alumnos de la disciplina de orquesta a través de la obra 3ª Sinfonía “Epidemia silenciosa” del compositor Andrés Valero-Castells y programarla en un gran concierto para el público en general, además de participar en varias sesiones musicales en grupos de cámara para las personas con Alzheimer, cuidadores y familiares en diferentes asociaciones y hacerles partícipes.

Andrés Valero-Castells (1973). Compositor, director, catedrático y académico. Se forma en los Conservatorios Superiores de Música de Valencia y Murcia, titulándose en ocho especialidades con cuatro Menciones de Honor y Premio Fin de Carrera en composición. Sus profesores más notables han sido R. Ramos, L. Balada, E. García Asensio, E. Cifre, M. Galduf, V. Campos, entre otros. Ha asistido a diversos cursos de perfeccionamiento y ha obtenido el Diploma de Estudios Avanzado por la Universidad Católica de Valencia. Ha recibido destacados premios y distinciones en Francia, Italia, EEUU y España. Sus obras son interpretadas por todo el mundo de la mano de grandes orquestas, destacados directores y conocidos intérpretes internacionales. Ha dirigido orquestas como la Orquesta de Valencia, ADDA Sinfónica de Alicante, la Orquesta Sinfónica de Galicia, entre otras, y a diversas bandas municipales como la de Madrid, Barcelona, Valencia, Alicante, A Coruña y Santiago de Compostela, entre muchas más formaciones. Cabe destacar que ha dirigido el estreno en España de la «Sinfonía nº 2» de L. Balada, «Prayer» de H. Mertens, «Red Cape Tango» de M. Daugherty, «Concierto para grupo de rock y orquesta» de J. Lord, «Studi per l'intonazione del mare» de S. Sciarrino (Ensems 2004), y «Accordo» de L. Berio (Moncada y Ensems 2013), así como varios estrenos absolutos, destacando la ópera «Narayantán» de R. Mira, y «Apoteosis de l'Escolta» de L. Barber (Ensems 2005, 2014). Sinfonía nº3 “Epidemia Silenciosa” (2006-AV61) para gran orquesta sinfónica. El compositor nos dice:

Es cierto que al mostrar un trabajo, normalmente un compositor expone sus ideas y pensamientos, su técnica e imaginación, su filosofía y a veces su ideología, sus fantasías y miedos, su capacidad, sus virtudes, y también sus carencias. De algún modo, los sonidos plasmados en la partitura forman una especie de código genético-creativo que ofrece mucha información sobre quien los escribe. No obstante considero que esta es sin duda mi creación más personal, dado que además de lo habitual, en ella desnudo mi alma, compartiendo un peso que me ha marcado para toda mi vida. Hace ahora once años, volvía a casa con mi madre de la consulta del neurólogo. Hacía tiempo que algo no iba bien, pero recuerdo ese día porque el informe del doctor, concluía con la sentencia “Síndrome de Alzheimer”, enfermedad también conocida como Epidemia Silenciosa. Nunca he llorado de forma tan desesperada como cuando me di cuenta del alcance de la situación. En el momento en el que escribo estas líneas, Amparo, mi madre, se encuentra

en estado vegetativo, soportando una fase terminal que parece no acabar nunca. He de confesar que en varias ocasiones he pensado en componer una obra basada en mis reflexiones sobre esta enfermedad y sobre los sentimientos hacia mi madre, pero no había podido hasta ahora porque me sentía tan impotente que me paralizaba. Finalmente he encontrado fuerzas para llevarlo a cabo, porque su pasión no era otra que sus hijos y la música, porque siento que se lo debo, y sin duda se lo merece. Escribir esta obra no ha hecho que la realidad actual cambie esa amarga mezcla de resignación y rabia que va por dentro, por el contrario, me ha permitido revivir intensamente y de un modo especial, innumerables buenos momentos. Entre recuerdos y lágrimas, he tenido que hacer un duro ejercicio de disciplina mental, para objetivar parte de la cuestión, y finalmente plantear esta obra como una serie de reflexiones personales. De los cuatro movimientos que conforman esta sinfonía, el primero es el más desgarrado, trata de establecer de algún modo un “estado de la cuestión”. El grito inicial es mi grito, único gesto posible ante tanta miseria humana. Cuando todo signo de inteligencia desaparece solo queda el latir del corazón, el sinsentido de una existencia perversa. Si el significado del término “Alzheimer” implica, además de lenta destrucción, una involución vital, el significante ofrece, al ser retrogradado, una pequeña célula de tres sonidos (re-mi—la), que utilizo profusamente, junto con escalas hexátonas, que resultan idóneas al carecer de semitonía, y por tanto de aparente direccionalidad.

El segundo tiempo, es en realidad una metáfora de carácter científico. Imaginemos que nos adentramos con una microcámara a través del cerebro humano, ese misterioso tesoro en forma de disco duro tan potente como frágil a la vez. Las complejas conexiones neuronales en normal funcionamiento, quedan representadas a través del fenómeno físico armónico, como expresión básica al tiempo que sublime de la naturaleza sónica. Un fenómeno físico presentado en continuo movimiento-vida, que es sumido en el caos, por la acción de dos agentes verdaderamente malignos, simbolizando las placas amiloides y los ovillos, que de forma sibilina se interponen y destruyen la magia que existe entre unas neuronas y otras. El tercer tiempo es un emocionado recuerdo de cómo eran las cosas. Está organizado en tres secciones, primero la ternura materna, aquella que tanto echo de menos. Después la valentía, como rasgo más destacable de su carácter. Y para concluir, como si de una ensoñación se tratara, suenan las músicas que ella más apreciaba. La memoria lejana es la última que se pierde, y en ese último reducto de identidad, estoy seguro que si hay dos melodías que suenan, o sonaron, en el interior de mi madre, fueron el célebre adagio de B. Marcello, y el primer tema de las no menos célebres czardas de V. Monti. Las he tratado de forma superpuesta, y como no podía ser de otro modo, sonadas con los colores que ella más cerca tenía: el oboe, la trompeta, el fliscorno, y el piano. Finalmente, estoy convencido de que la existencia digna de un ser deja de serlo en el momento en que por ejemplo al pasar por delante de un espejo se asusta al no saber a quien está viendo en él. Como por desgracia esto ya hace tiempo que pasó, que más da que mi madre no haya fallecido todavía, la Muerte, prematura, estúpida, y cruel, muy cruel, ha ganado la partida. Cuando la Sinfonía parece concluir, todavía escucharemos un último gesto, un simbólico minuto de silencio. Un silencio musicado que concluye con un pensamiento deliberadamente positivo: si al dejar de respirar, los 21 gramos que dicen que pesa el alma humana, existen realmente, que no sean una imagen de lo último que somos, sino de lo mejor que hemos sido. Es mi deseo dedicar esta obra a la memoria de Amparo, mi madre, pero también a todas las personas que como mi padre, han dirigido todos sus esfuerzos en acompañar en ese tristísimo viaje a unos ángeles arrancados de la vida, pero sin el consuelo de la muerte. Como diría el tópico, detrás de cada enfermo de Alzheimer hay un cuidador principal, que no es menos ángel, y que aunque consciente, no soporta menor condena. Las personas que han vivido una experiencia similar saben de qué estoy hablando, y para las que no, permitidme un consejo: disfrutad de los vuestros mientras podáis. (Andrés Valero-Castells, 2006)

## Conclusiones

Los proyectos de Aprendizaje Servicio tiene la finalidad de dar un aprendizaje y un servicio, por lo tanto, a través del ApS hace que todas las personas implicadas en el proyecto aprendan. Por lo que se trata de un aprendizaje vivencial y completo, ya que motiva a los alumnos a aprender contenidos nuevos y resulta ser un aprendizaje útil y significativo.

Por todo ello considero necesario que se desarrollen en contextos locales, en territorios tanto autonómico, como estatal e internacional nuevos programas específicos como el que se ha explicado para la atención a las personas con Alzheimer y cuyo mayor objetivo es la integración en la sociedad.



## Referencias

Alzheimer's Disease International. (2019). *Informe Mundial sobre el Alzheimer 2012*. Londres: Alzheimer's Disease International.

Comisión de las Comunidades Europeas. (1993). *Libro verde. Política social europea*.

Valero Castells, A. (2020). Retrieved from: <http://www.andresvalero.com/>

Tj, J., Díez, G. (2020). Blog *Recursos Online Cuidadores Alzheimer*. Retrieved from: <https://www.alzheimeruniversal.eu/>

## Teaching outside the classroom: Developing Student's Beauty, Functionality and Citizenship Through Means of Art Education Based on the OntoArt Movement

Clarissa Mazon Miranda<sup>1</sup>, Claudiane Weber<sup>2</sup>, Tatiana Vereitnova<sup>3</sup>, Victoria Dmitrieva<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Antonio Meneghetti Faculdade & Associação OntoArte, Brazil

<sup>2</sup>Antonio Meneghetti Faculdade, Brazil

<sup>3</sup>Russian State University, Russia

---

### Abstract

This research is about experiences of art education that are being held in Brazil. These experiences are inspired in the artistic movement OntoArt, created by the Italian philosopher, artist (painter, sculptor, musician) and educator, Antonio Meneghetti (1936-2013). This research has as main objective to collect and analyze interviews with three different Brazilian artists (a photographer, a teacher and painter, and a publicist and painter) who have been teaching children and young people to practice art and to develop creativity based on the principles of OntoArt. These interviews will be analyzed having in view the work of scholars of art education, such as Cannon (2005), Rodrigues, Souza, Treviso (2017), Okasaki, Kanamuru (2017), Pereira, Silva, Pimentel (2012), Biesdorf e Wandscheer (2011) and Barbosa (2003). A secondary objective is to reach a summary of what contents should be placed in a lesson book with pedagogical content regarding OntoArt to be offered to teachers of the public schools located nearby the art gallery left by Meneghetti in the South of Brazil. The first part of this research presents principles of OntoArt movement based on Meneghetti (2003, 2014), Carotenuto, Bruognolo (2010), Ruver (1994) and Weber (2018). As a conclusion, the research arrives to the perspective that OntoArt movement has been helping to foster the sense of beauty, functionality and global citizenship among children and youth in Brazil. By realizing that they are able to get in touch with an artistic movement that was born in Italy and has its dissemination also in Russia, China and Latvia, these young people develop confidence and critical sense to reach for arts and culture all over the world.

*Keywords:* OntoArt, Education, Art Education, Beauty, Global Citizenship.

### Enseñar fuera del aula: desarrollar la belleza, la funcionalidad y la ciudadanía de los estudiantes a través de la educación artística basada en el movimiento *OntoArt*

#### Resumen

Esta investigación trata sobre experiencias de educación artística que se están llevando a cabo en Brasil. Estas experiencias se inspiran en el movimiento artístico *OntoArt*, creado por el filósofo, artista (pintor, escultor, músico) y educador italiano Antonio Meneghetti (1936-2013). Esta investigación tiene como objetivo principal recolectar y analizar entrevistas con tres artistas brasileños diferentes (un fotógrafo, un maestro y pintor, y un publicista y pintor) que han estado enseñando a niños y jóvenes a practicar el arte y desarrollar la creatividad basada en los principios de *OntoArt*. Estas entrevistas serán analizadas teniendo en cuenta el trabajo de estudiosos de la educación artística, como Cannon (2005), Rodrigues, Souza, Treviso (2017), Okasaki, Kanamuru (2017), Pereira, Silva, Pimentel (2012),

Biesdorf e Wandscheer (2011) y Barbosa (2003). Un objetivo secundario es llegar a un resumen de qué contenidos deben colocarse en un libro de texto con contenido pedagógico sobre *OntoArt* para ser ofrecido a los profesores de las escuelas públicas ubicadas cerca de la galería de arte dejada por Meneghetti en el sur de Brasil. La primera parte de esta investigación presenta principios del movimiento *OntoArt* basados en Meneghetti (2003, 2014), Carotenuto, Bruognolo (2010), Ruver (1994) y Weber (2018). Como conclusión, la investigación llega a la perspectiva de que el movimiento *OntoArt* ha estado ayudando a fomentar el sentido de belleza, funcionalidad y ciudadanía global entre los niños y jóvenes de Brasil. Al darse cuenta de que son capaces de ponerse en contacto con un movimiento artístico que nació en Italia y tiene su difusión también en Rusia, China y Letonia, estos jóvenes desarrollan confianza y sentido crítico para alcanzar las artes y la cultura en todo el mundo.

*Palabras clave:* *OntoArt*, Educación, Educación artística, Beaty, Ciudadanía global.

---

**TEACHING OUTSIDE THE CLASSROOM:  
DEVELOPING STUDENT'S BEAUTY, FUNCTIONALITY  
AND CITIZENSHIP THROUGH MEANS OF ART  
EDUCATION BASED ON THE ONTOART  
MOVEMENT**

2º Congreso Internacional Virtual de Artes en la Educación – CIVAE 2020

## The OntoArt Movement



• This research is about experiences of art education that are being held in Brazil. These experiences are inspired in the artistic movement OntoArt, created by the Italian philosopher, artist (painter, sculptor, musician) and educator, Antonio Meneghetti (1936-2013).

## Theoretical Framework and Objectives



• These interviews will be analyzed having in view the work of artists of art education, such as: Carlos Zanetti (2000), Renato Basso (2007), Okazaki Konamura (2017), Pereira Silva Pimentel (2012), Biedorf e Wandtscheer (2011) and Barbosa (2003). The first part of this research presents principles of OntoArt movement based on Meneghetti (2003, 2014), Carotenuto, Bruognolo (2010), Ruyer (1994) and Weber (2018).

• A secondary objective is to reach a summary of what contents should be included in a learn book framed Jovens Artistas with pedagogical content regarding OntoArt to be offered to teachers of the public schools located nearby the art gallery left by Meneghetti in the South of Brazil.

## Artists that work with OntoArt



• This research has as main objective to collect and analyze interviews with three different Brazilian artists (a photographer, a teacher and painter, and a publicist and painter) who have been teaching children and young people to practice art and to develop creativity based on the principles of OntoArt.

## Conclusion



• As a conclusion, the research arrives to the perspective that OntoArt movement has been helping to foster the sense of beauty, functionality and global citizenship among children and youth in Brazil. By realizing that they are able to get in touch with an artistic movement that was born in Italy and has its dissemination also in Russia, China and Latvia, these young people develop confidence and critical sense to reach for arts and culture all over the world.

- Clarissa Mazon Miranda<sup>1</sup>, Claudiane Weber<sup>2</sup>, Tatiana Verelthnova<sup>3</sup>, Victoria Dmitrieva<sup>4</sup>
- <sup>1</sup> Antonio Meneghetti Faculdade & Associação OntoArte, Brazil
- <sup>2</sup> Antonio Meneghetti Faculdade, Brazil
- <sup>3</sup> Russian State University, Russia
- <sup>4</sup> Russian State University, Russia

Contact author: Clarissa Mazon Miranda (miranda.clarissa@gmail.com)

Authors  
Contact Us!

## La perspectiva de género en las enseñanzas artísticas

**Blanca Machuca Casares, M<sup>a</sup> del Mar Cabezas Jiménez**

*Universidad de Málaga, España*

---

### Abstract

Esta ponencia se presenta enmarcada en la línea de metodologías, experiencias y proyectos. El foro CIVAE 2020 nos brinda la oportunidad de compartir, con la comunidad educativa y artística, dos Proyectos de Innovación Educativa que nacen en el seno de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Málaga. Ambos proyectos, desde dos enfoques diferentes y muy cercanos al mismo tiempo, acompañan y recorren los procesos de enseñanza-aprendizaje de nuestros estudiantes desde la perspectiva de género, puesto que consideramos que es un eje transversal fundamental en cualquier enseñanza, también en nuestro campo de conocimiento. Contribuyen, estos proyectos, desde la función docente y la labor de los estudiantes, en la construcción de una conciencia social con unos valores profundamente inclusivos, favoreciendo, al mismo tiempo, el pensamiento crítico entre las alumnas y alumnos, así como entre la comunidad artística implicada, propiciando conocimiento, habilidades y actitudes en torno a la perspectiva de género en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la docencia universitaria y en la investigación.

*Keywords: sociedad, arte, género, innovación, docencia.*

### The gender perspective in artistic education

#### Abstract

This presentation is presented framed in the line of methodologies, experiences and projects. The CIVAE 2020 forum gives us the opportunity to share, with the educational and artistic community, two Educational Innovation Projects that were born within the Faculty of Fine Arts of the University of Malaga. Both projects, from two different approaches and very close at the same time, accompany and go through the teaching-learning processes of our students from a gender perspective, since we consider that it is a fundamental transversal axis in any teaching, also in our field of knowledge. These projects contribute, from the teaching function and the work of the students, to the construction of a social conscience with deeply inclusive values, favoring, at the same time, critical thinking among students, as well as among the artistic community. involved, promoting knowledge, skills and attitudes around the gender perspective in any teaching-learning process in the field of university teaching and research.

*Keywords: society, art, gender, innovation, teaching.*

---

## Introducción

El arte es un medio de comunicación y reflexión, tiene la capacidad de generar preguntas en el espectador a partir de las inquietudes personales del propio artista. Con esta facilidad que nos ofrece el campo del arte para hablar de diversos aspectos sociales, presentamos dos proyectos de investigación educativa financiados por la Universidad de Málaga que tratan de un mismo tema en un mismo espacio, la perspectiva de género en la Facultad de Bellas Artes desde dos enfoques diferentes. El proyecto PIE19-235 *El género como percepción*, se centra en la interdisciplinariedad durante los primeros años del grado en el primer y segundo curso, mientras que el proyecto PIE19-197 *Observatorio: Género y dibujo contemporáneo*, se enmarca en el conjunto de las asignaturas de los proyectos artísticos perteneciente al tercer curso del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Málaga, concretamente está ligado a la asignatura de Estrategias del dibujo contemporáneo. Ambos Proyectos de Innovación Educativa se cruzan en la definición de un campo de investigación propio que es el de la mujer artista.

Creemos que en las aulas de Bellas Artes podemos tratar con facilidad temas que preocupan al alumnado o que le puede ayudar a conocerse un poco mejor y ayudarle, en parte, en su recorrido vital y profesional. De esta manera podemos crear canales de comunicación y, sobre todo, de diálogo; nuestra labor docente nos permite a las alumnas y alumnos desde sus inquietudes y plantearles las nuestras, también, como ciudadanas y artistas. El arte es un campo propicio para autocuestionarnos y analizar desde qué punto de vista observamos el género. Entendiendo ese aspecto del género como parte de la educación y de la cultura, una mirada que nos une en lugar de diferenciarnos, sin la descalificación y con el análisis de la identidad que nos damos y damos. Los dos proyectos que se presentan potencian el análisis y el cuestionamiento personal.

## El género como percepción

*El género como percepción* es un Proyecto de Investigación Educativo que lleva en funcionamiento tres años. En este tiempo hemos tratado el género como una percepción de sí mismo y de lo social, desde la cosificación de la mujer, antes tratado en el campo del arte, hasta la cosificación actual de la persona debido a la sociedad de consumo. Cómo además de algunos aspectos culturales y sociales se usan dentro de la publicidad y el comercio, el entorno familiar y amistades puede influir en nuestro comportamiento diario y en nuestra forma de pensar, el grupo. O como en el cine de acción se instaura un arquetipo de masculinidad definido desde los años 70 que sigue muy vigente. O por ejemplo como la palabra puede definir un concepto y a la vez nos da las claves de cómo acercarnos a un problema sea de la índole que sea, técnico como el dibujo en la organización de esquemas mentales y de relaciones. Un tema desarrollado y analizado desde diferentes puntos de vista en relación con la obra de arte y que ha tenido una gran repercusión en la obra de mujeres que han centrado su trabajo en el campo del diseño, la acción y la performance. Pero actualmente hay otros problemas de los que se hablan, algunos de ellos también se han desarrollado en el campo de la acción y de la performance como es la violencia de género y que, además, ha sido representado por colectivos. Este problema, en los últimos años, se ha acercado más a adolescentes porque les ha llegado a afectar de una manera más directa y desde las aulas de los institutos se ha trabajado más. Esto ha provocado que muchos estudiantes de los primeros cursos de Bellas Artes se pregunten por los mecanismos que utiliza el maltratador, cómo puede ser identificado y también los problemas que acarrea a la víctima del maltrato. Plantear situaciones nos puede llevar a la primera parte de la comunicación verbal y, por lo tanto, hablar de palabras sexistas con connotaciones negativas y positivas, a la ausencia de palabras que sean inclusivas y también al uso de palabras que se suelen utilizar para referirse a la mujer en relación con la discriminación positiva, una palabra que a su vez se utiliza mucho a la obra de arte: el valor y



que también hace referencia a un problema habitual en otros campos que no son la educación y la sanidad que es el “techo de cristal”.

Cuando este proyecto empezó en 2017, aún no había sido la manifestación del 8 de marzo del 2018. Se hablaba tanto en los medios de comunicación de aspectos de la precariedad laboral de las mujeres como de la violencia que se ejercía sobre ellas. En el entorno académico escuchábamos a profesores hablar del feminismo en el arte como algo pasado de moda, que correspondía a los años 70 y 80. Mientras tanto había alumnos y alumnas de máster que proponían trabajar sobre el género desde distintos aspectos. Clara señal de que lo que se pensaba que estaba muerto, no lo debía estar y que estaba latente tal como se demostró en la manifestación multitudinaria del 8 de marzo del 2018. A pesar de todo, los objetivos y justificaciones que planteamos hace dos años consideramos que son vigentes. Porque en la medida que hablas con el alumnado descubres que pocos se han llegado a plantear la visión que tenemos y que los prejuicios sociales se mantienen. Nuestra labor debe ser una labor de hormigas y no desfallecer y así ayudarles a ser mejores personas para ser mejores profesionales.

La propuesta consiste en continuar la investigación sobre la percepción a distintos niveles sobre los problemas de género. Para ello utilizaremos las asignaturas de Dibujo, Sistemas de representación y Pintura en el que a partir de situaciones se debatirá sobre la violencia de género, el techo de cristal, el lenguaje y la discriminación positiva. Para que luego los alumnos desarrollen un trabajo a partir del texto, el dibujo, la acción o la instalación.

La mayoría de las asignaturas corresponden a los primeros cursos de grado son tres asignaturas con grupos de mañana y tarde que son aproximadamente unos 40 alumnos por aula y son de dibujo en las que se trabajan aspectos de la representación del cuerpo, representación del espacio y en la que hay ejercicios que son propuestos por los profesores algunos de ellos no se centran solamente en el dibujo y la pintura sino en la acción y también en la escenografía, se trabajan con textos de diferente índole y cine. En los últimos años, están las asignaturas de Análisis del cine en la que se realizan trabajos de investigación sobre cine, es una asignatura obligatoria en la que hay aproximadamente unos 80 alumnos.

### *Los objetivos principales*

Eliminar conceptos negativos relacionados con el género que se dan en el campo del arte, una cierta conciencia de que el “arte feminista” está, por un lado, pasado de moda, y por otro, hace referencia solamente a la mujer, no al ser humano. El feminismo ha abierto un nuevo camino a la revisión de valores y de la cultura, a la duda y nos ayuda al siguiente objetivo. Plantear y crear conciencia a partir del debate. Aspectos que se siguen discutiendo implica que no han perdido vigencia.

### *Metodología*

Utilizar ejercicios habituales como es el diseño de escenografías y proyectos artísticos enfocados a la realización de actividades como la realización de textos en los que les permita a ellos y nosotros ver la evolución del vocabulario y de qué manera puede afectar a la integridad psicológica en la violencia de género. Autorretratos en pintura y en dibujo para tratar la identidad del individuo, ya que el género viene implícito en nuestra educación y en el comportamiento. Estudios de género enfocado a la acción performativa, la importancia de los derechos humanos y la democracia para poder hablar de igualdad. Estudios desde la tradición desde el campo del análisis de los cuentos infantiles y del cine que pueden llegar a definir el comportamiento y el género. En definitiva, planteamiento de una “hermenéutica de la sospecha” en definitiva el cuestionamiento de los estándares.

### **Observatorio: Género y Dibujo Contemporáneo**

A continuación, abordamos el proyecto *Observatorio: Género y Dibujo Contemporáneo*, en el que se realiza un seguimiento de la evolución del alumnado en sus proyectos incidiendo en su formación en aspectos sobre feminismo dentro del campo procesual y artístico que es el dibujo. Uno de los principales objetivos de este proyecto es poner especial atención en la incorporación de las artistas mujeres en las propuestas de referentes artísticos utilizados para el desarrollo de los proyectos artísticos teórico-prácticos del alumnado. De este modo, el aula-taller de los estudiantes del Grado en Bellas Artes se convierte en un observatorio que contribuirá al enriquecimiento del conocimiento científico y alcanzará resultados mucho más significativos y completos con la incorporación del fenómeno investigado como forma de combate ante la “ceguera de género”. Esto es, como estrategia subversiva ante la persistencia de estereotipos y sesgos en la docencia y en la investigación universitaria que, en ocasiones, construye como norma lo que son las realidades, experiencias y expectativas de un grupo de personas (considerando a los hombres heterosexuales blancos como referencia) produciendo, por tanto, resultados parciales y no universales pero que se extrapolan como tales.

Desde este contexto se articula un Proyecto de Innovación Educativa e investigador que se inscribe dentro de los estudios de género, los cuales han pasado a ocupar un primer plano en los últimos años como consecuencia de los cambios sociales acaecidos, y por la regularización jurídica y legislativa, incluso en el ámbito universitario.

#### *Metodología*

Desde la práctica artística, desde la revisión histórica, desde la observación del paisaje del dibujo contemporáneo como método científico aplicado, la visita a ferias especializadas y galerías para el registro de datos, entre otras fórmulas metodológicas, proponemos un espacio para el desarrollo del pensamiento crítico, un espacio que involucre múltiples aspectos cognitivos y socio-afectivos para impulsar el diálogo hacia delante, dejar volar la expresión de los demás, respetar la autonomía de los participantes y salir de lo evidente para explorar diferentes alternativas, entre otras muchas posibilidades. Desde un espacio virtual, accesible para toda la comunidad interesada, generaremos una serie reflexiones y posteriores interpretaciones que convivirán en el Observatorio: Género y Dibujo Contemporáneo.

Quisiera centrarme en la fase primera del proyecto correspondiente al estudio de la cuestión que nos ocupa. Es generalizada la opinión, entre los compañeros, de que existe un relación inevitable entre la investigación y la docencia universitaria, casi ninguno pensamos que nuestra función dentro de la universidad sea tan solo enseñar. A veces, resulta complicado hacer investigación cuando se tiene mucha docencia porque no queremos desatender ninguna de las dos cuestiones. Por otro lado, cuando la docencia se orienta a los intereses de nuestra investigación la transferencia resulta muy valiosa. En este sentido, centrándome en el caso particular, la posibilidad de impartir y coordinar la asignatura de segundo ciclo del Grado Estrategias del dibujo contemporáneo y la coordinación y docencia impartida en la asignatura Lenguajes artísticos y plástica contemporánea incluida en el Máster de producción artística, ambas enseñanzas ofrecidas por la Universidad de Málaga, me han dado la oportunidad de profundizar en la investigación teórica que venía desarrollando en mi faceta artístico-creativa y que esto, se transfiera a los procesos de enseñanza-aprendizaje con el alumnado.

### Objetivos

No se pretende en este breve texto hacer un estudio cuantitativo sobre la participación de las mujeres en las estructuras institucionales, las prácticas y las publicaciones que han definido el terreno de dibujo artístico contemporáneo desde 1960, aunque es una labor que está entre los objetivos específicos del Observatorio a nivel local. Aún así, no deja de ser llamativa la presencia numerosa de la mujer en el campo del dibujo. Otro de los objetivos específicos del Proyecto de Innovación Educativa que está en desarrollo es la creación de una serie estadística simple por cuatro años, esto es, realizado el proceso de recolección de la información cuantitativa, en nuestro caso el número de referentes artísticos empleados por nuestras alumnas y alumnos en sus proyectos, se procede a la organización por discriminación de género para manejarla eficientemente y efectuar su óptimo análisis para desarrollar un estudio teórico que permita profundizar en el conocimiento de las razones productivas de la mujer artista en el dibujo contemporáneo y las relaciones existentes entre la presencia de la mujer artista y el dibujo contemporáneo.

Hay quienes han teorizado en torno a esta cuestión y han sugerido una conexión entre las mujeres y el dibujo, asimilando el dibujo como una realización “amateur”. Algunos intelectuales que han considerado que esta realización de aficionados se ha ajustado a la mujer. También quienes han visto en el dibujo una disciplina económica, precaria, accesible para las mujeres con responsabilidades domésticas, o también como un área o disciplina con menos estatus que otras disciplinas artísticas (como la pintura por ejemplo) y, por tanto, más accesible a las mujeres que quieren hacer arte. Ante tales afirmaciones, considero que no podemos, ni debemos, asumir hoy tales argumentos superficiales.

### Conclusión conjunta

La innovación que proponen en estos Proyectos de Innovación Educativa es casi un ejercicio obligatorio para todas y todos los que coordinamos e impartimos docencia universitaria, tal vez la singularidad de estos proyectos sea la implicación del alumnado en esta revisión y reelaboración curricular mediante el uso del Observatorio de libre participación y el uso del foro de debate como metodología. Buscamos una transferencia a otras materias y asignaturas, la eliminación de bloques y que estos proyectos tengan un carácter práctico, sin forzar ni modificar en sí los conocimientos y las experiencias. Creemos que esta forma ayuda a crear un pensamiento crítico y creativo que no sólo favorece el entendimiento y análisis de la información que llega desde fuera sino que también permite aceptar la necesidad del tiempo para la toma de decisiones y elecciones para resolver cualquier disyuntiva que se le presente a la alumna o al alumno en el futuro. Trabajamos profesores, artistas e investigadores de diferentes áreas y facultades en un mismo proyecto, de forma que entendemos que la proyección puede llegar a ser mayor.

Por último, nos despedimos en estas líneas subrayando el deber de abordar nuestro compromiso de construcción del conocimiento y de la sociedad desde la perspectiva de género con ilusión y valentía, hoy con más necesidad que nunca.

### Referencias

- Aramburu, N., Solans, P., de la Villa, R. (2012). *Mujeres en el sistema del arte en España*. Madrid: EXIT/MAV.
- Armstrong, C., Zegher de, C. (2006). *Women Artists at the Millennium*. Londres: Ed. The MIT Press
- Puleo, A. H. (2013). El concepto de género como hermenéutica de la sospecha: de la biología a la filosofía moral y política. *Arbor*, 189(763), a070. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.763n5007>

## El Arte de cantar en Lengua de Signos

**M. Belén López Casanova, Icíar Nadal García, Borja Juan Morera**

*Universidad de Zaragoza, España*

---

### Resumen

La música interpretada-traducida en Lengua de Signos es un Arte que surge de la comunidad Sorda, añade al componente auditivo de la música elementos visuales ya que utiliza diferentes formas de expresión. Este nuevo arte ha ido ganando popularidad, primero en las personas sordas y luego en las oyentes. En la actualidad algunos cantantes incorporan en sus espectáculos intérpretes en Lengua de Signos, dando visibilidad a una expresión artística que cada vez cuenta con más seguidores en nuestra sociedad. Se trata de un nuevo Arte inclusivo que acerca la música y el canto coral a personas sordas y oyentes. El objetivo de nuestro estudio es conocer la repercusión de este nuevo Arte en un público que percibe la música no solo a través de la audición sino de la expresión corporal, el gesto y la lengua de signos. Partimos de la consideración de la música como un arte multimodal donde los sentidos juegan un papel primordial. Se ha realizado una revisión de la literatura sobre el tema y un estudio empírico sobre la experiencia de un coro que canta con la voz y con lengua de signos española (LSE). El signado lo realizan todos los componentes del coro, con y sin diversidad funcional (a excepción de los discapacitados visuales). En los resultados se constata que la música interpretada-traducida en lengua de signos favorece la recepción, comprensión y transmisión del mensaje musical de las canciones y establece un vínculo expresivo y emocional significativo en la comunidad oyente y en la no oyente.

*Palabras clave:* Canto Coral, Música, Canto, Lengua de Signos, Arte Inclusivo.

### The Art of Singing in Sign Language

#### Abstract

The interpreted-translated music to Sign Language is an Art that arises from the Deaf community, adds visual elements to the auditory component of music since it uses different forms of expression. This new art has been gaining popularity, first in deaf people and then in hearing. Currently some singers incorporate Sign Language interpreters into their shows, giving visibility to an artistic expression that has more and more followers in our society. It is a new inclusive Art that brings music and choral singing closer to deaf and hearing people. The objective of our study is to know the impact of this new Art on an audience that perceives music not only through hearing but also through body expression, gesture and sign language. We start from the consideration of music as a multimodal art where the senses play a primary role. A review of the literature on the subject and an empirical study on the experience of a choir that sings with its voice and with Spanish sign language (LSE) has been carried out. The signing is carried out by all the members of the choir, with and without functional diversity (with the exception of the visually impaired). The results show that the music interpreted-translated to sign language favors the reception, understanding and transmission of the musical message of the songs and establishes a significant expressive and emotional bond in the listening and non-hearing communities.

*Keywords:* Choral Singing, Music, Singing, Sign Language, Inclusive Art.

---

## El Arte de cantar en Lengua de Signos

M. Belén López Casanova, Iciar Nadal García, Borja Juan Morena

Universidad de Zaragoza, España

### Introducción

La música interpretada-traducida en Lengua Signos es un nuevo Arte inclusivo que acerca la música a personas sordas y oyentes.



### Objetivo

Conocer la repercusión de este nuevo Arte en un público que percibe la música no sólo a través de la audición sino de la expresión corporal, el gesto y la lengua de signos



### Conclusiones

En los resultados se constata que la música interpretada-traducida en lengua de signos favorece la recepción, comprensión y transmisión del mensaje musical de las canciones y establece un vínculo expresivo y emocional significativo tanto en la comunidad oyente como no oyente.



## Anthropophagy and “gambiarra” as ideas of aesthetic production and fruition in Brazilian art

Paula Regina Siega, Clarissa Damasceno Melo, Girleane Santos Araújo

PPGL-UESC, Brazil

---

### Abstract

This paper intends to reflect about the metaphor of anthropophagy in a pedagogical perspective of the arts in Brazil. We start from the ideal of artistic making and fruition advocated by the National Common Curricular Base, an official document of Brazilian educational institutions, to investigate the ideas of: art as an interpretive game of the world and anthropophagy as a theme of artistic production and reflection and its articulation with the current aesthetic-theoretical of the gambiarra. Finally, we indicate anthropophagy and gambiarra as possible responses to the precarious technological condition faced by teachers and students in the teaching-learning process among a pandemic reality.

*Keywords:* art, anthropophagy, gambiarra.

### Antropofagia y “gambiarra” como ideas de producción y fructificación estética en el arte brasileño

#### Resumen

Este artículo pretende reflexionar sobre la metáfora de la antropofagia en una perspectiva pedagógica de las artes en Brasil. Partimos del ideal de realización y fructificación artística defendido por la Base Curricular Común Nacional, documento oficial de las instituciones educativas brasileñas, para investigar las ideas de: el arte como juego interpretativo del mundo y la antropofagia como tema de producción y reflexión artística y su articulación con la actual estético-teórico del gambiarra. Finalmente, señalamos la antropofagia y la gambiarra como posibles respuestas a la precaria condición tecnológica que enfrentan los docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una realidad pandémica.

*Palabras clave:* arte, antropofagia, gambiarra.

---

### Introduction

In *Columbus and Other Cannibals: the Wetiko Disease of Exploitation, Imperialism, and Terrorism*, Jack Forbes (1998), an indigenous writer, declares that in Amerindian lands the first cannibal would have been Columbus. Forbes retaliates the European representations of the original peoples, described as ferocious. For him, the animalistic instinct dwelt only the colonizers, hungry for indigenous lands. He named this bad instinct wetiko, a contagious psychic illness that makes its carrier believe that predatorily exploring nature is a logical form of existence. So, wetiko is a cannibal disease whose teeth are colonialism and imperialism.



Recently, in an online debate, Casé Angatu, a Tupinambá Professor, referred to Jack Forbes to suggest that we are in the midst of a cannibal pandemic. So, cannibalism is understood as a predatory and unbalanced consumption guided by wetiko, and causes environmental disasters. Pandemics are part of the results of this predatory relationship between man and nature and global health organizations converge on the fact that the degradation of nature favors health emergencies like coronavirus pandemic.

It is useful here to distinguish what is the cannibal predation theorized by Forbes and Angatu from anthropofagy, a ritual practiced by several Amerindian peoples at colonization time. If wetiko cannibalism destroys the otherness, the ritual of anthropophagy establishes a nourishing relationship in which eating the other is absorbing him for himself and, thus, building himself, in resistance to the predator. And it is in the midst of a cannibal pandemic that we propose to make some reflections about the metaphor of devouring the other as a possibility of understanding the modes of production and aesthetic fruition in Brazil, in conjunction with the official teaching-learning arts guidelines.

#### *Arts Teaching-Learning in the official guidelines of basic Brazilian education*

In 2019, the National Common Curricular Base (BNCC), a document that establishes the curriculum components in Brazilian basic education, starts to advocate the art as a fundamental part of the teaching-learning process in languages. The document recommends that art be an experience consisting of verbal and non-verbal materialities, considering its experiential and subjective nature, linked to the dimensions of creation, criticism, esthesia, expression, fruition and reflection. The bases that guide the BNCC's understanding of the experience of art can be located in the development of the idea of aesthetics from the European age of Enlightenment, when it was suggested that aesthetics aimed not a logical perfection, which deals with the true and the false, but the perfection of sensitive knowledge. The idea that the fruition of the artistic object is capable of provoking pleasure through sensitivity is welcomed at BNCC, linked with the idea of aesthetic experience as knowledge of the world, advocated by Hans-Georg Gadamer in the 20th century.

In contrast to a totalitarian extension of the experimental scientific method to other forms of human knowledge, Gadamer (2004) reflects about the type of experience that involves artistic enjoyment, reconnecting it with the notion of truth. Opposing the primacy of scientific experience as the only form of access to the "truths" of the world, the philosopher develops the idea of "aesthetic experience" as a transforming experience for a subject who, in contact with art, increases his understanding of reality and himself. Considering knowledge as this transformation, Gadamer concludes that art is capable of communicating one truth about the world, enabling the experience of something true.

For the Gadamerian aesthetic, the game is the fundamental principle of art as a reciprocal acceptance, among players, of conventions that make a fictional world, the world of the game, transmuted into form. It is a game of representations and self-representations in which the artistic work is not an object that is opposed to a subject, but an experience motivated by playful behavior, demanded ontologically by art. To Gadamer (2004), who plays - the artist player or the enjoying player - plays through representations, and this game that is completed in the participation of the other is the fundamental character of art: all representation is to represent for someone. The perspectives of play and otherness as constitutive elements of the aesthetic experience guide the following reflections.

*From Anthropophagy to gambiarra: a game of otherness appropriation*

The metaphor of swallowing the Other appears, in Brazilian Letters, since *Sermões* from Father Antônio Vieira, in the 17th century, being taken up by Oswald de Andrade in the manifestos *Pau Brasil* (1924) and *Antropófago* (1928) (HELENA, 2006). In the decades that followed its publication, interpretations of modernist devouring highlighted their aspects of anti-colonial resentment, establishing a hermeneutical tradition that left aside the Oswaldian utopian perspective (SANTIAGO, 2008). This perspective is attached, above all, to the idea that anthropophagy serves as a means by which the non-Europeans creatively appropriate (European) otherness, celebrating a shared horizon that is also an escape point from a condition of cultural subordination (DIAS, 2018). In this strategy of assimilating otherness, the “universal canon” is not celebrated, but absorbed in a creative and carnivalized way, depicting the image of a technical barbarian. In his incompleteness, he appropriates the technical knowledge that comes from abroad, using it to make his own knowledge flourish, and to take universal knowledge for himself (SANTIAGO, 2008).

The Oswaldian anthropophagy proposed a new pedagogy which brought to non-European artists and thinkers the possibility of a game with information in which apprentices and teachers are on equal footing. Driven by the anthropophagous imagination, the result of this game is always exorbitant and surplus, as the players no longer revolve around the idea of a hierarchically separated source and recipient of knowledge: everyone is competent to deal with information and to rearticulate it according to their own needs (SANTIAGO, 2008). Thus, in the utopian perspective, anthropophagy is revealed not as an idea that resents the colonizer culture, but as a possibility for cultural reappropriation through the game. The anthropophagic metaphor suggests a way of understanding the world that, realized from otherness, resists the dominant identity of the colonizer, marking the randomness of the value that is conferred on him. In opposition to the dominant patterns anchored on the idea of originality and authenticity, it is emphasized, then, “the creative moment of repetition, quotation and translation”; cannibalization thus becomes a metaphorical term to designate processes of appropriation and circulation of goods, as well as the recovery and rearrangement of pieces and parts of aesthetic, theoretical and cultural works (RINCÓN, 2011, p. 553).

Due to their fragmentary and, at the same time, reintegrating character, the cannibal metaphors of appropriation have several points of affinity with the processes of creation and sharing in digital media, fundamental in moments like the one we are experiencing. For this reason, we highlight the power of the concept-metaphor of the gambiarra, which finds its most recent development in gambiology. An integral and, sometimes, structuring part of the daily functioning of things in Brazil, the gambiarra is a gesture of appropriation and material reorganization of culture, which can be reported to the anthropophagic metaphor and to the figure of the “technical barbarian” who uses the available technical resources in his own way, from a decentralized position, to elaborate the culture itself. According to Rosas (2008) it is a practice “creating solutions, such as recycling scrap and other materials and technologies discarded by the consumer society, and as a work of art” (p. 19).

Anchored in the practice of gambiarra, the neologism gambiologia was created to address the “contamination between art and the Brazilian culture of improvisation, in the relationship of these with a precariousness that originates from the scarcity of resources, permeated by a critical approach on technologies” (PAULINO, 2016, p. 11). It deals with an art related to popular gestures of creation, “as a skill that emerges from man’s own action on the world, to solve urgent basic needs or even to guarantee his own survival” (PAULINO, 2016, p. 11). The idea that a “rough” mechanism for Brazilian survival was conceived as an aesthetic and theoretical possibility was detected by Lizette Lagnado (2007), who realized that the term was multiplied in exhibitions and events at the beginning of the 21st century. Art criticism indicated the formation of a concept in Brazilian arts, a “play” around which a transgressive

discourse was formed that pointed to a political and aesthetic posture, incorporating a reflection on the precariousness of the production and fruition of art in Brazil (LAGNADO, 2007).

Highlighting the necessity for a theory that explains the Brazilian practice of *gambiara*, Ricardo Rosas (2008, p. 20) explains that to understand it as art, it is necessary to understand some of its recurring elements: “the precariousness of the means; improvisation; inventiveness”, in addition to the dialogue with the local and community reality, sustainability, “flirting with illegality; technological recombination through the reuse or new use of a given technology, among others”. In this sense, *gambiarras* are not only objects, but they are also actions that interfere in the materials, precarizing the position of the receiver, who cannot count on the fixed and ordered categories of the “universal” patterns. As a gesture, they are a practice that demonstrates the creative and subversive capacity of ordinary subjects who, when rearranging the matter, “symbolically resign(s) reality, altering fragments of the common world” (MENDONÇA; ASSUNÇÃO, 2016, p. 109). Exploring the significant possibilities of *gambiarras*, in an aesthetic and theoretical field, helps us to understand the experience of the arts and knowledge in realities such as the Brazilian one. The *gambiarras*, as a strategy of production, circulation and critical reflection of the “technical barbarian”, allows the desacralization of the knowledge of the Other, the artist and the “genius” located in the economic centers of the world for consumption on the margins, placing the subject of peripheral societies as a producer and thinker of culture.

## Conclusions

From the point of view of production and sharing, which can be understood as a game movement triggered by the effort to swallow the parts that interest you in the knowledge of the Other. In the perspective of the game, anthropophagy is rescued not as a theory that resents the culture of the colonizer, but that can appropriate it, marking the randomness of the universal value that is conferred on it and resignifying it from the difference.

In the current moment of *wetiko* pandemic that we are experiencing, the resumption of teaching through non-face-to-face strategies in realities such as the Brazilian one has structural differences in relation to the realities of industrially developed societies. The fragile and excluding economic and health base makes the precarious access to internet and technology even more strongly felt. In the daily lives of teachers and students, precariousness is combated not in a structural way, that is, by guaranteeing conditions of access to technological consumption, but, above all, through improvisation, in the search for alternatives that allow momentary solutions to everyday obstacles.

In this periphery of capitalism that appears again on the map of the hungry, the art education cannot be exempted from reflections that consider the meaning of forms in a profound relationship with the material conditions of existence. The idea of “*gambiarras*”, associated with that of cultural anthropophagy, is able to manifest our condition as producers and recipients of culture, on the periphery of capitalism, in precarious situations of access.

Recently, the Brazilian minister of education declared that the pandemic was not a problem of the Central Government, which, theoretically, would be without financial resources. “There’s no way, what are we going to do?”, declared the minister in an interview, echoing the “So what?” of the President Jair Bolsonaro in response to the death rate by Covid-19 in Brazil. We currently account for approximately 150 thousand deaths. “What are we going to do?” we ask ourselves, looking around us, at the ruin of our institutions, the mimicry of democracy that remains to us, breathing the increasingly rarefied air under the smoke of the tropics. We will do it. We will find a way. In *gambiarras*, that is what is left to us. Until the barbarity swallows us up.

## References

- Angatu, C. (2020). De Colombo à Pandemia Canibal. In: C.Z. Esteves B. Matos (16 de set. 2020), *Capítulos de Baker*. [Arquivo de vídeo] Obtido em: <https://www.youtube.com/watch?v=fS2R8...>
- Assunção, H. S., Mendonça, R. F. (2016). A estética política da gambiarra cotidiana. *Revista Compólitica*, 6(1), 92-114.
- Forbes, J. D. (1998) *Colombo e outros canibais: A patologia uética da exploração, do imperialismo e do terrorismo*. (1º ed.) Lisboa: Antígona.
- Lima, R. E. (2014). Silviano Santiago e a imaginação antropófaga. *Cadernos de Estudos Culturais*, 1, 77-94.
- Helena, L. . (2006) Fabulações sobre a identidade brasileira: Reflexões em torno do Modernismo. *Acervo*, 19(01/02), 83-95.
- Truet, C. N. (2011). Canibais devorados: Léry, Montaigne e identidades coletivas na França do Século XVI. A antropofagia em questão. In: J. C. Rocha & J. Ruffinelli (Orgs.), *Antropofagia hoje?: Oswald de Andrade em cena*. (pp. 181-202). São Paulo: É realizações.
- Paulino, F. (Org.) (2016). *Gambiólogos 2.0: a gambiarra nos tempos do digital*. Belo Horizonte / Rio de Janeiro: Fogão de Lenda Editora / Oi Futuro (Instituto Telemar).
- Pensarpiauí (2020). Educação: ministro diz que não tem nada a ver com banda larga e volta às aulas e ataca homossexuais,. [online] p.1. Retrieved from: <https://pensarpiaui.com/noticia/educacao-ministro-diz-que-nao-tem-nada-a-ver-com-banda-larga-e-volta-as-aulas-e-ataca-homossexuais.html>
- Rincón, C. (2011). Antropofagia, reciclagem, hibridização, tradução ou: como apropriar-se da apropriação. In: J.C.C. Rocha & J. Ruffinelli (eds.), *Antropofagia hoje? Oswald de Andrade em cena* (pp. 545 – 560). São Paulo: É Realizações.
- Rosas, R. (2008). Gambiarra: alguns pontos para se pensar uma tecnologia recombinante. *Revista Gambiarra*, 1(1), 19-26. Retrieved from: <https://periodicos.uff.br/gambiarra/article/view/29620>
- Santiago, S. (2008). O começo do fim. *Gragoatá*, 24(1), 13-30.

## The artistic practice and ethical and aesthetic learning in the Recanto Maestro Youth Orchestra

Clarissa Mazon Miranda, Claudio Carrara, Michael Penna

*Antonio Meneghetti Faculdade and Associação OntoArte, Brazil*

---

### Abstract

This paper exposes the principles and values that guide the actions and mobilizes the search for excellence of the Recanto Maestro Youth Orchestra. A theoretical study is presented, which involves the understanding of the Orchestra participants regarding the values, such as discipline and responsibility, necessary for social and human development. The theoretical foundation emphasizes the relationship between ethics and aesthetics, as well as the characteristics of the *Ontic In Sé*. It is concluded that, when experimenting with artistic practice, students of the Orchestra can perceive the beautiful in music as an insertion of the aesthetic look on different aspects of life.

*Keywords:* Aesthetics, Ethics, Ontic In Sé, Music, Youth Orchestra, Arts.

## La práctica artística y el aprendizaje ético y estético en la Orquesta Joven Recanto Maestro

### Abstracto

Este trabajo expone los principios y valores que orientan las acciones y moviliza la búsqueda de la excelencia de la Orquesta Joven Recanto Maestro. Se presenta un estudio teórico que involucra la comprensión de los participantes de la Orquesta sobre los valores, como la disciplina y la responsabilidad, necesarios para el desarrollo social y humano. La base teórica enfatiza la relación entre ética y estética, así como las características del *Ontic In Sé*. Se concluye que, al experimentar con la práctica artística, los estudiantes de la Orquesta pueden percibir lo bello en la música como una inserción de la mirada estética en diferentes aspectos de la vida.

*Palabras clave:* Estética, Ética, Ontic In Sé, Música, Orquesta Juvenil, Artes.

---

### Introduction

In this paper, it is proposed to outline an initial study to understand how the participation of a young person in an educational and cultural project, executed by the OntoArt Association (Brazil), entitled *Orquesta Joven Recanto Maestro* (Recanto Maestro Youth Orchestra), is able to influence the worldview of this subject. We start from the principle that aesthetics is a criterion point for ethical experience, based on authors like Hermann (2005) and Meneghetti (2002, 2010, 2012), in order to analyze some of the values that are part teaching philosophy. Thus, the paper is divided into a brief theoretical consideration about the relationship between ethics and aesthetics in the field of education. The testimony of a member of the board of the Recanto Maestro Youth Orchestra is also used as a research source, when he spoke in the opening speech of a concert held by this project. Finally, academic studies for the current paper about the Recanto Maestro Youth Orchestra are research sources for this paper.

*Relationship between ethics and aesthetics: an understanding that can help art education*

In our daily lives, the ethical universalism of the Enlightenment, which underpinned modern education, no longer fully meets the educational needs of students. This is because nowadays we are capable of producing new realities and a plurality of perspectives guiding human knowledge, which are perceived by young people, and sometimes not met in the classroom.

According to Hermann (2005), one can think of the interposition of aesthetics in this universe, as a possibility to transcend rational boundaries, creating forms of sensitivity and experiences of subjectivity, which allow to meet the understanding of new modes of ethical treatment.

This understanding of the world may perhaps seem logical today, but it actually brings about a change from what was the historical understanding of the aesthetic question. Plato, for example, understood that the sensitive world is not capable of producing true knowledge and *eikasía* (which in this case refers to a copy or simulacrum of the sensitive thing) would be only the first degree of knowledge. According to this view, art would produce a kind of illusion that cannot improve man. However, throughout the history of philosophical thought, according to Hermann (2005), it is possible to find a number of other thinkers, such as Kant and Schiller, who allow us to understand that aesthetics is a way of sensitivity for moral life. In this case, there is talk of an aesthetic that can be “understood in its possibilities of producing sensitive representations of morality” (p. 12).

By this logic, it is understood that a subject's world view is sometimes constituted from what he observes, that is, his aesthetic perception, based on the reality in which he lives, is consolidated from his sensitivity. The aesthetic whose etymology comes from the Greek *aisthesis* or *aistheton* (sensation, sensitive) can “generate forms of sensitivity and a deep insertion in the totality of life. Aesthetics, when bringing the interpretation of life, generates new ways of ethical integration” (HERMANN, 2005, p. 15). Thus, the understanding of an aesthetic sensitivity, which can act on the subject's ethical way of life, in the context in which it is inserted, is adopted in this paper.

According to Hermann (2005), it is possible to understand the human being's contact with the world today, in other words, “with a reality that acquires characteristics of mutability, instability and plurality resulting from an aesthetic relationship with the world and not from an exclusive foundation rational” (p. 16). It is, in a way, the aesthetic experience present in contact with individuals from different cultures, so common nowadays, due to globalization, which grants an increasing plurality and cultural diversity to people's daily lives. This aesthetic, which arises from what is varied, different, “brings the strange, the innovative and acts decisively against the restrictive aspects of moral normalization, pointing to a new comprehensive horizon for the indispensable question of the ethical requirement in education” (p. 16).

The freedom to recognize aesthetic otherness, as a starting point for an ethical distinction, seems, therefore, an important alternative for the foundation of an education in which the acceptance of self and the other is proposed. A society, where ethics is still based on reason, no longer meets the needs of human beings. Aesthetics is present when there is a place “to the imaginative strength and sensitivity” (HERMANN, 2005, p. 35) of the subject. The possibility of an aesthetic experience, increasingly diversified in today's world, is capable of offering sensitive representations of moral ideas, involving all the senses. If one thinks in terms of the education of a young person to make music, for example, there is the development of the individual's artistic sensitivity and the expansion of his way of perceiving different cultures, of understanding the possibility that he may have access to an artistic activity previously unimagined. From the learning of this new knowledge, a young man can, therefore, expand his worldview, in terms of the cultural space of performance of his own existence.

The view exposed by Hermann (2005) seems to meet what Meneghetti (2012) proposes, in different works of his authorship, when he conceives aesthetics as something that perceives “the inside with



intelligence and pleasure of the senses” (p.100) , or rather, a “representation of intentionality proportional to the parties themselves”. This notion of the aesthetic term is correlated to the author's definition of the term “beautiful”, that is, “the perfect balance of several components proportional to the result of a formal and, therefore, aesthetic unity” (p. 33).

The concept of ethics, in turn, appears in different works by Meneghetti. In the work *Ontopsychological Philosophy*, for example, the idea of ethics is linked to the performance of ethical men.

It is ethical what best safeguards individuation as a whole. Ethics is the duty of individuation and it is for individuation. Such an individuating impulse is the true intentionality of nature and it is never a danger of anarchic individualism, because the ethos to individuation is contemporaneity and arrival to the Being itself (Meneghetti, 2002, p. 205, our translation of the original, emphasis added)

This passage is important to assist in the understanding of a probable relationship between aesthetics and ethics in the author's work. For Meneghetti (2002), the individuation of the subject is, therefore, in the conscious encounter of the subject with the Being itself. “In practice, ethics teaches how to make the Being itself functional to my here and now” (2002, p 205, our translation of the original). It starts, therefore, from the prerogative that the ethical human being is in search of the Self of Being and of safeguarding his individuation in the whole. It is possible to correlate this principle with the concept of *Em Si ontic* (ESO). This being the basic project of nature, it is identified by means of fifteen characteristics: insecic, holistic-dynamic, utilitarian-functional, virtual, economic-hierarchical, winner, cheerful, creative, spiritual or transcendent, agent within a semantic universe, mediumistic between being and existence, historical, aesthetic, volitional-intentional and holy. In this paper, each of the fifteen characteristics is not explained, but point thirteen stands out, that is, the “aesthetic” characteristic. In the definition contained in the *Ontopsychology Manual*, Meneghetti (2010) certifies that

the specific technique for each of your actions is for pleasure and perfection. Pleasure is constant attraction. In the historical development, its parts correlate to reveal a proportion, in addition to functional, above all metaphysical. In each passage, he appeals to his natural principle: the Being (p. 161).

If it is possible to say that the *Ontic Em Si* is aesthetic and that ethics is the search for the individual to reach the Self of Being, perhaps it is also possible to say that aesthetics can be a foundation for ethics. It is interesting to note that, over the years of teaching activities by the academic Prof. Antonio Meneghetti, he took training courses for young people, called residences, with the title “Aesthetics as Ethics”.

Starting from this short theoretical framework, which, of course, requires further study, the following are the values that are passed on to the young participants in the *Recanto Maestro Youth Orchestra* project. The initiative proposes teaching classical music to children and young people who, in most cases, had never had contact with classical music before. It is an artistic activity that has, of course, aesthetics at its core. Through the learning of what is beautiful, harmonious, in tune, these students are also learning ethical values that, admittedly, are part of the foundation of the teaching proposal offered by this project.

In terms of data on the initiative, the *Recanto Maestro Youth Orchestra* serves 220 young people from the public school system in the cities of São João do Polêsine, Agudo, Santa Maria and Restinga Sêca (RS), free of charge. They are taught the classical instruments in the string, percussion and wind suits. The teaching methodology is based on compositions developed especially for the learning of children, by the Brazilian composer Vagner Cunha whose teaching philosophy comes from the premises of *Ontopsychological Pedagogy*.

Promoted by the Antonio Meneghetti Foundation, executed by the OntoArte Association, with the support of Antonio Meneghetti Faculdade and the city halls of the region of the Fourth Immigration Colony of Rio Grande do Sul, the project seeks to align itself with the precepts of the United Nations, mainly, with respect to the 17 Sustainable Development Goals (SDGs), scopes of global action until the year 2030. More specifically, the project contributes with a focus on SDG 4, that is, Quality Education.

#### Fostering values

The Recanto Maestro Youth Orchestra has, in the statements of its vision and its values, an approximation with the theoretical principles exposed in the previous section. There are three main values of training in the project: 1) Responsible leadership; 2) Excellence, 3) Aesthetics as Ethics. The youth orchestra's vision is to "Play to be". The use, therefore, of the idea that aesthetics permeates the ethical formation of young people is clearly present in the writing of what are the guiding principles of the teaching premises of this project.

The experience of artistic making and the development of sensitivity offered by participation in the project aims to allow young people to get in touch with the formation of values for ethical performance. As for most, the enjoyment of instrumental and classical music was not a reality until joining the Recanto Maestro Youth Orchestra, there is a significant change in life, when they become actors in the musical making of the works taught. They start to experience an innovative aesthetic experience and, through this reach and overcoming what seemed strange before, they expand their perception and vision of the beautiful in the cultural universe in which they are inserted. "Thus, the aesthetic experience brings the strange, the innovation and the plurality that cannot be disregarded in terms of the interpretation and problematization of moral action" (Hermann, 2005, p. 29).

The Recanto Maestro Youth Orchestra proposes that, when they experience artistic practice, students should also be guided to realize that beauty in music is achieved through values, such as discipline, responsibility, search for excellence and insertion of the aesthetic look on different aspects of life. These values can be translated into principles underlying those official of the Recanto Maestro Youth Orchestra, and which were enunciated by Carrara (2015) in the opening speech of the main concert of the Winter Musical Residence, of the Recanto Maestro Youth Orchestra, held in July 2015.

The principles present in this speech can help to understand how, in practice, the application of the three values stated for the project takes place. It is based on the premise that, regardless of whether or not the orchestra participants follow a musical career, when they are adults, the experience of this project develops principles of action in their social life, which are guidelines for an ethical practice in relation to work and performance in society. These principles are taught in a tangential way to that of making music in the classroom. As students develop the sensitive and aesthetic capacity for musical achievement, they also learn principles of responsibility, civility and evidence, explained below.

The principle of Responsibility is linked to the first value of the orchestra, that is, Responsible Protagonism. What is reaped, as a result, as done, as artistic protagonist of the students is the result of the commitment and dedication of each one of them. There is an artistic gift present in each young musician in the orchestra, but this gift, if it is not built with responsibility on the part of the person, does not become music, art. This construction is based on the responsibility of the individual. The child has his responsibility: if he wants to be in the orchestra, if he wants to learn an instrument, he needs to work hard and he needs to be responsible for that gift.

The principle of Civility is seen in a way that correlates with the third value of the Youth Orchestra, Aesthetics as Ethics. It is believed that, when in the learning environment, it is necessary to be attentive to living with others. In an orchestra, the young person must learn to listen to the other, to know that what he plays influences what the other plays. What the colleague is playing influences the whole musical that is offered to the public. These are elements of civility that prepare the child to live, in the

future, not only as the protagonist of his life but also as a social subject, seeking to understand the other with whom he lives. Finally, the Evidence principle, which is related to the second value of the Recanto Maestro Youth Orchestra, Excellence.

In the midst of learning how to make musical art, students realize that they are capable of something they never imagined they could do. Based on the responsibility for the gift they have, they verify the evidence that it is possible to play great compositions, which are capable of artistic and life protagonism. As a metaphor in relation to learning music, young people can perceive that they are able to start from a lack of knowledge of the content for artistic excellence. Thus, they can take this learning into their lives and build a trajectory that is also of excellence, just as they do with the musical instrument. In the orchestra environment, students are not just a number, they have a personal project that harmonizes with the whole of the orchestral group. The subject's project is individual. By being cared for and developed in a responsible way, beneficial results are obtained for all, showing a feeling of capacity and accomplishment. It is believed that the feeling of capacity imbued in the young musician will later be used for his performance in society. Whatever he decides to do, as a profession or as a hobby, he will do with commitment, to the maximum of his will and ability.

Checking the effective perception of the students of the Recanto Maestro Youth Orchestra about the formative principles proposed by it, Penna (2016) proposed to conduct an interview with 10 young participants of the project on the principle of Responsibility. It is known that the research is not conclusive and that a broader study would be necessary to understand how the three formative values and the three principles, exposed above, are seen by the students, but the results considered by the author allowed to verify that the statements they became practical in the daily routine of the orchestral group. The questionnaire developed by the author was applied to young people between 10 and 18 years old, students of the Recanto Maestro Youth Orchestra. The questions presented were:

1. The human being is a social being. How is it to live with such different people, playing different instruments, studying different parts, but having to play in a tuned orchestra, together and in tune with the same objective?
2. What do you feel when you perform with the Orchestra in front of an audience?
3. How do you define being responsible?
4. When we perform we are protagonists, but in the rehearsal are we responsible?
5. In the relationship with our orchestra colleagues, is there a responsibility?
6. What do you learn daily in rehearsals and what can you apply to your life?
7. What does it mean to you to participate in the Recanto Maestro Youth Orchestra? (Penna, 2016).

The answers to these questions are presented by Penna in a systematic and brief way, providing an overview of the answers. According to Penna, when asked about the definition of being responsible, most of the students interviewed related the responsibility to the need to play their instrument well and be careful not to drop it or damage it in any way. To understand such responses, it is important to understand that, in the orchestra, each student uses his own instrument and the care with it is the responsibility of the musician who, at that moment, is the holder of the instrument. For those who demonstrate responsibility and care for the instrument in the classroom, the merit of taking it home to study more and thus improving their performance is guaranteed. Before that, they need to sign a document in which they take responsibility for any damages caused to it. These responses obtained from the project participants can be correlated to the principle of Responsibility, to the value of Responsible Protagonism, proposed as the foundation of teaching in the orchestra.

Another point made by students when talking about responsibility is the care with the classroom environment and the stage environment during a concert. Each day of class, a group of students takes care, for example, to tidy up the room at the end of the rehearsal and to serve snacks for their colleagues and teachers. After the break, this same group has the task of organizing the space that is in common use.

Another fact remembered by the students was about the responsibility of their good performance during each concert, so as not to disturb the orchestral group. The orchestra fosters the importance of the participation of each individual, but this only makes sense when you are in tune with others. This speech of the students can be correlated to the principle of Civility and, thus, also to the value of Aesthetics as Ethics, as previously exposed.

## Conclusions

It is verified, through the reflection proposed in this paper that the guiding principles and values of the Recanto Maestro Youth Orchestra and the speech of its students bring the possibility of a novelty of ethical performance of young people in society, from the experience of participation in the project. Permeated by values that relate aesthetic doing to ethical development, the classes provoke, in the student, a horizon of values that can be formative and important in their education for life. Therefore, it is fitting to deepen the research and reflections initiated in the present work, with the purpose of specifically finding out how teachers, students and their parents experience the experience of each of the educational values and principles proposed in the project.

It is believed that, from the brief paper presented here, it is possible to affirm that, as they strive to achieve beauty in artistic-musical realization, as members of the Recanto Maestro Youth Orchestra, the young students of the project, consequently, act, day after day, in the practice of values such as responsibility, study discipline, sociability, civility, the search for excellence and the development of sensitivity, presuppositions linked, certainly, to a more humanist education in today's society.

## References

- Carrara, C. (2015). *Restinga Seca: Antonio Meneghetti Faculdade, julho 2015*. Abertura do concerto de encerramento da Residência Musical de Inverno da Orquestra Jovem Recanto Maestro.
- Hermann, N. (2005). *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Meneghetti, A. (2012). *Dicionário de ontopsicologia*. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária.
- Meneghetti, A. (2010). *Manual de ontopsicologia*. Recanto Maestro: Ontopsicológica Ed.
- Meneghetti, A. (2002). *Filosofia ontopsicológica*. Roma (Itália): Psicologica Editrice.
- Penna, M. (2016). *Socialidade e responsabilidade: valores da cultura humanista no contexto da Orquestra Jovem Recanto Maestro*. Tesina (Bacharelado em Ontopsicologia) - Antonio Meneghetti Faculdade. Restinga Seca.

## **Docencia y Redes Sociales en el Máster en Gestión del Mercado del Arte. Un simulador de mercados reales para estrategias de comunicación**

**Ana Vico Belmonte, Agustín Martínez Peláez**

*Universidad Rey Juan Carlos, España*

---

### **Resumen**

Intentando evitar la transmisión vertical de conocimientos, para fomentar la participación del alumnado en las materias impartidas, de manera que éste se convierta en un líder de estrategias, visualizador, integrador y comunicador de su propio proyecto, se propone una actividad compartiendo con el alumno un perfil en Instagram creado para la comunicación del Máster Universitario en Gestión del Mercado del Arte para que gestione un plan de comunicación estratégico que les ayude a alcanzar cuotas de éxito en la comunicación del mismo. El método supone una ruptura con el sistema educativo tradicional, al concebir a los alumnos como actores del proceso y no meros destinatarios. Siendo los autores de un proyecto generado en un entorno colaborativo y abierto como es “Instagram”, donde se les proporciona una plataforma de difusión sobre la que exponer las estrategias aprendidas en las clases teóricas sobre marketing cultural.

*Palabras clave:* Comunicación, Redes sociales, Mercado del Arte, Aprendizaje, Práctica.

### **Learning and Social Networking within the Master's Degree in Art Market Management. A real market simulator for promotional strategies**

#### **Abstract**

Trying to prevent a vertical transmission of knowledge and the promotion of student participation in the matter, so that it becomes a leading strategy, display, integrator and communicator of his own project, a proposed activity with the creation on Instagram an institutional profile which should be managed by the student in order to achieve success fees in communication and loyalty. The method represents a rupture with the traditional education system, conceiving students as actors in the process and not just recipients. As the authors of a project created in a collaborative and open environment such as “Instagram”, where they spread provides a platform on which to expose the strategies learned in lectures about cultural marketing.

*Keywords:* Social Networking, Art Market, Marketing, Learning, Practice.

---

#### **Introducción**

La impartición de las asignaturas de Humanidades, tradicionalmente han alternado la explicación teórica con el análisis en el aula de ejemplos y casos reales. Actualmente, los avances tecnológicos permiten variar los enfoques y dinámicas de aprendizaje tanto a nivel teórico como práctico.

En esencia, los cambios en la impartición de la docencia buscan, principalmente, romper con esa tradicional transmisión vertical de conocimientos donde los alumnos son meros receptores de la teoría en un formato pasivo. Actualmente son muchas las metodologías planteadas a través de las diversas y avanzadas herramientas digitales que los docentes tienen a su disposición, ofreciendo posibilidades de dinámicas de aprendizaje, que hacen la enseñanza más variada, novedosa y atractiva para un alumnado joven, pues cuentan con unos perfiles propicios para la manipulación de instrumentales digitales, al verse ya inmersos en su uso de forma cotidiana. De hecho, uno de los objetivos comunes para los creadores o iniciadores de estos nuevos formatos es, justamente, que el alumno perciba la utilidad y avances de su aprendizaje, a través de estas herramientas. Es por ello, que este estudio se ha culminado con cuestionarios que testean el grado de satisfacción con el método, la idea y los resultados personales obtenidos.

### *Objetivos y orientación docente*

Son muchos los estudios pedagógicos previos como los de Lage, Platt y Treglia, o los de Becker y Watts que confirman la idoneidad de la utilización de diversos métodos docentes para conectar mejor con el variado crisol de perfiles y necesidades en el alumnado actual. De esta forma, se amplían las posibilidades de hacerles la materia más atractiva y facilitar el aprendizaje, tal y como proponía Piscitelli de la Universidad de Buenos Aires con su "Proyecto Facebook". Por ello y con esa intención, se plantea esta actividad, utilizando la red social Instagram, sin duda la más extendida en uso en la actualidad entre el perfil de nuestros estudiantes, segmentando por edad, preferencias de consumo y estudios, ya que es una plataforma muy empleada en el entorno de las Artes visuales sobre el que el alumno se siente atraído ya que conoce su funcionamiento y lo aborda con seguridad.

Se pretende así generar un entorno idóneo para el aprendizaje, con el que hacer más atractiva la materia a los alumnos, el método obviamente resulte efectivo. Haciendo que los alumnos adquieran conocimientos combinados con otras destrezas como el uso de estas herramientas digitales y otras competencias que de forma directa o transversal deben implementarse también en su formación, como es el trabajo en equipo, la capacidad de expresión, investigación o de análisis o el manejo de las redes desde una perspectiva corporativa e institucional.

## **Descripción**

### *Organización*

A lo largo de las clases teóricas se intenta que el alumno comprenda la naturaleza de la teoría impartida por el profesor de una forma cada vez más visual, con formatos que tratan de involucrar progresivamente a los alumnos y propiciando el uso, cada vez más frecuente, de recursos y herramientas digitales, puestas a disposición del profesorado para mejorar e incentivar la participación de los alumnos. Con ello se logra una mayor involucración de éstos en su propio aprendizaje, así como un incremento en el uso y desarrollo de las aplicaciones digitales, que completa el elenco de competencias que los estudiantes deben adquirir en la Universidad para salir más preparados a un mercado profesional cada vez más digitalizado.

La selección de la red social Instagram, la más utilizada entre el perfil de los alumnos actuales, se hace buscando que se sientan cómodos en un entorno que conocen y donde, por lo general, dominan las herramientas del trabajo. Así, con esta tarea se plantea la gestión del perfil de Instagram del Máster Universitario en Gestión del Mercado del Arte (@mercadodelarteurjc). Para ello se exige crear previamente un plan estratégico de comunicación donde asiente las bases y objetivos de las acciones que



llevarán a cabo durante un periodo limitado y en parejas de forma que la creatividad pueda ampliarse con dos perspectivas, pues desde el inicio el alumno percibe la dificultad que entraña la realización de campañas de comunicación y las acciones que sobre la red social deben desarrollar para generar un contenido interesante para el público objetivo al que se dirigen que deben mantener y aumentar. De esta forma la actividad finaliza con la auditoría de su creatividad a partir de las estrategias desplegadas y el reconocimiento de su acierto o fracaso en la selección de estas.

Al tratarse de una red conocida y ampliamente utilizada por el alumnado, su predisposición a la práctica es óptima. Sin embargo, la dificultad de alcanzar el éxito en una cuenta institucional, donde no sirven las estrategias comunicativas de los perfiles personales y, donde el perfil de seguidor va más allá de su entorno familiar y de amistades cercano, hace que la actividad se transforme en un reto donde el alumno entiende la necesidad de lanzar comunicaciones veraces, especializadas y específicas para un público que conoce la materia y que no siempre se siente atraído por los mensajes enviados.

### *Participación*

La calificación de la práctica viene dada por la capacidad del alumno de crear una comunicación atractiva al usuario de Instagram, así como por la frecuencia, complejidad y capacidad de análisis de las distintas estrategias de marketing que se desarrollen para mejorar el posicionamiento del producto. El profesor evaluará en virtud de estos mecanismos y para ello se servirá de los objetivos descritos por los alumnos en su plan estratégico, contrastados con los datos estadísticos que Instagram aporta, y la calidad e idoneidad del mensaje enviado atendiendo a la naturaleza del perfil.

Resulta reconfortante, ver el alta implicación de los alumnos, que hasta ahora ha resultado ser altamente representativo. El éxito del mensaje es fruto del desarrollo de sus propias estrategias, lo que les sirve como aliciente para continuar su trabajo e innovar y sorprender a sus seguidores.

### **Resultados**

La tarea sirve al alumnado para conocer las estrategias de comunicación, estudiarlas y plantear su desarrollo correcto, analizar y conocer al público objetivo al que se dirige, así como a gestionar un perfil institucional que lejos del personal requiere de unos conocimientos y un vocabulario maduro y técnico.

La proyección futura de la tarea busca que el alumno aprenda con ello a gestionar las redes sociales desde una perspectiva corporativa y no personalista, para que le permita afrontar las tareas del entorno del *community manager* en la empresa profesionalmente. Con ello, el alumno aprenderá a llevar a la práctica la teoría impartida en clase. Entendiendo que las estrategias y matrices de decisión no son sólo datos o hipótesis, sino herramientas que mejoran los resultados. Unas herramientas que además han de adaptar a su entorno, dotando al alumno con esta metodología, la posibilidad de discernir, adaptar y crear herramientas, entendiendo así su naturaleza y aplicabilidad.

Esta tarea supone una actividad en la que alumno y profesor coinciden en un entorno digital común, donde hablan un mismo idioma y entienden los objetivos. Lo que se plasma con unas calificaciones generalmente altas y un grado de satisfacción por parte del alumnado que percibe una actividad con repercusión real y que le servirá para su futuro profesional, más allá que con la obtención de una buena evaluación. De hecho, así se plasman en los cuestionarios sobre calidad del aprendizaje que se hace a los alumnos *ex proceso*.

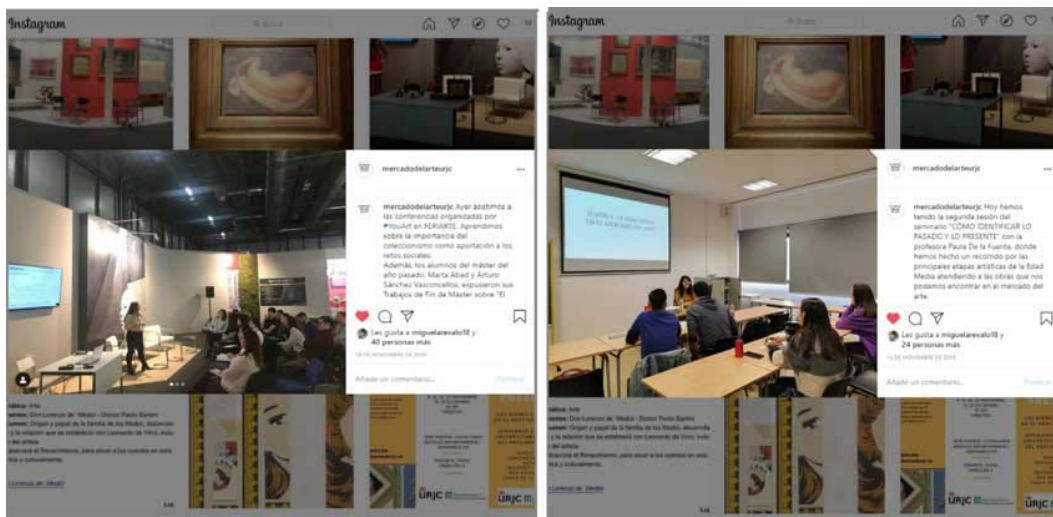


Figura 1. Publicaciones de alumnos en Instagram sobre las conferencias que ex alumnos del Máster dieron sobre sus TFM en La Feria Internacional de Arte y Antigüedades, 2019 en IFEMA, Madrid y sobre el seminario complementario sobre catalogación e identificación de obras de arte impartido en noviembre-diciembre 2019

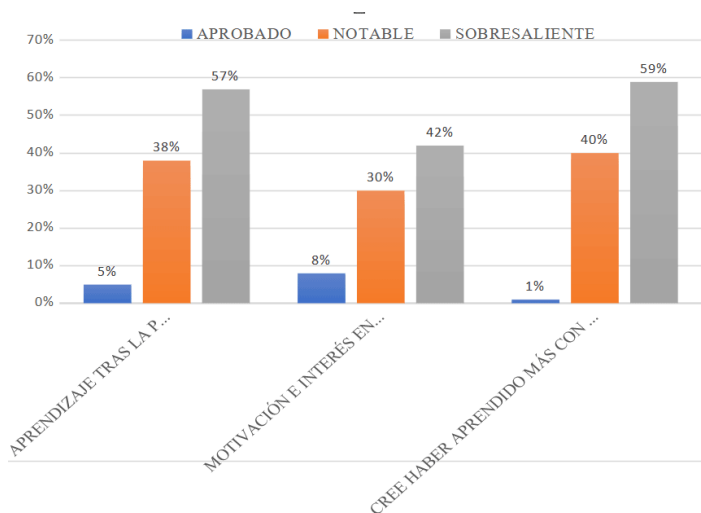


Figura 2. Respuestas de los alumnos al cuestionario de calidad en contraste con sus calificaciones

### Conclusiones

En los últimos diez años las herramientas digitales han transformado el entorno docente, abandonando el aprendizaje pasivo que suponían las clases magistrales, empleando métodos que propician una mayor interrelación entre el docente y el alumnado. Son muchas y diferentes las herramientas que poco a poco se van incorporando al entorno docente que permiten al alumno ser parte de la cadena de transmisión de conocimientos, y sintiéndose responsable de ello. Al mismo tiempo, la adecuación por parte del profesorado del uso de las TIC y todas las nuevas fórmulas de la impartición, dan como resultado una docencia más dinámica y atractiva para un alumnado ya muy experimentado en el uso de la tecnología. Con lo que el resultado final es más eficiente, pues no solamente se aprende sobre la materia, sino también de otras habilidades y conocimientos. Máxime si con ellos, fomentamos la participación y el conocimiento de los alumnos en ellas, dándoles pie a partir de métodos del caso, de aula invertida, o utilizando redes sociales que les traslada la iniciativa del estudio y así la responsabilidad de la evolución de la asignatura en lo que ellos quieran convertirla.

Son muchos los beneficios a extraer con la utilización de la tecnología digital. Y no sólo los relacionados con el aprendizaje de uso de estas tecnologías, que les otorgan nuevas e innovadoras capacidades. Sino también la habilidad que tienen estas herramientas para activar su creatividad e interés por la materia y generarles una idea de comunidad que fomenta su trabajo en equipo. Pues como denominador común encontramos que estos métodos docentes consiguen extraerles del individualismo mostrado en sus perfiles personales, demostrando los beneficios del trabajo grupal y anteponiendo el esfuerzo para hacer su trabajo beneficioso para todos.

Finalmente entendemos que el uso de Instagram como base para el desarrollo de estrategias de comunicación digital, resulta un entorno y una metodología viable para la puesta en práctica de la teoría impartida sobre Marketing Cultural. Ya que el alumnado aprende a identificar posibilidades y a desarrollar mensajes con demanda en entornos desconocidos, planificando y seleccionando las acciones futuras. Es decir, les sirve como experiencia previa a la puesta en marcha real de un plan estratégico de comunicación real una vez alcancen el mercado laboral. Una materia que generalmente para los estudiantes de Humanidades ha sido muy poco tratado y/o estudiado en la carrera. Las herramientas utilizadas y permitidas en el trabajo son todas aquéllas que la propia red social presenta.

Lo que se pretende con este proyecto es que el alumno detecte las posibilidades que tiene un entorno determinado para ofertar un producto, en este caso el Máster Universitario en Gestión del Mercado del Arte y aprenda practicando la actividad de la forma más similar posible a la realidad.

Es por tanto una metodología de trabajo fácil y sostenible, cuya mayor complejidad radica en la adaptación del sistema educativo a un entorno virtual. Pero que resulta aplicable a todas aquellas materias que requieran de un entorno virtual para su desarrollo, ante la imposibilidad de hacerlo en los mercados o situaciones reales. Instagram de hecho puede servir como punto de apoyo inicial, que obligue a los alumnos a continuar sus estrategias en otras redes sociales y aplicaciones. Sirviendo, así como entorno conversacional e interactivo para la difusión del conocimiento, que ayuda a los estudiantes a experimentar nuevas rutinas de aprendizaje asentadas en la creación colaborativa. Entendemos que, con la utilización de redes sociales conocidas para los alumnos, se consigue estimular el desarrollo de habilidades técnicas y sociales básicas para participar en la sociedad contemporánea.

## Referencias

- Argüelles, R. V. (2013). Las redes sociales y su aplicación en la educación. *Revista Digital Universitaria UNAM*, 14.
- Cabezas Mardones, C. (2008). Leer y escribir en la web social: uso de blogs, wikis y multimedia compartida en educación. *Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, 35, 1-17.
- Cela, K., Fuentes, W., Alonso, C., Sánchez, F. (2010). Evaluación de herramientas web 2.0, estilos de aprendizaje y su aplicación en el ámbito educativo. *Journal of Learning Styles*, 3, 117-134.
- Freire, M. J., Teijeiro, M., Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Rev. de Educación*, 362, 13-4.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. New York: Routledge Falmer
- Maceiras, R., Cancela, Á., Goyanes, V. (2010). Aplicación de nuevas tecnologías en la docencia universitaria. *Formación universitaria*, 3(1), 21-26.
- Piscitelli, A. *et al.* (2010). *El Proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid: Ariel.
- Sánchez, R.G., Muiña, F.E.G. (2010). Propuesta de un modelo de medición del desarrollo de los blogs educativos. Una aplicación empírica al sistema educativo español. *Rev. Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3(1), 8-20.
- Weinhardt, J.M., Sitzmann, T. (2019). Revolutionizing training and education? Three questions regarding massive open online courses (MOOCs). *Human Resource Management Review*, 29, 218-225; doi: <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.06.004>

## **Maternidad y creatividad, aproximación a los cuidados desde una perspectiva y focalización artísticas**

**Carmen Benedito Pérez**

*Doctorado en Arte: Producción e Investigación, Universitat Politècnica de València, España*

---

### Resumen

Uno de los temas fundamentales de la condición de la maternidad en las sociedades y teorías contemporáneas es el de los cuidados. El asunto aquí se investiga desde una perspectiva y con una focalización artísticas. La investigación tiene como objetivo la creación de nuevas narrativas plásticas y visuales para facilitar la formulación de nuevos conceptos sobre el tema en cuestión que contribuyan a la visualización de la labor reproductiva y de cuidados con el fin de poder generar nuevos indicadores que ayuden a mejorar la situación tanto a nivel particular como colectivo, máxime en este momento en el que uno de los debates feministas abiertos tiene que ver con el sujeto y la identidad. La investigación está dividida en tres etapas que son: Delimitación temática, estudio de casos y producción creativa. El estudio de casos revela cambios, productivos, matéricos y discursivos en las obras artísticas de las mujeres tras haber sido madres, la percepción que las madres artistas tienen de la relación existente entre la educación de sus hijos y la creatividad así como en entramado vida-arte al que hacen referencia algunas de las colaboradoras en relación al cuidado de sus hijos.

*Palabras Clave:* Arte-Vida; Maternidad-Creatividad, Reproducción-Producción, Reproducción Social, Arte-Cuidados.

### **Motherhood and creativity, approach to care from an artistic perspective and focus**

#### Abstract

One of the fundamental themes of the condition of motherhood in contemporary societies and theories is the of care. The issue here is investigated from an artistic perspective and focus. The investigation aims to create new plastic and visual narratives to facilitate the formulation of new concepts on the subject in question that contribute to the visualization of reproductive work and care, in order to be able to generate new indicators that help to improve the situation both at a private and collective level, especially at this time when one of the open feminist debates has to do with the subject and identity. The research is divided into three stages which are: Thematic delimitation, case study and creative production. The case study reveals changes, productive, material and discursive in the artistic works of women after having been mothers, the perception that artist mothers have of the relationship between the education of their children and creativity as well as the life-art framework referred to by some of the collaborators in relationship to the care of their children.

*Keywords:* Art-Life; Mothehood-Creativity; Reproduction-Production; Social Reproduction; Art-Life Care.

---





## **Arte y Música en la colección del Museo Reina Sofía. Sinestesia como herramienta de innovación en la metodología para la Historia del Arte**

**Agustín Martínez Peláez, Ana Vico Belmonte**

*Universidad Rey Juan Carlos, España*

---

### Resumen

El estudio del arte se sigue realizando en la actualidad, mayoritaria y desgraciadamente, por separado y sin conexiones entre los planes de estudios y metodologías propuestos por los diferentes especialistas y profesores, tanto en los conservatorios superiores como en las universidades. Este artículo pretende aportar algunas ideas sobre innovación educativa y transferencia de resultados entre la teoría y la práctica de los estudios de arte contemporáneo y los de interpretación instrumental y musical. Con esta propuesta se demuestra que los alumnos se sienten más motivados e interactúan de manera más eficiente cuando se les presentan diferentes escenarios científicos y académicos y asimilan mejor y de manera más crítica, los conocimientos teóricos adquiridos previamente en el aula, cuando observan y conocen la obra musical y pictórica *in situ*.

*Palabras clave:* Arte contemporáneo, museos, música dodecafónica, innovación docente.

### **Art and Music in the Museo Reina Sofía collection. Synesthesia as an innovation tool in the methodology for Art History**

#### Abstract

The study of art is still carried out today, mostly and unfortunately, separately and without connections between the study plans and methodologies proposed by the different specialists and professors, both in higher conservatories and in universities. This article aims to provide some ideas on educational innovation and transfer of results between the theory and practice of contemporary art studies and those of instrumental and musical interpretation. This proposal shows that students feel more motivated and interact more efficiently when they are presented with different scientific and academic scenarios and assimilate better and more critically, the theoretical knowledge previously acquired in the classroom, when they observe and know the musical and pictorial work *in situ*.

*Keywords:* Contemporary art, museums, twelve-tone music, teaching innovation.

---



## Introducción

Música y pintura toman prestados en numerosas ocasiones elementos que son propios de otras artes. La pintura busca representar la temporalidad mediante la captación de un instante determinado; la música busca la capacidad de representación visual mediante la sugerencia. Evidentemente, para poder establecer una relación entre dos lenguajes, un tanto diferentes, como la música y la pintura, no es suficiente con suponer e intuir, sino que hay que partir de la información y la investigación de estos lenguajes para llegar a un acercamiento intenso sobre ambas disciplinas; en este caso se ha acotado el estudio a cinco pintores relevantes del siglo XX, cuyos obras pertenecen a la colección permanente del Museo Reina Sofía, en Madrid, y los músicos que conocieron su obra y participaron con ellos en la creación artística y musical.

## Propuesta metodológica

La riqueza de la colección pictórica del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía de Madrid nos ofreció una oportunidad extraordinaria para realizar una propuesta de innovación educativa y de investigación entre pintura y música cuyos objetivos, desarrollo y resultados integraron los conocimientos de arte contemporáneo adquiridos por los alumnos de tercer curso del Grado en Historia de la Universidad Rey Juan Carlos en la asignatura Historia del Arte Moderno y Contemporáneo, con sus experiencias musicales y las aportaciones interdisciplinares de profesionales de la música y musicólogos que les ayudaron a comprender los hechos artísticos de manera más científica e intelectual.

Los principales objetivos de la propuesta fueron:

- Conocer los movimientos artísticos pictóricos del siglo XX, hasta la década de los noventa en relación con otras manifestaciones artísticas, concretamente la pintura.
- Conectar los paralelismos entre música y pintura del siglo XX con su implicación en la sociedad actual.
- Incorporar a la metodología de estudio la importancia del coleccionismo y los museos para una mejor comprensión de la Historia del Arte y de la Música.

Para demostrarlo y ponerlos en práctica se creó un programa de análisis de las obras pictóricas junto a conciertos comentados paralelos en cinco grandes momentos de interconexión entre pintura y música: Kandinsky-Schönberg, Picasso-Stravinski, Dalí-Ernesto Halffter, Joseph Beuys-John Cage y Andy Warhol-Bob Dylan. Aquí presentamos solo el primer caso.

## Sinestesia música y pintura

La materialidad de los lenguajes pictórico y musical dirige su mensaje a canales sensoriales diferentes; así, la idea de crear propuestas artísticas donde ambos sean partícipes resulta muy atractiva en la búsqueda de una reforzada capacidad expresiva que abarque la dimensión espacial y la temporal, la tangibilidad objetual y el despliegue discursivo.

En un nivel analítico que focaliza la materialidad (como sonido de las palabras) particular de la pintura y la música, es posible hacer una descripción de las cualidades paramétrico-estructurales que cada una aporta a una creación artística interdisciplinar.

En el caso de la música, su discurso se despliega en el tiempo, presentando cualidades efímeras e intangibles, y no nos referimos a ningún estilo en particular ni a la subjetividad de la elaboración singular que hace el oyente del mensaje sonoro recibido, otorgándole significado. La pintura, por su parte, presenta una materialidad tangible, existe como un objeto palpable, y es el espacio el continente de la naturaleza.

La materia sonora y la visual, organizada como código artístico en las formas de la pintura y de la música, según Theodor Adorno, pone en directa relación lo temporal y lo espacial, lo visible y lo invisible en una pintura. El filósofo y musicólogo explora la presencia del tiempo en una pintura ofreciendo una visión dialéctica. Afirma que en el cuadro todo es simultáneo, e incorpora la dimensión temporal porque sin el tiempo no hay simultaneidad alguna. De igual manera, el tiempo es inmanente a la pintura, más allá del tiempo empleado en su producción. La objetivación y el equilibrio de tensiones en el cuadro son igualmente tiempo sedimentado. Sobre la música, afirma que es un arte temporal, que se despliega en el tiempo, significa un doble sentido que en ella el tiempo no es algo evidente y que se le plantea como un problema. La música tiene que crear relaciones temporales entre las partes que la constituyen, tiene que justificar las relaciones temporales entre ellas y tiene que sintetizarlas en el tiempo. Por un lado, tiene que acabar con el tiempo mismo y no perderse en él; tiene que resistirse a su flujo vacío.

### **La música en directo frente a la pintura**

La principal actividad de la propuesta metodológica y de innovación fue, sin duda, poder escuchar música en directo frente a las pinturas seleccionadas de la colección, comentar las obras y explicar paso a paso las partituras elegidas presentadas frente a la pintura; música que fue creada y compuesta e interpretada en el momento contemporáneo en el que el pintor creaba semejantes obras. El verdadero interés radicó en hacer ver y comprender a los alumnos que el arte, en cualquiera de sus manifestaciones, ha sido siempre una herramienta eficaz, clara, objetiva y directa, como un reflejo instantáneo de lo que está ocurriendo en la sociedad que nos rodea; y hacérselo ver que sigue siendo así en la actualidad, por lo que los resultados de la experiencia se pudieran aplicar de inmediato a problemáticas sociales y culturales actuales, pudiendo establecer parámetros de transferencia de los resultados, entendidos estos como un proceso de difusión de la información científica, consistente en la traslación de los modelos teóricos a la práctica profesional.

Considerando un criterio de estudio comparativo entre el proceso de creación de Schönberg y Kandinsky, se presentaron, estudiaron, analizaron y propusieron unas obras musicales seleccionadas del compositor frente a otra del pintor, presentes en el museo Reina Sofía de Madrid, y se establecieron cuatro conexiones pintura-música para intentar demostrar la propuesta:

La primera, la importancia de realizar creaciones que integren diversos lenguajes artísticos, en clara referencia a “La obra de arte total”, tema fundamental en la producción artística wagneriana que influyó en las concepciones creativas tanto de Kandinsky como de Schönberg ya que ambos sentían gran admiración por este compositor.

La segunda, el estudio de los vínculos entre parámetros de estructura musical y la pictórica, basados principalmente en la obra de Kandinsky *El sonido amarillo*. En cuanto a lo musical, el término sonido se puede entender no como acepción para definir la totalidad musical, sino como un parámetro que conforma al discurso sonoro de la misma manera que pueden conformarlo otros parámetros como el silencio, el ritmo, la dinámica o la textura, entre otros. Además, puede entenderse que se plantea aquí la definición de sonido como representación de la altura-tímbrica equiparable o equivalente a un color determinado, en este caso, el amarillo. En cuanto a lo pictórico, el término amarillo pone de manifiesto la idea creativa integradora del pintor planteando que su trabajo tiene en cuenta tanto al código pictórico como al musical; los analiza conjuntamente y establece equivalencias entre ellos.

La tercera, los escritos teóricos de ambos artistas que, sin conocerse, coinciden en sus posicionamientos sobre el momento social que viven y la necesidad de crear nuevas formas de hacer arte dando a conocer nuevas técnicas; ambos escritos se publicaron el año 1911. Se trata de *De lo espiritual en el arte*, de Kandinsky, y *Tratado de armonía*, de Schönberg.

La cuarta, las convergencias entre pintura y música. En este caso se contempló y analizó cómo en ambos creadores se establecen unas determinaciones comunes con respecto a la razón-idea, impulsoras de la creación pictórica y musical, demostrando que existe una unidad esencial que luego se materializa por medio de las características y propiedades de cada uno de estos lenguajes artísticos. En este sentido, tendría cabida aquí la referencia a las pinturas realizadas por Schönberg, disciplina a la que éste se dedicó como aficionado entusiasmado. Aunque sus obras pictóricas no gozaron de gran éxito, Kandinsky las incorporó en la exposición colectiva de El Jinete Azul y se reprodujeron en este mismo almanaque. Para ello se volvió a editar el ensayo que Kandinsky escribiera sobre la pintura de Schönberg en 1912.

### Resultados de la propuesta

Después de presentar a los alumnos una selección de diferentes composiciones musicales de artistas contemporáneos a Kandinsky y Schönberg y preguntarles sobre qué música pensaban ellos y por qué conectaban de mejor manera, acorde a la estudiado y asimilado sobre la interpretación de la obra pictórica abstracta de Kandinsky que mejor acompañaba al razonamiento de la pintura, la respuesta fue unánime.

Todos estuvieron de acuerdo en que la música de Schönberg era la que mejor definía y acompañaba la comprensión en las salas del museo donde se exponían obras de Kandinsky y otros artistas similares a su creación abstracta. Probablemente, la influencia de la pintura y el concepto de abstracción paralelo al de atonismo y dodecafonismo estudiado en la música de Schönberg, estaban demasiados presentes para pensar en otras relaciones posibles con otras músicas. Entre los argumentos expresados por la mayoría de los alumnos destacó que la música de Schönberg era la que mejor lograba describir el movimiento, ruptura de líneas y dinamismo de la obra abstracta de Kandinsky. Era la que mejor describía la paleta de colores y los contrastes, al igual que hacía el compositor musical en sus obras para obtener mayor expresión.

De las piezas musicales escuchadas, las principales conclusiones que pusieron de manifiesto fueron la obligatoria necesidad de realizar trabajos creativos multidisciplinares para difundir un mensaje más contundente a la sociedad sobre una misma idea crítica y de investigación afirmando que trabajando conjuntamente diferentes creadores e investigadores, no solo se puede llegar a mucho más público, sino a hacer ver y concienciar a la sociedad que se pueden conseguir muchas metas por medio de la interconexión de las artes.

En definitiva, se demostró que partiendo de una imagen visual mental o imaginada, de una obra musical o pictórica, se puede construir conocimiento y transferirlo a la sociedad, y que es, por tanto, no solamente factible, sino que resulta aconsejable como recurso metodológico en clases tanto de instrumento musical como de historia del arte.

### Referencias

- Adorno, T. (2008). El arte y las artes. *Crítica de la cultura y sociedad I*. Madrid: Akal.
- Argullol, R. (2006). *La obra de arte total: la reinención del mito*. Madrid: Residencia de estudiantes.
- Ariza Rodríguez, J.A. (2015). Niveles de afinidad entre la música, la pintura y la literatura. Un análisis comparativo en las tendencias del siglo XX. (*Tesis doctoral inédita*). Málaga: Servicio de Publicaciones Universidad de Málaga.
- Kandinsky, V. (1981). *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Llabor.
- Kandinsky, V. (2002). *Escritos sobre arte y artistas*. Madrid: Síntesis.

- Quiaro Vargas, R. (2017). La concepción interdisciplinar en la creación musical. *Investigar en Creación e Interpretación Musical en España*. Madrid: Dykinson.
- Rosell Olmos, M. (2011). La música de Debussy y la pintura impresionista: dos artes que caminan de la mano. Una propuesta educativa. *EARI. Educación artística Revista de Investigación*, 2, 181-186.
- Schoenberg, A. (1974). *Tratado de armonía*. Madrid: Real Musical editores.
- Souriau, E. (1998). *La correspondencia de las artes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vílchez Aizpún, I. (2018). La teoría de la obra de arte total como categoría formal en el primer Romanticismo alemán. *Revista Humanidades*, 8, 13-38.

## Las nuevas tecnologías en el aula para fomentar la lectura

**Agnès Toda i Bonet**

*Colaboradora del GELCC (UAB), España*

---

### Resumen

El presente trabajo analiza el uso de las nuevas tecnologías en el aula. Aunque a menudo puedan representar un reto para el profesor, realmente son un aliado que le facilitan mucho las clases, porque las hacen más amenas y motivadoras. Por eso, si leer hoy en día no es una pasión desatada entre la mayoría de los alumnos, quizás nos podemos servir de lo que la red pone a nuestro alcance para acercar la lectura a nuestros alumnos. El objetivo precisamente es qué uso podemos hacer de algunas de las estrategias que nos brindan las nuevas tecnologías para obtener resultados positivos en este sentido: el de la lectura. Nos basaremos como metodología básica de estudio en la importancia de las nuevas tecnologías para nuestros alumnos –más allá de ser su propio ámbito de actuación– ya que fomentan su socialización, su creatividad, su imaginación, su autonomía y les preparan mejor para el mundo laboral. Atendiendo a esto nos fijaremos en una receta mágica: los *booktubers*, una receta a la cual podemos añadir más o menos ingredientes al gusto para conseguir que los alumnos se acerquen a los libros con más ímpetu. En la red, pero, podemos encontrar otros productos que también nos pueden ayudar; solo nos falta ser abiertos de mente e utilizar aquello que atrae como un imán a los alumnos para generar en ellos interés y buena receptividad.

*Palabras clave:* Motivación, lectura, nuevas tecnologías, alumnos.

### New technologies in the classroom to promote reading

#### Abstract

This work analyzes the use of new technologies in the classroom. Although they can often represent a challenge for the teacher, they are really an ally that makes classes much easier, because they make them more enjoyable and motivating. Therefore, if reading today is not a passion unleashed among the majority of students, perhaps we can use what the network puts at our disposal to bring reading closer to our students. The objective is precisely what use we can make of some of the strategies that new technologies offer us to obtain positive results in this sense: that of reading. We will base ourselves as a basic study methodology on the importance of new technologies for our students –beyond being their own field of action– since they promote their socialization, creativity, imagination, autonomy and better prepare them for the world of work. Based on this, we will look at a magic recipe: *booktubers*, a recipe to which we can add more or less ingredients to taste to get students to approach the books with more impetus. In the network, however, we can find other products that can also help us; We just need to be open-minded and use what attracts students like a magnet to generate interest and good receptivity in them.

*Keywords:* Motivation, reading, new technologies, students.

---

## Introducción y estado de la cuestión: la lectura

¿Por qué tanta presión para hacer que los alumnos lean? Porque la lectura es una ventana al mundo, a la cultura, al conocimiento... Sí, claro, ya lo sabemos. Pero, si no lo hacen por iniciativa propia, ¿les tenemos que obligar a hacerlo? ¿Esta es una buena opción? ¿Qué herramientas tenemos hoy en día para conseguir que se acerquen a la lectura con buenos ojos? Lo que tenemos a nuestro alcance y a lo que no debemos dar la espalda son las nuevas tecnologías. Con ellas no solo conseguiremos acercar los alumnos a la lectura sino también hacerles más competentes digitalmente y, por lo tanto, evitaremos alumnos rezagados (analfabetos tecnológicos), en este sentido, o, como dice, Bauman “náufragos abandonados en el vacío social: las «víctimas colaterales» del progreso” (2006, p. 28); “la elección es modernizarse o perecer” (2006, p. 38); y también hay opciones para fomentar la lectura en este sentido.

No olvidemos que nosotros, los profesores, somos quiénes les vamos a facilitar estrategias para que puedan desenvolverse satisfactoriamente en el futuro, en su futuro profesional. Como dicen Duclos, Laporte y Ross, “el adolescente necesita modelos para proyectarse en el futuro” (2011, p. 77); no podemos mantenerlos fuera de lo que indefectiblemente van a necesitar porque entonces también les estamos limitando su futuro o, dicho de otra forma, no les estamos preparando para su futuro, tendrán que espabilarse ellos solos, cómo si abrirse paso en el ámbito laboral no fuera ya bastante difícil. Así que debemos fomentar no solo la lectura sino también los avances tecnológicos; una cosa no está reñida con la otra, al contrario, quizás podamos conseguir generar más alumnos lectores mediante las herramientas que estos avances nos facilitan.

No podemos realizar nuestras clases ajenos a lo que hay fuera de las aulas, a lo que se necesita en la práctica, tenemos que ser conscientes del nuevo entorno emergente, facilitar al alumno moverse en él y, al mismo tiempo, sacar partido de ello. La adquisición de hábitos contribuye a que nuestros alumnos no solo sean nativos digitales sino que además estén al día; lo primero sin lo segundo no es de mucha utilidad.

### *Un futuro para todos*

A pesar de que haya profesorado para los cuales las nuevas tecnologías puedan ser un engorro, no podemos dejar de subirnos al carro y brindar unas opciones más fructíferas y prácticas a nuestros alumnos; la actual situación de la covid-19 nos indica que no podemos quedarnos fuera. Que los inmigrantes digitales tengan que enseñar a los nativos digitales no es fácil, se tiene que optar por una coasociación en la cual el profesor (y los padres) no necesariamente tiene(n) que dominar todas las aplicaciones, sino que más bien tiene(n) que ejercer una función de guía, de indicador(es) de su proceso de aprendizaje y de la calidad del mismo (Prensky, 2011). De esta forma ya tenemos respuesta a la pregunta que Umberto Eco nos plantea: “Se decía que, para provocar a un profesor, un estudiante le preguntó: «Perdone, pero en la época de internet, ¿usted para qué sirve?»” (2016, p. 89).

Basándonos en la alegoría de Lewis Mumford (1961, p. 450-451), el profesor tiene que hacer de sus alumnos agricultores, constructores de sí mismos, y se tienen que dar cuenta, en el caso que nos ocupa, de que la lectura es un camino para conseguirlo; no se trata de tener mineros, que hagan lo que les indique el profesor muy a regañadientes y que, en lugar de generar construcción, después de mucho insistir, esto genere destrucción, genere personas que aborrezcan la lectura.

Es verdad que utilizar las nuevas tecnologías en el aula también implica estar más atentos que no estén aprovechando el momento para las muchas otras opciones que la red ofrece; o sea, que se utilicen en lugar de aprender para distraerse, para desconectar. Carles Capdevila comenta que “si la tecnologia facilita tant les oportunitats i accelera tant els processos, evidentment també ho fa amb els



riscos" (2016, p. 14), a pesar de esto también indica que "el món connectat i les seves oportunitats educadores [...] són una lluna plena meravellosa" (2016, p. 15). En ningún caso, por lo tanto, los riesgos deben impedir que nos acerquemos a aquello que tanto gusta a los alumnos para ofrecerles lo que nosotros queremos que hagan; de manera que solo por indicarles que en la clase vamos a utilizar una determinada aplicación su disposición a aprender y a seguir los pasos que el profesor les indica ya es otra: mucho más abierta, mucho más receptiva.

Tenemos que abrazar las nuevas tecnologías por todo lo que nos pueden aportar en las clases tanto a nosotros como a nuestros alumnos, unos alumnos cuyo interés habremos captado y, por lo tanto, será más fácil que adquieran unos determinados conocimientos, que se acerquen a un determinado ámbito del conocimiento, que vean con buenos ojos lo que les planteemos.

En esta líquida sociedad moderna (Bauman, 2016), con la utilización de las nuevas tecnologías en el aula, añadimos un plus significativo en el alumno, el elemento diferencial que, como decíamos antes, puede hacerle naufragar o puede hacerle integrarse en la sociedad. Y cuánto más pidamos calidad y excelencia, mejor preparado para hacer frente a la realidad ante la que van a tener que sobrevivir y trabajar va a estar el alumno. Y cuanto antes nos pongamos a ello mejor: "Hoy en día, toda espera, cualquier dilación, toda tardanza se convierten en un estigma de inferioridad." (Bauman, 2006, p. 133)

Con nuestra actitud ante estas nuevas tecnologías, por lo tanto, podemos conseguir que el alumno tenga una visión más realista y amplia del mundo, ante el cual no dude a ser creativo, innovador, emprendedor, reactivo... Y es que para no quedarse fuera de esta sociedad se tiene que estar al día, aquí nada es duradero, todo es perecedero, de obsolescencia instantánea, de fragilidad temporal; es la llamada "cultura de casino" de George Steiner (Costa, 2002) –según él nuestra cultura se basa en apostar y arriesgar, busca impactar tanto como sea posible pero a corto plazo porque todo (se) pasa en un abrir y cerrar de ojos. La otra opción pasa por crear una generación de pusilánimes, el desvanecimiento de la sociedad. En otras palabras: o renacemos de nuestras cenizas o sucumbimos; la cultura digital e internet generan nuevas formas de ver, sentir, vivir y pensar el mundo que transforman nuestra sociedad, nos guste o no, nos adaptemos a ello o no. La educación tiene ser consciente de este nuevo contexto e incluir una alfabetización básica de carácter digital en los distintos niveles con valores de naturaleza social, para mantenerlos al día, para mantenerlos preparados para el mundo exterior, que es lo que se debería hacer en los centros docentes.

### **El aula un espacio de colaboración**

¿Cómo debemos entender el aula? El aula no es solo el espacio donde debemos dar clases magistrales, también tiene que ser un espacio de trabajo colectivo, de compenetración y ayuda de los unos a los otros; no solo el profesor debe de ejercer su papel como tal, los alumnos también pueden ejercer de "profesores", ayudando a otros compañeros, guiándoles, valorando (constructivamente) sus trabajos... Las aulas en pleno siglo XXI se reinventan para facilitar la cooperación, la interacción interpersonal... como fórmula para garantizar una escuela abierta a toda la población, capaz de brindar las mismas posibilidades a todo el alumnado.

En esta sociedad tan individualista y egocéntrica en la que nos encontramos, es importante sociabilizarnos para aprender y crecer los unos de/con los otros. Y, en este mismo sentido cooperativo, Joan Rué apunta que: "Para que se pueda desarrollar un proceso educativo de carácter positivo en las personas, es necesario que éstas puedan activar y conducir situaciones comunicativas entre iguales." (1998, p. 19)

El profesor está allí precisamente para ejercer un control e intentar evitar los aspectos negativos. Porque, realmente, si sabemos juntar las nuevas tecnologías con el trabajo en grupo podremos

sacar más partido a nuestras clases. Por eso tenemos que saber utilizar el juego como una actividad de aprendizaje –jugar no impide aprender, al contrario puede tratarse de un tándem muy jugoso–, adaptándolo a las diferentes edades de nuestros alumnos y eso implica que no debemos verlo como un recurso infantil, si sabemos escoger el juego o adaptarlo convenientemente siempre es un buen recurso en el aula, sobre todo si para ello se utilizan las nuevas tecnologías. Se tienen que dar, esto sí, unas directrices claras, unos tiempos concretos dedicados al juego, intentar buscar una finalidad cooperativa para evitar discriminaciones y sacar más partido al juego. Todo esto se puede hacer aprovechando los recursos que ya existen en la red, supervisando los contenidos *a priori*, para garantizar la adaptación a la que nos referíamos antes. Si nos metemos en su campo es fácil que se presten a jugar y este juego aporta mucho en distintos niveles: conocimiento, creatividad, competencialidad, praxis...

Al trabajar en equipo, de forma cooperativa, mediante las nuevas tecnologías, los alumnos tienen que aprender a:

- Organizarse y delegar.
- Interaccionar y colaborar.
- Realizar trabajos interdisciplinares.
- Saber buscar información.
- Ser responsables.
- Utilizar distintas aplicaciones.

Según Duclos, Laporte y Ross, “El adolescente debe encontrar su lugar en el entorno escolar.” (2011, p. 68) El trabajo en equipo le ayuda a ello, así como a mejorar su autoestima y su integración en el aula, su socialización; si además esto se hace mediante las nuevas tecnologías el carácter de interactividad aumenta (y eso les encanta) y genera un material que reproducen, comparten y comentan; o sea que generan relaciones sociales y un aprendizaje más cooperativo, así como desarrollan nuevas capacidades de construcción del conocimiento (Matalí, Alda, 2008, p. 22). Jordi Jubany especifica que: “Conèixer usos creatius i col·laboratius de les tecnologies i les xarxes ens pot ajudar a desenvolupar-nos com a persones.” (2016, p. 37)

### **La era digital: una nueva realidad**

En este mundo desvanecedor en el que nos encontramos, solo podremos conseguir obtener un estado de bienestar si utilizamos nuestro poder humano para ayudarnos los unos a los otros y evitar así, tanto como sea posible, la vulnerabilidad, la exclusión, la soberanía de unos pocos sobre los otros; en la sociedad de consumo en la que estamos inmersos, en este mundo capitalista neoliberal, no podemos permitirnos generar residuos humanos, todos debemos contribuir a generar un mundo mejor, en el cual todo el mundo tenga posibilidades, y si no nos tendremos que atender a las consecuencias, a tener que hacer frente en algún que otro momento a esos despojos humanos. La mejor opción, pues, pasa por rehabilitar las aulas, nuestro concepto de formar de educar... para evitar que nadie se quede fuera, ni siquiera en una zona fronteriza; se trata de una obligación social, en la cual la confianza con uno mismo y con los otros es muy importante. Si no queremos que el alumno se sienta limitado ante el individualismo desenfrenado de estos momentos en nuestra sociedad, debemos hacerlo existir digitalmente, con la pérdida de privacidad que eso implica, lo que Umberto Eco ejemplifica con “Tuiteo, luego existo.” (2016, p. 39) Y aquí podríamos abrir otra brecha en la que el profesor debe ser importantísimo como guía, en esa pérdida de identidad, pero eso ya lo dejamos para otra ocasión.

## La importancia de la lectura

En el mundo de la globalización no podemos olvidarnos de la lectura. De hecho, ahora es cuando más se lee quizás. Microtextos, en la mayoría de los casos, pero a lo largo del día leemos, leemos mucho. Tenemos que conseguir que se dé el paso a una lectura más a largo plazo, a una lectura más imaginativa, ahora que todo ya se nos da hecho. Y es que leer no solo nos amplía el horizonte, y fomenta la imaginación y la creatividad; leer nos facilita el aprendizaje de lenguas (en este mundo multicultural y multilingüístico en el que nos encontramos); leer nos facilita el aprendizaje contextual (aprendemos a ponernos en situación y a saber interpretar el lenguaje según cuál sea el contexto); leer nos facilita un aprendizaje de la lengua más indirecto, más natural, la información nos entra sin darnos cuenta, sin tener que estudiar una regla lingüística, para poner un ejemplo; leer nos facilita, entre muchas otras cosas, el aprendizaje interpretativo. Y si juntamos el propósito de hacer leer a los alumnos con lo que nos ofrecen las nuevas tecnologías, tenemos un amplio abanico de posibilidades, me centraré, pero, en una a mi parecer muy significativa: los *booktubers*.

## Un ejemplo para promover la lectura: los *booktubers*

Los *booktubers* se nos presentan como una herramienta muy útil para utilizar en el aula, apta para valorar distintos aspectos, sobretudo en el área de lengua y literatura. El profesor, pues, marcará los objetivos y los parámetros a seguir que, como los distintos gajos de la naranja, podemos ir escogiendo o bien todos o bien solo algunos: tiempo, libro(s) a reseñar (el que se ha leído en clase, uno que les haya apasionado especialmente...), hecho individualmente o en grupo (y de cuántas personas va a ser este grupo), así como en relación con lo que luego va a valorar: el análisis del libro, la calidad lingüística, la puesta en escena, el guion previo, la calidad y creatividad... Fijaos que en este caso es interesante valorar la lengua coloquial, porque lo que hace más atractivo el vídeo es la soltura, la espontaneidad, la creatividad alocada; así, por lo tanto, podremos valorar una lengua que a menudo no se tiene en cuenta en el ámbito educativo pero que también se debe valorar, porque si no parece que demos la espalda a la realidad.

Se trata de utilizar el ámbito en el cual los alumnos se mueven como pez en el agua y el registro con el que se comunican en él, para trabajar, en este caso, la lengua y/o la literatura, con la finalidad ya sea de hablar, leer, criticar, reseñar... o todas ellas. De esta forma, promovemos, además "l'educació com a motor de regeneració i moralització de la societat" (Carbonell, 1985, p. XXXII).

Hay otras opciones similares, como los *booktrailer*, o sea un tráiler, o un vídeo promocional, pero no de una película sino de un libro. Se trata de un producto bastante similar al *booktuber*, aunque en este caso perdemos la versatilidad en la lengua coloquial, ya que un *booktrailer*, quizás, solo quizás, es más formal y se tendría que hacer en lengua estándar.

En ambos casos, pero, es interesante generar un proyecto participativo entre el alumnado que termine con el producto planteado, para que no solo aprendan a trabajar colaborativamente, sino también para conseguir que la actividad sea más atractiva y que unos aprendan de los otros. Sería interesante plantearlo como un mínimo proyecto, con todos los aspectos positivos de los proyectos: autonomía, aprendizaje significativo, trabajo interdisciplinario, diversidad, competencialidad... A partir de aquí que sea el método mayéutico el que aflore entre ellos para conseguir obtener un buen resultado o, como se podría interpretar hoy en día, permitámosles una *flipped classroom*, o sea, que den la vuelta a la clase y sean ellos los que, a partir del descubrimiento, nos enseñen lo que buscamos en ellos. El docente solo tiene que facilitar al alumnado las condiciones para que sean ellos mismos los que puedan aprender no solo dentro de la clase y durante su aprendizaje académico sino a lo largo de su vida.

## Conclusiones

El futuro y la sociedad pasan por la tecnología, queramos o no; por lo que mejor que la vida no nos coja con el pie cambiado, con el pie en otro siglo; no podemos vivir de espaldas a lo que nos está engullendo. Debemos subirnos al carro e intentar aprovecharnos al máximo de lo que nos permite en el aula, que es entrar en un mundo donde el alumnado es mejor que el profesorado, porque ellos son nativos y nosotros inmigrantes, en este ámbito; pero esto también implica podernos aprovechar de lo que realmente les apasiona para hacer las clases y que lo que les enseñamos les llegue, como mínimo, con un envoltorio más apetecible y, en lo que a la lectura se refiere, un buen ejemplo son los *booktubers*. Hacer uso de ellos, así como de otras posibilidades que nos ofrece la red, implica cambiar el chip, claro está; pero también significa que es fácil conectar con el alumnado al cual, acostumbrado a la versatilidad de las tecnologías, es difícil llegar mediante un simple libro tradicional. Los tiempos cambian y nos tenemos que adaptar a estos cambios; tenemos que aprovecharnos de estos cambios y de todos los estímulos que suponen para el alumnado, para conseguir crear personas capaces de hacer cosas nuevas, y no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho. La herramienta eficaz la tenemos allí, solo tenemos que dar el paso; las nuevas tecnologías son la puerta a una educación más transversal.

## Referencias

- Bauman, Z. (2016). *Modernidad líquida*. Madrid, España: S.L. Fondo de Cultura Económica de España.
- Bauman, Z.(2006). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona, España: Paidós.
- Capdevila, C. (2016). Pròleg, Jordi Jubany: *La família en digital. Apropiar-nos de la tecnologia per compartir experiències, coneixements i emocions*. Vic, España: Eumo.
- Carbonell i Sebarroja, J.(1985). Introducció. *Democràcia i escola*. Barcelona, España: Eumo Editorial / Diputació de Barcelona, XXXI-LIX
- Costa, F. (2002). Entrevista con Zygmunt Bauman: "Lo que queda de la belleza". *Clarín, Suplemento Cultura y Nación*. Buenos Aires, Argentina: 7 de diciembre.
- Duclos, G., Laporte, D., Ross, J. (2011). *La autoestima en los adolescentes*. Barcelona, España: Ediciones Medici.
- Eco, U. (2016). *De la estupidez a la locura. Crónicas para el futuro que nos espera*. Barcelona, España: Lumen.
- Jubany, J. (2016). *La família en digital. Apropiar-nos de la tecnologia per compartir experiències, coneixements i emocions*. Vic, España: Eumo.
- Matalí, J. Ll., Alda, J. A. (2008). *Adolescents i noves tecnologies: innovació o addicció?* Barcelona, España: Hospital Sant Joan de Déu – Edebe.
- Mumford, L. (1961). *The City in History: Its Origins, its Transformations, and its Prospects*. Nueva York, Estados Unidos: Harcourt, Brace and World.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid, España: Ediciones SM.
- Rué, J. (1998). El aula: un espacio para la cooperación. C. Mir: *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Tàrraga, España: Graó.

## Música y Ceguera: de ‘música dictada’ a la producción cultural inclusiva en el siglo XXI

**Lorena María Peugnet**

*Música y Ceguera, México; Universidad Politécnica de Valencia, España*

---

### Resumen

Música y Ceguera es un proyecto artístico innovador, creado por mí en 2016. En las siguientes páginas se abordan los fundamentos, acciones y el crecimiento, que han llevado a esta iniciativa a conformar un movimiento cultural inclusivo sin fronteras. Desde ‘música dictada’ —período histórico que propuse en mis estudios de doctorado— el cual reconoce compositoras y compositores de la Europa antigua, hasta la producción de un Festival Internacional y la realización de una película. Música y Ceguera tiene como misión promover el interés y la conciencia social en torno a la discapacidad visual y la inclusión a través de la música y otras artes. Asimismo promueve e impulsa la visibilidad y reconocimiento de intérpretes con diversidad visual en la escena profesional: música antigua, clásica, música tradicional mexicana y jazz.

*Palabras clave:* música, ceguera, producción, cultura, inclusión.

### **Música y Ceguera: from ‘música dictada’ to inclusive cultural production in the XXI Century.**

#### Abstract

Música y Ceguera is an innovative artistic project, created in 2016 by Lorena María Peugnet. In the following pages, we address the foundations, actions and growth, which have led this initiative to shape an inclusive cultural movement without borders. From ‘música dictada’ —an historical period proposed by the author— that recognizes composers of ancient Europe, to the production of an International Festival and finally the making of a film. Música y Ceguera’s mission is to promote interest and social awareness around visual impairment and inclusion through music and other arts. It also promotes and encourages the visibility and recognition of visually diverse performers in the professional scene: early music, classical, traditional Mexican music, and jazz.

*Keywords:* music, blindness, production, culture, inclusion.

---

## Introducción

Solemos olvidar que, durante gran parte de nuestra historia, la música ha sido, ante todo, una actividad grupal.

A. Storr

Todo comenzó entre 2009 y 2012 durante mis estudios superior en clavecín. Investigando sobre los compositores ciegos en la historia conocí a músicos ciegos contemporáneos. En adelante, mi interés por conocer el panorama de la accesibilidad cultural para las personas ciegas me llevó a realizar un máster en gestión cultural especializado en accesibilidad e inclusión. Durante el doctorado, propuse un nuevo período en la historia de la música al que llamé 'música dictada' (1325-1824), tomando como inspiración a aquellos compositores que resguardaron su patrimonio, dictando. Puesto que no fue hasta mediados del siglo XIX que el sistema de lectoescritura creado por Louis Braille (1809-1852) fue publicado. Posteriormente se aprobó —como el sistema universal para la enseñanza de los ciegos, en 1878 durante el Congreso Internacional de París— pero hasta entonces, los compositores no habían tenido un medio estandarizado para la transmisión de sus partituras. Así, 'Música dictada' incluye compositores como Francesco Landini, Maria Theresia von Paradis, Antonio de Cabezón, Pablo Bruna, John Stanley e incluso Johann Sebastian Bach quien perdió la vista al final de su vida, y una treintena de autoras y autores, instrumentistas y cantantes.

Después de años investigando, encontré que había una importante necesidad de crear actividades inclusivas en la escena actual pues observé que la conciencia y el conocimiento de artistas con ceguera seguía necesitando ser recordada. Entonces me di a la tarea de construir un foro en el que profesionales con diversidad visual pudieran participar y desarrollar su potencial artístico, donde se reflexionara y compartiera conocimiento especializado. Un espacio en el que cualquier participante fuera tomado como un igual —independientemente de su grado visual— un entorno de inspiración y crecimiento. Así, en 2016 fundé Música y Ceguera (MC) en mi natal Ciudad de México.

## Música y Ceguera

Como se ha leído, MC tiene la misión de promover el interés y la conciencia social en torno a la discapacidad visual y la inclusión a través de la música y otras artes; de crear oportunidades para la formación y el desarrollo profesional, contribuyendo a una programación artística inclusiva. MC promueve e impulsa la visibilidad y reconocimiento de intérpretes con diversidad visual en la escena profesional: música antigua, clásica, música tradicional mexicana, jazz y otras. También contamos con una sección para nuevos talentos, donde los jóvenes músicos pueden aprender de los concertistas internacionales, o compartir los resultados de su trabajo anual.

Cabe señalar que MC cuenta con el apoyo significativo de músicos y artistas con diversidad visual, de colaboradores, patrocinadores y apoyo de personas solidarias, conjuntamente con la Asociación Civil Amigos de Música y Ceguera, México y la Asociación Música y Ceguera Europa, Madrid. Otra de las bases estructurales que contribuyen al desarrollo de las actividades anuales de Música y Ceguera son las alianzas con los equipos de las sedes involucradas según el año así como las instituciones que los respaldan. De tal modo, Música y Ceguera se sitúa como proyecto destacado del siglo XXI, creando un movimiento cultural inclusivo sin fronteras.

Cada año MC, en colaboración con Lo Audible —producción cultural inclusiva— llevan a cabo un Festival Internacional en la Ciudad de México. A continuación, un resumen de las ediciones realizadas entre 2016 y 2020.



## Ediciones

El festival de música que despierta los sentidos en México.  
*El País.*

Cada edición, el repertorio de 'música dictada' es interpretado en diferentes formatos, exhibiendo la presencia de estos grandes y a veces poco conocidos compositores. Como Jakob van Eyck, John Stanley o Martino Pesenti. Asimismo, el Festival incluye docenas de conciertos, talleres, conferencias y otras actividades creativas y artísticas a cargo de destacados artistas visuales y ciegos. Sus sedes son espacios emblemáticos de la arquitectura mexicana y su historia. Cabe mencionar que con la idea de expandir el quehacer artístico a otros ámbitos además de la música, y de ampliar las posibilidades creativas, MC invita cada año a otra disciplina del arte y a destacados exponentes de cada área.

- 2016. I Jornadas sobre música y ceguera: historia enseñanza e interpretación. 9 y 10 de agosto, Centro Morelense de las Artes y Jardín Borda. Cuernavaca, Morelos. Arte invitado: fotografía.
- 2017. Primer Festival Internacional & II Jornadas Música y Ceguera: escena, investigación y nuevas tecnologías, 10 al 13 de agosto, Biblioteca Vasconcelos (BV). Países participantes: México y España. Arte invitado: cine. Contamos con la colaboración de Miguel Ángel Font Bisier (España), director de cine, quien realizó el documental *Rumbo a México*, sobre su estancia en el Festival.
- 2018. III Jornadas & Segundo Festival Internacional Música y Ceguera: literatura, musicografía y escenarios. 4 al 12 de agosto. Sedes: 6, en Ciudad de México. Países participantes: México, España y Estados Unidos. Arte invitado: literatura.
- 2019. IV Jornadas & Tercer Festival Internacional Música y Ceguera: sonido, tacto y movimiento. 2 al 11 de agosto de 2019. Sedes: 6, en Ciudad de México y Cuernavaca. Países participantes: China, Cuba, España, Japón y México. Arte invitado: escultura y pintura táctil.
- 2020. Música y Ceguera 2020: Color Sonrisa.

Debido a la pandemia, MC2020 dio un giro: lejos del escenario pero muy cerca de la música. Color Sonrisa, es un documental de Lorena María Peugnet sobre Aisha, Óscar y Sophie, tres jóvenes talentosos que comparten una particular visión de la música: un proyecto beneficiado por el Sistema de apoyos a la creación y a proyectos culturales (Fonca).

Hasta la fecha han intervenido personas provenientes de diversas latitudes del mundo como China, Cuba, España, Estados Unidos, Japón, México y Togo. En total, la cantidad de artistas participantes entre 2016 y 2019 suma ochenta y siete personas en disciplinas como música, cine, literatura, escultura y pintura táctil. Han participado músicos profesionales y estudiantes de veinticinco diferentes instrumentos y disciplinas musicales dentro de los géneros: contemporánea, antigua, tradicional mexicana y jazz. Se ha contado con numerosos espacios involucrados para el desarrollo de actividades: Biblioteca Vasconcelos, Centro Cultural de España en México, Centro Nacional de las Artes, Escuela Superior de Música, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical, Smile10 Home Center, Palacio de Bellas Artes, Complejo Cultural Los Pinos, Capilla Gótica del Centro Cultural Helénico, Centro Morelense de las Artes y Sala Ponce del Jardín Borda. Y se ha conseguido difundir en un sin número de plataformas mediáticas: radio, televisión, internet y prensa escrita.

Cada año nuestro equipo está formado por personas tanto visuales como ciegas. Construyendo una base sólida para trabajar codo a codo con las instituciones y sedes, junto con los voluntarios y nuestras familias. Después de cinco años de mucho trabajo, construyendo una red internacional de colaboradores y el desarrollo de artistas emergentes, el futuro de MC está preparado para crecer.

## Conclusiones

Si después de leer estas páginas pudiéramos recordar al menos dos puntos: 1. Que todos somos iguales sin importar nuestras diversidades y todas y todos tenemos derecho a experimentar el arte. 2. Mantener la reflexión abierta acerca de lo que estamos haciendo como sociedad para contribuir al respeto de los derechos y la participación cultural de todas las personas, sin importar las características o condición sensorial con la que vivamos.

Me parece relevante notar que cada año es totalmente diferente, las necesidades cambian y emergen requerimientos de diversa índole, como estamos tenido la oportunidad de recordar en 2020. La vida está en constante transformación, y reconocerlo será de gran utilidad, pues todavía queda mucho que proponer y consolidar para lograr una cultura inclusiva. No obstante, este texto —y Música y Ceguera— plantean una aproximación y guía inspirar a seguir reflexionando sobre empatía y unión, sobre respeto y oportunidades en la vida artística.

Escuchemos y tengamos visión juntos.

Aunque tú no me veas, llorona, me escuchas cuando te canto.  
Y mientras mi voz te abraza, llorona, mis manos guían tu pasos.  
*La llorona*, extracto de letra escrita para el documental Color Sonrisa.

Lorena María Peugnet.

## Nuevas tendencias y modelos en investigación en Educación Plástica y Visual

**Sofía Marín-Cepeda**

*Universidad de Valladolid, España*

---

### Resumen

La investigación en Educación Plástica y Visual abarca una amplia variedad de temas y problemas de indagación y describe una clara especialización que abarca diversas perspectivas, ya sea atendiendo a los procesos educativos, al hecho artístico o al proceso creativo. Nuestro objetivo es aproximarnos a la investigación en la disciplina en España en los últimos 5 años (2015-2020), para describir la producción científica de impacto y detectar nuevas tendencias y modelos. Se desarrollan búsquedas en bases de datos referenciales y se analiza la muestra obtenida. Presentamos una síntesis de las claves temáticas, las tendencias y modelos detectados. Los resultados obtenidos nos permiten conocer las nuevas tendencias y modelos en investigación en Educación Plástica y Visual, detectando 6 metodologías y 5 categorías temáticas que orbitan en torno a los problemas de la disciplina desde la óptica de los agentes y visiones implicadas en su desarrollo.

*Palabras clave:* Educación Plástica y Visual, investigación, nuevas tendencias, modelos.

### New trends and research models in plastic and visual education

#### Abstract

Plastic and Visual Education research covers a wide variety of inquiry topics and problems and describes a clear specialization from different perspectives, whether attending to the educational fact, artistic fact or creative process. Our main goal is to approach Spanish research in the last 5 years (2015-2020), to describe the high impact scientific production and detect new models and trends. Searches are carried out in referential databases. We analyze the sample obtained and present a synthesis of thematic clues, trends and models detected. The results allow us to know new trends and research models in Plastic and Visual Education, detecting 6 methodologies and 5 thematic categories around the problems of the discipline, from the perspective of the agents and visions involved in its development.

*Keywords:* Plastic and Visual Education, research, new trends, models.

---

## Introducción

Las relaciones entre educación artística e investigación transcurren por distintos caminos. El concepto de investigación artística comienza su desarrollo en España en torno a los años 70, cuando las escuelas de artes se incorporan a los títulos de formación universitaria (Calderón y Hernández, 2019). Comienza a subrayarse el proceso creativo como indagación, crece la importancia otorgada a lo procesual y a la incorporación de métodos y estrategias de investigación. En este sentido, Marín en 2011 publica un artículo dedicado a analizar los problemas y teorías en el panorama internacional y español en torno a las investigaciones en Educación Artística. En su estudio aborda los temas de investigación más urgentes y emergentes, así como enfoques y metodologías artísticas de investigación. Siguiendo con el autor, existe una contradicción entre el intenso carácter emocional, creativo y subjetivo de los procesos artísticos y la necesaria objetividad, contrastabilidad y demostrabilidad de las investigaciones educativas. En este sentido, aún hoy encontramos reticencias en el uso del término “ciencias de las artes”. Marín (2011) insiste en que los temas y problemas de investigación en nuestra disciplina constituyen un ámbito muy especializado dentro de la investigación educativa. En este sentido, contamos con un número suficiente de manuales, revistas y eventos científicos especializados, lo que contribuye a la consolidación de la investigación en Educación Artística en la intersección de las artes visuales y los problemas educativos.

Cabe destacar la labor desarrollada por los grupos de investigación en nuestro país, como son los de la Universidad de Valladolid, la Universidad de Oviedo, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad del País Vasco y la Universidad de Huelva, entre otros.

Además, han cobrado un gran impulso los eventos científicos en formato de congresos nacionales e internacionales, jornadas, seminarios, workshop y demás formatos, que constituyen un punto de encuentro, un foro de debate y discusión y una plataforma para la difusión de experiencias, proyectos e investigaciones, así como un eje para la construcción de redes y grupos de trabajo entre investigadores en la materia.

Las publicaciones de las actas de estos eventos contribuyen a la difusión del trabajo de estudiantes, doctorandos e investigadores noveles, ampliando el alcance de sus aportaciones. Recientemente se desarrolló el *I Congreso Internacional sobre Educación Artística y Ciudadanía* (Málaga, 28-30 noviembre de 2018), las *II Jornadas sobre Prácticas y Reflexiones en Educación Patrimonial* (San Sebastián, 25-27 octubre de 2017), así como los congresos promovidos por instituciones de alcance internacional, como la *International Society for Education through Art* (InSEA), el *Consejo Internacional de Museos* (ICOM) o la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO).

## Metodología

Aplicamos una metodología aplicada previamente por otros autores de referencia (Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2017; Lucio, Sampieri y Collado, 2010; Etxeberria y Tejedor, 2005), desarrollando una revisión bibliográfica a partir de bases de datos referenciales en la *Web of Science* (WOS), plataforma web del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades que recoge las referencias de las principales publicaciones científicas indexadas en “Web of Science Core Collection”, “Current Contents Connect”, “Derwent Innovations Index”, “KCI-Korean Journal Database”, “MEDLINE”, “Russian Science Citation Index” y “SciELO Citation Index”, y en *Dialnet*, herramienta de la Biblioteca Nacional de España. Se define como un portal que da acceso a documentos publicados en España, incluyendo capítulos de libro, tesis doctorales, libros completos y artículos de revistas.

Aplicamos 4 descriptores en las búsquedas: Educación Artística, Investigación, España y 2015-2020. Con ello, queremos conocer y valorar la producción científica en investigación en Educación Artística en nuestro país en los últimos 5 años para conocer las metodologías y líneas de investigación en la literatura más reciente.

## Resultados

Acudimos a la base de datos WOS y aplicamos los descriptores de búsqueda. Localizamos 4 artículos de impacto que se encuadran en dos áreas temáticas: educación e investigación en educación y artes y humanidades. Los autores de estas publicaciones pertenecen a 11 universidades públicas, de ellas 10 españolas y 1 extranjera (Tabla 1).

Tabla 1.

*Resultados localizados en Web of Science*

Título de la publicación	Año de publicación	Universidad
El proyecto Mujeres 2018 Maestras del Perú: estudio de caso sobre identidades docentes.	2018	Universidad de Valencia
Estudio de caso sobre la evaluación por competencias en Educación Artística: Aportaciones a la Educación Patrimonial.	2017	Universidad de Valladolid y Kennesaw State University (Georgia)
Desarrollo de ciudadanía desde la educación artística y patrimonial: Identidades urbanas en Iberoamérica	2015	Universidad de Valencia
La percepción de los estudiantes de Bellas Artes sobre lo aprendido en un entorno de aprendizaje basado en problemas.	2015	Universidad Autónoma de Barcelona
El proyecto Mujeres 2018 Maestras del Perú: estudio de caso sobre identidades docentes.	2018	Universidad de Valencia
Estudio de caso sobre la evaluación por competencias en Educación Artística: Aportaciones a la Educación Patrimonial.	2017	Universidad de Valladolid y Kennesaw State University (Georgia)

Por otro lado, en *Dialnet* localizamos 41 resultados, relacionados con las artes escénicas, la educación musical, educación corporal y arquitectura. Dada la dispersión de los datos, aplicamos un filtrado para refinar la búsqueda a través de un quinto descriptor, "artes visuales y plásticas", obteniendo un total de 14 publicaciones, de ellas 7 artículos científicos y 7 tesis doctorales relacionados con la investigación en educación artística, artes visuales y plásticas (Tabla 2).

Tabla 2.

*Resultados localizados en Dialnet*

Título de la publicación	Año de publicación	Universidad	Título de la publicación	Año de publicación	Universidad
La transferencia del conocimiento artístico en el museo: nuevas museologías y didácticas del arte	2018	Universidad de Jaén	Influencia de la cultura visual y el currículum de educación artística en la construcción de identidad de los jóvenes. Un estudio de casos con estudiantes de 1o de la eso	2015	Universidad Miguel Hernández de Elche
Los futuros docentes y la enseñanza de las artes visuales. Un estudio basado en la creación artística como forma de interrogar la realidad	2018	Universidad Internacional de la Rioja y Universidad de Granada	La formación docente en la educación artística en El Salvador: una propuesta curricular	2015	Universidad de Granada
La educación artística: un recurso imprescindible para la Educación para la Ciudadanía Global.	2018	Universidad de Granada	La educación artística en los planes de estudio de magisterio de la comunidad valenciana. Visión para el siglo xxi	2015	Universidad Jaume I
Nudos Patrimoniales: Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal	2018	Universidad de Valladolid	B-learning y arte contemporáneo en educación artística: construyendo identidades personales y profesionales	2015	Universidad de Granada
Aprendizaje-servicio a través de la performance: análisis de una práctica artística para el desarrollo socio-emocional y creativo en la formación inicial del profesorado	2017	Universidad de Cantabria	Educación artística y comunicación audiovisual: espacios comunes	2015	Universidad de Granada
La formación inicial y continua del maestro de educación artística en España y Latinoamérica Educación artística en el siglo XXI: visitas a museos virtuales a 360o	2016	Universidad de Valladolid	E-museum. Una investigación sobre tecnologías para "aprender a aprender" en educación plástica y visual	2015	Universidad de Zaragoza

Las búsquedas arrojan un total de 18 resultados (11 artículos científicos y 7 tesis doctorales). Desarrollamos un análisis de contenido en los resúmenes y metodologías. Detectamos 6 metodologías de investigación: Estudio de caso (33,3%), Revisión crítica y/o teórica (16,6%), Metodología de Investigación Basada en las Artes (11,1%), Cuestionarios/Encuestas (11,1%), Estudio de narrativas (5,5%) y Estudios comparativos (5,5%).



En cuanto a las temáticas abordadas en la muestra, encontramos 5 tipologías: Opiniones y percepciones de los agentes implicados y Revisión de los planes formativos, Evaluación en Educación Artística, Conexiones con otras áreas afines, Potencialidades de la disciplina como recurso educativo, social y cultural, y Vínculos y construcción de identidades.

## Conclusiones

Nuestro estudio nos ha permitido conocer y valorar la producción científica de impacto entre 2015-2020 en investigación en Educación Plástica y Visual, detectando 6 metodologías de investigación y definiendo 5 tipologías temáticas. Observamos un resultado más amplio en los estudios centrados en el análisis de percepciones y opiniones de los agentes implicados en los procesos de Educación Artística (maestros/as, educadores/as y estudiantes), así como estudios dirigidos al análisis de las problemáticas de la disciplina en torno a la evaluación, la transferencia y las potencialidades del área. Todas ellas son investigaciones recientes desarrolladas en universidades españolas, destacando por su incidencia la Universidad de Granada, la Universidad de Valencia y la Universidad de Valladolid. En próximos estudios proyectaremos nuestra investigación hacia una revisión más exhaustiva sobre una muestra mayor, ampliando la franja temporal y los criterios de búsqueda y discriminación, y teniendo en cuenta los índices de impacto y citación de las revistas y editoriales del área, así como ampliando el análisis de contenido y extendiendo las consultas a otras bases de datos como *Scopus*, *Scholarly Publishers Indicators*, *Google Scholar* y *Teseo*, entre otras.

## Referencias

- Calderón, N., Hernández, F. (2019). *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Etxeberria, J., Tejedor, J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). Educación y patrimonio: innovación y reflexión. *Pulso, Revista de Educación*, 40, 9-12.
- Lucio, P. B., Sampieri, R. H., Fernández, C. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271-285.

## **Perspectiva compleja y transdisciplinaria del arte desde la epistemología morineana**

**Araceli Barbosa Sánchez**

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*

---

### Resumen

Se plantea la construcción epistemológica de la perspectiva compleja y transdisciplinaria del arte, conforme a un nuevo método de conocimiento que el filósofo Edgar Morin denomina como el pensamiento complejo. La racionalidad compleja asume la multidimensionalidad y dinámica sistémica de nuestro mundo fenoménico. Por su parte, la transdisciplinariedad promueve la conjunción disciplinaria en todos los ámbitos del conocimiento. Ergo, el arte se concibe como parte integral de un universo cultural diverso, al tiempo que es generador de conocimiento en interacción con diversos campos del saber. La pedagogía de la creatividad, deviene conspicua en esta propuesta, en tanto que propicia la racionalidad compleja de la poiesis. De esta forma, se supera la vocación disyuntiva, reduccionista y simplificante de la pedagogía positivista que desde el siglo XIX parcela el conocimiento en áreas disciplinarias. La cosmovisión compleja, por el contrario, reconoce la multidimensionalidad del arte en tanto creación colectiva de la humanidad.

*Palabras clave:* Complejidad, Transdisciplina, arte, pedagogía, creatividad.

### **Complex and transdisciplinary perspective of art from Morinian epistemology.**

#### Abstract

The epistemological construction of the complex and transdisciplinary perspective of art is proposed, according to a new method of knowledge that philosopher Edgar Morin calls complex thought. Complex rationality assumes the multidimensionality and systemic dynamics of our phenomenic world. On the other hand, transdisciplinarity promotes disciplinary conjunction in all fields of knowledge. Ergo, art is conceived as an integral part of a diverse cultural universe, while being a generator of knowledge in interaction with various fields of knowledge. The pedagogy of creativity becomes conspicuous in this proposal, as it favours the complex rationality of poiesis. In this way, the disjunctive, reductionist and simplifying vocation of positivist pedagogy, which has been dividing knowledge into disciplinary areas since the 19<sup>th</sup> century, is overcome. The complex cosmivision, on the contrary, recognises the multidimensionality of art as a collective creation of humanity.

*Keywords:* complexity, transdiscipline, art, pedagogy, creativity.

---

## Introducción

La propuesta epistemológica que concibe al arte desde una perspectiva compleja y transdisciplinaria, se sustenta en el enfoque teórico del pensamiento complejo ideado por el filósofo francés Edgar Morin. Un método de conocimiento nuevo que integra las lógicas complejas de ámbitos científicos como la física, la biología, la informática, la ecología, entre otros, al pensamiento, filosófico, político, social, estético, para comprender nuestro mundo fenoménico. Uno de los propósitos de la racionalidad compleja es el de posibilitar la toma de conciencia de nuestra condición humana en relación de interdependencia con todos los seres vivos, con los procesos de la biosfera. Esta manera de asumirnos integrados a las dinámicas ecosistémicas del planeta, contribuirá a idear las estrategias civilizatorias que nos permitan superar la crisis por la que atraviesa la humanidad en el mundo contemporáneo, derivada del paradigma de simplicidad, reduccionista y excluyente, impuesto por la visión científicista anclada en la tradición filosófica del método cartesiano descrito en el *Discurso del método para conducir bien la propia razón y buscar la verdad en las ciencias*, publicado en 1637. Asimismo del *positivismo* proclamado por Augusto Comte, que considera que el estadio superior de la humanidad es el que estaría representado por la ciencia. El estadio positivo. Tanto en la visión dualista de Descartes, como en la positiva de Comte, la naturaleza es cosificada, desprovista de sentido trascendental para la existencia humana. En consecuencia, la dicotomía entre pensamiento y naturaleza legitimó la objetivación, cosificación y expropiación de ésta última. Asimismo, la lógica reduccionista y disyuntiva del método científico positivista, que en su afán de poner orden y establecer leyes que explicaran los fundamentos últimos de un fenómeno, eliminó sus elementos complejos:

(...) la necesidad para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar... Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan a los otros caracteres de lo complejo (...) (Morin, 2005, 32).

Morin, aduce que finalmente el paradigma de simplicidad ha producido una pseudociencia: “La ciencia clásica había rechazado al accidente, al evento, a lo aleatorio, a lo individual. Toda tentativa de reintegrarlos no podía más que parecer anti-científica dentro del marco del viejo paradigma” (2005, p. 80). El paradigma de simplicidad es descrito por Morin como sigue:

(...) el paradigma de simplicidad es un paradigma que pone orden en el universo, y persigue al desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver lo que Uno puede, al mismo tiempo, ser Múltiple. El principio de simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción) (2005, p. 89).

Contrario a este paradigma, el paradigma de la complejidad implica: la sustitución del paradigma disyunción/reducción/unidimensionalización por un paradigma de distinción/conjunción que permita distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir. Este paradigma comportaría un principio dialógico y translógico, de integración de la lógica clásica teniendo en cuenta sus límites. Contendría en sí el principio de la *Unitas multiplex*, que escapa a la unidad abstracta por lo alto (holismo) y por lo bajo (reduccionismo) (Morin, 2005, pp. 33-34).

El paradigma de la simplicidad que opera mediante los principios de disyunción, reducción, exclusión, conlleva la parcelación del conocimiento en áreas de especialización disciplinaria, que a su vez se jerarquizan conforme a una estructura piramidal en cuya cima se encuentran las denominadas ciencias “duras”, regidas por el pensamiento lógico, objetivo. Mientras que en la base se ubican las ciencias “blandas”, dominadas por las emociones y la subjetividad. Esta división de saberes imposibilita la unidad de la ciencia.

El paradigma de la complejidad se opone a esta estructura jerárquica del conocimiento en el que las humanidades resultan menos rígidas y confiables que las materias científicas. Nicolescu Basarab (s.a., p.17) refiere que debido a sus extraordinarios éxitos, la física clásica se proclamó como la reina de las ciencias, sometiendo todo a su interpretación con lo cual surgió la *ideología del científicismo*, que se vislumbró como una ideología de vanguardia, alcanzando su desarrollo en el siglo XIX de tal forma que los méritos alcanzados por Galileo, Kepler y Newton hasta Eistein, contribuyeron a la instauración del paradigma de *simplicidad* que desde entonces se volvió incuestionable y predominante en la interpretación de nuestro mundo fenoménico. Así, el papel revolucionario que ha jugado la física en la producción de conocimiento, ha bastado para encumbrarla y colocarla en la cúspide piramidal de todas las ciencias.

En este contexto, el paradigma de la complejidad proclama la unidad de las ciencias a través de la transdisciplinariedad, que al mismo tiempo permite distinguir tanto la unidad como la diferenciación de las ciencias conforme a su naturaleza como sostiene Morin (2005, p. 42). Por tanto, a la luz de la complejidad, el arte deja de ser visto desde una óptica simplificante y excluyente para ubicarse a un nivel transdisciplinario.

### **Perspectiva transdisciplinaria del arte y pedagogía de la creatividad**

La construcción conceptual de la perspectiva transdisciplinaria del arte, implica su resignificación como vía de conocimiento de nuestro universo fenoménico. De su integración disciplinaria en todos los ámbitos del acontecer humano. Del reconocimiento de su dialógica compleja, que en términos de la complejidad, obedece a la lógica que concibe la unidad compleja de dos términos o nociones antagónicas que aparentemente debieran rechazarse entre sí, no obstante, ser indisociables para comprender una misma realidad. Es un principio de unidad que asume el carácter dialógico de toda relación ya que permite mantener la dualidad en el seno de la unidad (Morin, 2005, p.106). Con base en esta premisa, la racionalidad compleja integra a su vez, el pensamiento objetivo como el subjetivo, rechazando así la noción arbitraria que postula que el arte se realiza primordialmente a través de las capacidades sensibles y la poca o nula intervención del razonamiento lógico. Derivado de este prejuicio, resulta obvio que se le posicione en un nivel inferior dentro de un esquema de jerarquización del conocimiento. Tal disyunción, ha menoscabado el proceso poiético, polarizando las facultades de la imaginación y las de la razón. Elliot W. Eisner, indica al respecto:

En general, las artes se han considerado más «afectivas» que cognitivas, más fáciles que difíciles, más «blandas» que duras, más simples que complejas. Lo irónico es que se suele creer que las artes tienen muy poco que ver con las formas complejas de pensamiento. Se consideran más concretas que abstractas, más emocionales que mentales; se tienen por actividades que se hacen con las manos, no con la cabeza; se dice que son más imaginarias que prácticas o útiles, que están más relacionadas con el juego que con el trabajo. Sin embargo, las tareas que plantean las artes como observar sutilezas entre relaciones cualitativas, concebir posibilidades imaginativas, interpretar los significados metafóricos que muestran las obras, aprovechar oportunidades imprevistas en el curso del propio trabajo exigen unos modos complejos de pensamiento cognitivo (2004, p. 57).

Afortunadamente el arte en el siglo XXI, cada vez se revela como vía de conocimiento transdisciplinario a partir de la conjunción de diversas áreas disciplinarias. Si bien la tendencia que se vislumbra en este siglo apunta hacia la eliminación de fronteras, la deconstrucción del pensamiento basado en éstas, será posible, en la medida que se logren abatir las resistencias que opone el paradigma unidisciplinario que ha normalizado la compartimentación de saberes. Su eliminación coadyuvará a impulsar la perspectiva artística transdisciplinaria a través de su transversalización en todas las áreas del cono-

cimiento. En este sentido, la pedagogía de la creatividad resulta idónea para realizar este propósito, ya que la conjunción de la pedagogía y la creatividad operan simultáneamente en la praxis educativa que involucra al mismo tiempo las operaciones del pensamiento lógico racional y del intuitivo imaginativo. Asimismo, promueve la apertura del espíritu a experiencias nuevas, construye una nueva mirada para ver y enfrentar la realidad, y por lo tanto, permite entender los problemas y resolverlos ideando estrategias originales, al tiempo que anima a los educandos a la acción y la responsabilidad. Conforme a los imperativos epistémicos de la complejidad, la pedagogía de la creatividad posee un gran potencial como promotora del conocimiento dialógico.

En términos de complejidad, la dialógica resulta fecunda, ya que permite concebir la unidad a partir de la lógica que integra dos entidades antagónicas que al mismo tiempo devienen complementarias mediante su dinámica concurrente en forma de “bucle”. La tensión asociativa de estos elementos posibilita que ambos interactúen sin perder su unicidad conformando la unidualidad.

Proponer la dialógica del conocimiento a través de la pedagogía de la creatividad resulta una estrategia didáctica notable, en tanto que generadora de la racionalidad compleja. Primordialmente porque permite la convergencia dialógica razón/intuición, que opera a partir de la fecunda dinámica de interacción que establecen las facultades del pensamiento objetivo/subjetivo para gestar conocimiento. A diferencia de la didáctica de corte positivista regida por la concepción dicotómica simplificante y reduccionista que disocia y subvalora las funciones subjetivas que conlleva la actividad cognitiva, la dialógica compleja del conocimiento, concibe el funcionamiento de los hemisferios cerebrales a partir de la indisociable interdependencia fecunda de la objetividad y la subjetividad. Morin lo describe en los siguientes términos:

La complementariedad de ambos hemisferios es compleja en el sentido de que comporta, mantiene incluso, concurrencia y antagonismo potenciales. Los dos hemisferios funcionan con relaciones no sólo de estimulación, sino también de inhibición recíproca. Donde hay dominancia, hay relativa inhibición de las funcionalidades del hemisferio dominado. Sabemos que existe antagonismo virtual entre la intuición y el cálculo, entre el arte y la labor del experto, y que uno puede enmudecer al otro (2009, p. 103).

El reconocimiento de la subjetividad como parte indisociable de la producción de conocimiento, así como del papel que juega la imaginación en tanto semilla fecunda de la inteligencia creativa coadyuvarán a la construcción del arte como vía de conocimiento complejo y transdisciplinario, transversal a todos los ámbitos del conocimiento.

## Conclusiones

La perspectiva compleja y transdisciplinaria del arte contribuye a la construcción de nuevos paradigmas educativos en los que la conjunción disciplinaria impulsa la unidad del conocimiento. El reconocimiento del arte como vía de conocimiento dialógico permitirá su transversalización en diversas áreas disciplinares. La dialógica del conocimiento se alcanzará en la medida que se logre abatir el paradigma de la simplificación y su influencia en la educación. Por sus características, la pedagogía de la creatividad concomitante a la episteme morineana deviene conspicua para desarrollar el pensamiento complejo.

En síntesis, el paradigma de la complejidad nos permitirá afrontar las incertidumbres de nuestro tiempo a través de una nueva racionalidad. El potencial que posee el arte para transformar nuestra realidad debe ser utilizado en el proceso educativo de formación de los seres humanos. En la multidimensionalidad de la existencia humana el arte expresa el espíritu creativo de la sociedad.

## Referencias

- Eisner, W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós, Arte y Educación.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*, 8ª reimpresión, edición española a cargo de Marcelo Pakman, Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2009). *El método 3. El conocimiento del conocimiento*, 6ª. ed., Ana Sánchez (trad.), Madrid: Cátedra (Colección Teorema).
- Nicolescu, B. (s.a.). *La Transdisciplinariedad. Manifiesto*. Mónaco: Ediciones Du Rocher.





**MUSICOGUIA**